



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES.

ALDEMIR LIMA DA SILVA JUNIOR

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UM ESTUDO SOBRE INFLUÊNCIAS
NA GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE**

RECIFE – PE
2020

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UM ESTUDO SOBRE INFLUÊNCIAS
NA GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco na linha de pesquisa 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bruna Tarcília Ferraz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586aa SILVA JUNIOR, ALDEMIR LIMA DA
 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: um estudo sobre influências na gestão do curso de licenciatura em pedagogia da Ufrpe / ALDEMIR LIMA DA SILVA JUNIOR. - 2020.
 199 f. : il.
- Orientadora: Bruna Tarcilia Ferraz.
 Inclui referências e apêndice(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2021.
1. avaliação institucional interna. 2. política educacional. 3. gestão da educação superior. 4. comissão própria de avaliação. 5. gestão participativa. I. Ferraz, Bruna Tarcilia, orient. II. Título

ALDEMIR LIMA DA SILVA JUNIOR

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UM ESTUDO SOBRE INFLUÊNCIAS
NA GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco na linha de pesquisa 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Data de aprovação: 30/09/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz (UFRPE)
(orientadora)

Prof^a. Dr^a. Cibeles Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
(membro interno)

Prof. Dr. Assis Leão da Silva (IFPE)
(membro externo)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo às três mulheres, minha mãe biológica, Maria Cristiane da Silva; a minha mãe do coração Edileuza Santana da Silva (*in memoriam*) e minha avó materna Marluce Bernardo da Silva. Elas foram e sempre serão peças-chaves e fundamentais em minha vida. Desde o princípio foram canal de amor materno, carinho. Agradeço por estarem ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Agradeço também a todos que contribuíram diretamente e indiretamente para a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Rendo graças a Deus, por seus imensuráveis feitos em minha vida, por sustentar-me dia após dia, conduzindo-me e me fazendo avançar sempre em busca dos meus planos, além de permitir realizar o sonho de ser mestre em educação, gratidão por ser a pauta de minha história. Seguidamente, gratidão aos meus, esses que são minhas tias Heloisa Jéssica e Maria Evaniele, a minha irmã Maria Caroline, grato pela compreensão por não estarmos juntos sempre, pelas ajudas financeiras, materiais e por outros diversos suportes.

Imensa gratidão a minha querida orientadora professora Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz, essa que chamo carinhosamente por, Bruninha, essa que aceitou trilhar comigo esse caminho de construção do conhecimento, além de agradecer por sua amizade, pela disponibilidade de tempo para as orientações, diálogos e diversos suportes.

Agradeço aos professores do Núcleo Docente Estruturante e da Coordenação do Curso de Pedagogia, esses que foram colaboradores da pesquisa, pela disponibilização de tempo e pelas grandes contribuições na pesquisa; bem como a pessoa de Gabrielly Stefânia Silva de Oliveira, que é a técnica administrativa do curso de pedagogia, por dispor dos insumos da pesquisa.

Gratidão a todos que fazem a Comissão Própria de Avaliação (CPA), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na pessoa da professora Isabel Cristina Pereira de Oliveira, do Departamento de Economia.

Agradeço a pessoa da mestra Valderês da Conceição do Monte, pela amizade e orientações antes do ingresso no PPGEI na maturação do anteprojeto de pesquisa.

Gratidão também ao professor Dr. Assis Leão da Silva e a professora Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues, por suas riquíssimas contribuições em diversos momentos da construção desse trabalho, tais como: pré-banca de qualificação e na própria qualificação do projeto do mestrado.

Agradeço a meus colegas de linha de pesquisa, em especial a minha amiga Danielle Silva da Rocha Correia, por dividir as dores, as angústias, as alegrias e os prazeres da vida acadêmica.

Agradeço também ao Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, esse que tenho uma enorme satisfação de fazer parte do corpo discente, aos professores da Linha de Pesquisa em Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, em especial a professora Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches. Agradeço também aos amigos, e a todos que colaboraram diretamente e indiretamente, com a realização dessa pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação visou estudar a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), especificamente sobre a Avaliação Institucional Interna, essa Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação. A pesquisa teve como objetivo analisar as influências da avaliação interna no curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE, campus Recife, no que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método foi o Estudo de Caso. O *lócus* investigativo foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco, e foram entrevistados 11 colaboradores, dentre eles: a presidente da CPA, a coordenadora e membros do NDE do curso de Pedagogia desta instituição. Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise dos seguintes documentos: Boletim CPA; PPC do curso de pedagogia e atas de reuniões do NDE. Considerou-se como técnica de interpretação dos dados a análise de conteúdo proposta por Bardin (1988), sob a égide das análises das relações, especificamente as análises das coocorrências. Como resultados, destacamos que se constitui em ação positiva a realização da avaliação institucional interna na UFRPE. Entretanto, apresenta-se como desafio para o curso a utilização dos resultados apontados pela avaliação institucional interna no âmbito das decisões tomadas pela gestão do curso. E isso ocorre principalmente no tocante à influência dos resultados nas práticas do ensino, pesquisa e extensão. No tocante, as influências da avaliação interna para o planejamento, observa-se, que os resultados, pouco influenciam o planejamento das ações do curso, apesar da existência de um trabalho de valorização dos resultados da avaliação por parte da coordenação do curso. Assim, ressaltamos que o desafio da avaliação institucional interna, para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE, é de possibilitar a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional, no sentido de ampliar a utilização dos resultados da avaliação visando à melhoria da qualidade do ensino nesse curso de graduação.

Palavras-chave: avaliação institucional interna, política educacional, gestão da educação superior, comissão própria de avaliação, gestão participativa.

ABSTRACT

This dissertation aimed to study the Evaluation of Higher Education Institutions (AVALIES ou EHEI) specifically by the Evaluation Commission (CPA ou EC) and guided by the guidelines and the script of self-evaluation. The research focuses on the primary focus on the dimension that belongs to the policies for teaching, research and extension. And it aims to analyze the influences of internal evaluation in the teaching degree course at UFRPE, campus Recife, regards to teaching, research and extension policies. It's a qualitative research, whose method was the Case Study, the investigative focus is the Federal Rural University of Pernambuco, totalizing 11 collaborators, among them: the president of CPA, the coordinator and members of the NDE; to achieve the objective, Semi-Structured interviews and the use of documentary technique were carried out on the following documents: CPA Bulletin; PPC of the pedagogy course and Full Proceedings; The Content Analysis Proposed by Bardin (1988) was considered as data interpretation technique, under the aegis of analysis of relationships, specifically the analysis of co-occurrences. As results, we highlight that the characterization of the internal institutional evaluation are considered in the scope of the decisions taken by the course management is that, little results influence in the practices teaching, research and extension of the course. Regarding, the influences of the internal evaluation in the planning of the actions of the course, it is observed, that the results, with little influence in the planning of the actions of the course, already the challenges of the internal institutional evaluation for the management of the course of Pedagogy of UFRPE, it is possible to expand the participation of the course community in the institutional evaluation; finally it is revealed that the results insufficiently influence practice and planning..

Key words: Internal institutional evaluation, educational policy, higher education management, own evaluation committee, participatory management.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Fases das políticas de avaliação.....	30
Figura 2 - Modelo do Sinaes	40
Figura 3 - Síntese do Tripé da Avaliação	56
Figura 4 - Dimensões da Avaliação Institucional.....	71
Figura 5 - Etapas da avaliação interna.....	77
Figura 6 - Componentes da CPA - UFRPE	84
Figura 7 - Presença regional da UFRPE	98
Figura 8 - Infográfico sintético acerca da caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	117
Figura 9 - Infográfico sintético acerca da caracterização da avaliação institucional interna da Ufrpe.....	128
Figura 10 - Infográfico sintético acerca de como os resultados da avaliação institucional são considerados na tomada de decisões da gestão do curso.....	148
Figura 11 - Infográfico sintético acerca das influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso	163
Figura 12 - Infográfico sintético acerca dos desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso	177

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo das Avaliações da Educação Superior.....	45
Quadro 2 - Perspectivas avaliativas.....	68
Quadro 3 - Síntese das Entrevistas	103
Quadro 4 - Constituição do corpus documental	103
Quadro 5 - Identificação dos Sujeitos	106

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior de 2007 a 2017 na Região Nordeste em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas	27
Gráfico 2 - Número de Vagas Oferecidas de 2007 a 2017 na Região Nordeste em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas	29
Gráfico 3 - Gênero dos sujeitos da pesquisa	112
Gráfico 4 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	113
Gráfico 5 - Tempo de experiência docente dos sujeitos da pesquisa	114
Gráfico 6 - Formação inicial dos sujeitos da pesquisa	114
Gráfico 7 - Formação continuada dos sujeitos da pesquisa nível mestrado	115
Gráfico 8 - Formação continuada dos sujeitos da pesquisa nível doutorado	116

LISTA DE SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCD	Colegiado de Coordenação Didática
CCS	Coordenadoria de Comunicação Social
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CTPPI	Centro de Treinamento e Pesquisa em Pequena Irrigação
EAD	Ensino a Distância
E-MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos da educação superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ESAP	Escola Superior de Agricultura de Pernambuco
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPV	Instituto de Pesquisas Veterinárias
IPZ	Instituto de Pesquisas Zootécnicas
JEPEX	Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEPE	Planejamento Educacional, Pesquisa e Extensão
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNDE	Presidente do NDE
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC-Curso	Projeto Pedagógico de Curso de pedagogia, licenciatura
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIB	Repositório do Sistema Integrado de Bibliotecas
SIG@	Sistema de Informação e Gestão Acadêmica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEP	Universidade Estadual Paulista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
URP	Universidade Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SITUANDO O DEBATE .	24
1.1	Políticas de Avaliação da Educação Superior	32
1.1.1	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).....	33
1.1.2	Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES).....	34
1.1.3	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES)	35
1.1.4	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).....	36
1.1.5	Exame Nacional de Cursos (ENC)	38
1.1.6	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	40
1.2	Avaliação da Educação Superior e Regulação: o Estado Avaliador em foco	50
2	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
		68
2.1	A avaliação interna: a comissão própria de avaliação em foco	76
2.2	O papel da comissão própria de avaliação.....	83
2.3	A avaliação institucional interna enquanto estratégia de gestão participativa	87
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	95
3.1	Abordagem e método da pesquisa	97
3.2	<i>Lócus</i> e sujeitos da pesquisa	98
3.3	Técnicas e instrumentos da pesquisa	101
3.4	Etapas da pesquisa	103
3.4.1	Etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	103
3.4.1.1	<i>1ª etapa – fase exploratória</i>	103
3.4.1.2	<i>2ª etapa – trabalho de campo</i>	104
3.4.1.3	<i>3ª etapa – análise do material coletado</i>	107
3.5	Considerações éticas da pesquisa	111
4	ANÁLISE DOS DADOS	113

4.1	Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	114
4.2	Caracterizando a avaliação institucional interna na UFRPE	119
4.3	Os resultados da avaliação institucional interna e as tomadas de decisões da gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE.....	131
4.4	Situando influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE	150
4.5	Os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A – Roteiros de Entrevistas.....	193
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	197

INTRODUÇÃO

O real interesse pela temática é proveniente da formação acadêmica do pesquisador, primeiramente no curso de graduação em Licenciatura em Plena em Pedagogia, concluído em 2015, na Faculdade da Escada. Nessa trajetória, esteve sempre latente a aproximação por estudos que emergem do campo das políticas de avaliação, o qual tinha como foco os resultados do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE), na Rede Municipal de Ensino da Escada-PE. Dito isso, no âmbito do presente projeto, focamos no uso dos resultados da avaliação interna, no cerne da educação superior, para a gestão de curso de licenciatura em Pedagogia da UFRPE.

Desse modo, podemos dizer, que nossa trajetória na graduação e o estudo da temática da avaliação nos motivou a um aprofundamento, em nível de mestrado, reconhecendo-se a importância de dar continuidade ao estudo sob uma nova perspectiva metodológica, tendo em vista a necessidade de ampliação de estudos no campo da sistemática da avaliação institucional interna. Ressaltamos também que a adesão da avaliação institucional como objeto de estudo, neste trabalho, deu-se por ser uma temática contemporânea, indissociável à qualidade do ensino, além de contribuir no plano imanente com a superação dos desafios impostos pela sociedade moderna.

Alinhado a isso, destacamos também, que no exercício da docência como professor, em instituições de ensino públicas de educação básica, sempre ocorria o contato prático com políticas avaliativas e educacionais. Desta forma, a presente investigação viabiliza a ampliação do leque de conhecimento tanto com relação às avaliações da educação superior, como com outras questões, no tocante às políticas avaliativas e educacionais.

Deste modo, a presente pesquisa possuiu central relevância acadêmica devido a enfrentar uma lacuna apresentada por Belloni (2001, p. 09), a qual a avaliação institucional figura como sendo uma “área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico”, além de existir poucas “experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados” das instituições de ensino superior no Brasil. Desta forma, intuímos promover a discussão de uma política de avaliação que em tese deva ser formativa que tem como foco potencializar as Instituições de Educação Superior (IES).

Nesse contexto, uma das IES que tem sido destacada como referência na prática de avaliação institucional devido à sua expertise, é a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Expertise essa, que segundo Nanes (2014, p. 69) é destacada ao afirmar que a CPA da UFRPE figura como sendo pioneira na “promoção do Fórum das CPA’s de Pernambuco”,

bem como na elaboração dos relatórios, intitulado por Boletim CPA, contribuindo assim na disseminação e na prestação de contas à comunidade sobre os resultados obtidos com as avaliações.

Esse movimento de sistematização dos resultados da avaliação institucional interna somado aos momentos de autoavaliação nos cursos tende a possibilitar a reflexão sistemática no tocante às análises, tecendo considerações, traçando metas e definindo ações para superação das fragilidades e melhoria do curso. Por isso, a UFRPE emergiu como locus de investigação.

Nesse contexto, a Comissão de Avaliação da UFRPE para Gonçalves Filho (2018, p.3) utiliza-se de estratégias a fim de potencializar o uso dos resultados ainda parciais da autoavaliação na revisão/atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e melhoria deles, mediante a criação das Diretrizes para Elaborar e Reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação na UFRPE.

Dito isso, a CPA/UFRPE munida dos resultados gerais da universidade, encaminha, particularmente aos coordenadores de cursos, os resultados específicos, contendo orientações para que, de forma colegiada, juntamente com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), promovam modificações no âmbito do curso. Assim, para que os resultados específicos venham materializar-se necessita da adesão, da sensibilização, bem como da participação de todos os agentes envolvidos.

Assim, o presente estudo, buscou contribuir com a revisão da literatura referente à política pública de avaliação e, especificamente, à avaliação institucional interna. Nesse contexto, Silva e Gomes (2015) apontam que na atualidade, o contexto dos estudos sobre a temática tem sido focado na análise das políticas e programas no aspecto da macro política. No que tange ao processo de implementação da avaliação institucional, os autores indicam lacunas na produção acadêmica, que são as pesquisas empíricas sobre a micropolítica da avaliação, tal como a proposta de avaliar o processo de avaliação institucional interna. Vemos assim, que o presente estudo apresenta relevância acadêmica, uma vez que se propôs a analisar a micropolítica da avaliação em uma instituição de educação superior, como a UFRPE.

O estudo intitulado como a: ‘Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil’, realizada por Moraes (2017), Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) apresenta-nos outra lacuna acadêmica, ao constatar predominância de trabalhos teóricos e uma alta concentração de fator de impacto em poucos autores. Assim, com a realização do estudo proposto, temos o intuito de contribuir com a superação das lacunas

mostradas, bem como, acreditamos que o trabalho possa impactar sobre o âmbito institucional e sobre os cursos de graduação.

No que compete ao social, espera-se que as conclusões do presente trabalho no nível micro contribuam para o entendimento da importância da avaliação para o diagnóstico, reflexão e tomada de decisão, relacionada aos currículos, docentes e projetos políticos pedagógicos, dentre outras dimensões.

Além disso, acreditamos que estudos como esse contribuem com reflexões sobre o uso dos resultados do processo de avaliação institucional interna, principalmente no planejamento institucional, e conseqüentemente, no processo de atualização do plano de desenvolvimento institucional. Assim, podemos analisar estratégias que impactem as ações de planejamento e desenvolvimento dos departamentos e unidades acadêmicas, a partir da sistemática de avaliação.

Por isso, acreditamos que o presente trabalho constitui-se em uma ação importante para o campo da política educacional, especificamente o da política de avaliação da educação superior, de modo em que possibilitará outras instâncias da IES, bem como, em especial as coordenações dos cursos, a mobilizar e potencializar a participação e envolvimento dos professores, estudantes e funcionários no processo de autoavaliação, além de contribuir com a construção de um projeto pedagógico de cunho democrático do curso.

Assim, tem-se que a democratização da educação superior não é um fenômeno recente, dito isso, Ragel (2012, p. 12), data que a partir de 1980, apresenta-se um movimento de expansão da educação superior. Entretanto, segundo Arruda (2011, p. 78), somente na “década de noventa”, retoma-se o discurso acerca democratização da educação superior na constituição da agenda educacional brasileira.

Nesse contexto, Gomes (2012, p. 179), ao datar que a partir do ano de 1995, a Educação Superior passa a apresentar “taxas crescentes de expansão”, enfatiza que essas taxas reforçam ainda mais o viés mercantilista dessa política de expansão. Assim, vemos que a democratização da educação superior para além de traduzir-se em um contexto de “diferenciação-hierarquização entre as universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior”, corrobora para a existência de universidades, centros universitários, faculdades, dentre outros, ou seja, ocasionando uma diversificação institucional.

Diversificação institucional essa, quanto à classificação acadêmico-administrativa, que a lei de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu 45º artigo, estabelece que a educação superior seja ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas; a primeira mantida pelo Poder Público, a segunda com ou sem finalidade de lucro, tais como:

comunitárias, confessionais e filantrópicas. Frente a esse cenário, Arruda (2011, p. 78), apresenta-nos que a partir desse momento houve um aumento significativo no número de instituições de educação superior no Brasil de direito privado.

Neste cenário, em que temos o dado da educação como direito subjetivo, Ragel (2012, p. 12), emanou uma recente preocupação no contexto político movido não exclusivamente pela qualidade da expansão do acesso, mas sim “garantia de qualidade ao ensino ofertado”. Há uma evidente necessidade implícita de não só regular o processo de expansão da educação superior, como também em avaliar a qualidade da educação ofertada.

Assim, emerge contemporaneamente uma tônica acerca do termo qualidade, que segundo Cury (2014, p. 1059), os artigos constitucionais, vão “pontuar 10 vezes o termo de qualidade, seja como padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade”. Assim, o Estado regulador sobrepõe na LDBEN em seu inciso IX, artigo 3º “garantia de padrão de qualidade”, a centralidade na melhoria da qualidade, direciona toda agenda política educacional.

Frente a essa dualidade relacional entre a oferta e qualidade, nota-se uma questão situacional caracterizada, segundo Esquinsani (2014), como a crise atual da educação: “relação entre acesso, permanência, sucesso escolar”, relação que se inicia com “o amplo acesso de camadas populacionais aos bancos escolares, como sinônimo de democracia e desenvolvimento”, sendo que tal universalização não figura como garantia de qualidade da educação (ESQUINSANI, 2014, p. 486).

A avaliação institucional segundo Belloni (2001), abrange diversos processos, tais como: “formulação e implementação das ações e os seus resultados”, bem como, restabelece-se como sendo um “instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas”. Desse modo, a avaliação institucional atende aos “objetivos de cada uma das políticas e projetos, assim como a consecução dos objetivos e finalidades da instituição”, ou seja, no tocante a sua missão, visão, valores e metas estabelecidos em sua política interna (BELLONI, 2001, p. 9-10).

Assim, diversas iniciativas contribuíram no campo da avaliação da educação superior, a qual segundo Moraes (2017, p. 700), foi sendo estruturado em seu contexto histórico por ciclos e avaliações diversas, tais como: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES); o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); o Exame Nacional de Cursos (ENC) e Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a Avaliação das

Condições de Ensino (ACE), até o imanente Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é instituído pela Lei de nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Essa lei estabelece a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), essa por sua vez subdivide-se em dois processos integrados, tais como: a avaliação institucional interna e a avaliação institucional externa. A primeira refere-se ao processo de avaliação realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), sob atendimento ao roteiro da autoavaliação institucional estabelecida pela CONAES. A segunda refere-se a uma avaliação in loco, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, 2004).

A presente pesquisa centra-se sobre na Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), especificamente no que tange a Avaliação Institucional Interna, avaliação essa que tem por objetivo identificar o perfil institucional, bem como, os diversos aspectos da atuação na complexidade local e social. Dito isso, deve-se considerar obrigatoriamente 10 (dez) diferentes dimensões institucionais, devido ao leque que se tem ao adentrar todas as dimensões da Avaliação Institucional Interna, ficando inexequível contemplar todas as dimensões. Dessa forma, a presente pesquisa recaiu como foco primordial na dimensão que compete às políticas para o ensino, a pesquisa e extensão.

A avaliação institucional interna possibilita uma vasta contribuição em subsidiar administrativamente e academicamente as Instituições de Ensino Superior, tais como: na adequação da Missão e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além da organização de gestão, infraestrutura física e sustentabilidade financeira; na tríade política de ensino, pesquisa e extensão; bem como, na responsabilidade social da IES para com a sociedade; e no planejamento de avaliação. Além disso, busca possibilitar ainda o conhecimento crítico a fim de desenvolver a cultura da instituição, pessoal, processos, dentre outros aspectos.

Nesse contexto, a avaliação institucional interna deve ser compreendida como impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e de disseminação de conhecimento, contribuindo para a efetiva transformação da Educação Superior. A responsável pela coordenação do processo de avaliação institucional interna no âmbito da Instituição de Ensino Superior é a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que visa sistematizar informações advindas de práticas avaliativas, as quais visam fornecer subsídios para as ações de planejamento e desenvolvimento da instituição.

No entanto, produções como a de Cunha (2010), ressaltam a falta de globalidade e de integração, em algumas ações avaliativas, limitando o processo de avaliação institucional interna a algumas práticas setorizadas, devido a CPA possuir práticas isoladas da avaliação institucional. Entretanto, Almeida (2012) afirma que os discentes revelam não perceber ações dos resultados, embora se reconheçam como peça importante do processo de avaliação institucional interna.

Frente aos achados das produções acima citado, percebe-se o quão necessário é avaliar a instituição de ensino como um todo. Dessa forma, a autoavaliação subsidia a avaliação externa, fornecendo dados quantitativos e qualitativos, possuindo potencialidades formativas importantes, surgindo como demanda à necessidade de debate acerca dessa dinâmica por parte da comunidade acadêmica, num processo dialógico, amplo e consolidado.

Desta forma, as avaliações promovidas pelo SINAES constituem-se em um referencial para os processos de regulação e supervisão da educação superior, tendo como foco autorizar, credenciar e renovar o credenciamento de instituições de educação superior, bem como assegurar a melhoria da qualidade. Assim, é necessário estabelecer procedimentos, sistematizar dados e analisar resultados dos processos avaliativos, em caráter público, a fim de conceber o planejamento e avaliação das instituições educativas.

Nesse caso, podemos dizer que a partir dos resultados, as Instituições de Ensino Superior podem empreender um esforço no sentido de reformularem tanto o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e outros documentos institucionais. Assim, a avaliação institucional interna, constitui-se em elemento importante para diagnosticar potencialidades e fragilidades, potencializando ações para a melhoria da gestão, bem como a busca de novas alternativas para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, surge a **seguinte questão**: Quais as influências da avaliação interna no curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE, campus Recife, no que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão?

Esse projeto teve como objetivo geral: Compreender como as influências da avaliação interna repercutem no curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE, campus Recife, no que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão.

E como objetivos específicos: Caracterizar a avaliação institucional interna na UFRPE;

Analisar a maneira de como os resultados apontados pela avaliação institucional interna são considerados no âmbito das decisões tomadas pela gestão do curso de licenciatura

em pedagogia da UFRPE;

Interpretar como as influências da avaliação interna repercutem no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE;

Identificar os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE.

Frente à exposição dos objetivos do trabalho acima, adentramos a partir de agora sobre como está estruturado o trabalho, que se constitui a partir de quatro capítulos. No primeiro capítulo, situamos o debate da avaliação da educação superior, no tocante as políticas de avaliação e também a avaliação da educação superior e a regulação estatal, tendo como foco o papel do estado de avaliador.

Já no segundo capítulo discutimos teoricamente a avaliação institucional e gestão da educação superior, no tocante a avaliação interna tendo como foco, a comissão própria de avaliação, destacando seu papel. Além disso, trouxemos o debate acerca da avaliação institucional interna enquanto estratégia de gestão participativa.

No terceiro capítulo, tecemos considerações acerca do percurso metodológico da pesquisa, no tocante a abordagem, método, técnicas e instrumentos da pesquisa empregados. Além disso, situamos o *locus* de investigação e colaboradores que participaram da pesquisa. Em seguida, descreveremos como se deu as etapas de nossa investigação, que contemplou a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise do material coletado, bem como mencionamos as considerações éticas da pesquisa.

No quarto e último capítulo, apresentamos as análises dos dados. Apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, além da caracterização da avaliação institucional interna na UFRPE, bem como os resultados da avaliação institucional interna e as tomadas de decisões da gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE. Mais adiante, situamos as influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE e culminamos com os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso. Por fim, apresentamos nossas considerações finais. Dito isso, seguidamente iremos nos ater sobre a avaliação da Educação Superior, especificamente em situar o debate acerca deste.

CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SITUANDO O DEBATE

Esta, minha carta para o mundo,
Que nunca escreveu para mim —
Simples novas que a Natureza
Contou com terna nobreza.
Sua mensagem, eu a confio
A mãos que nunca vou ver —
Por causa dela — gente minha —
Julgai-me com bem-querer.

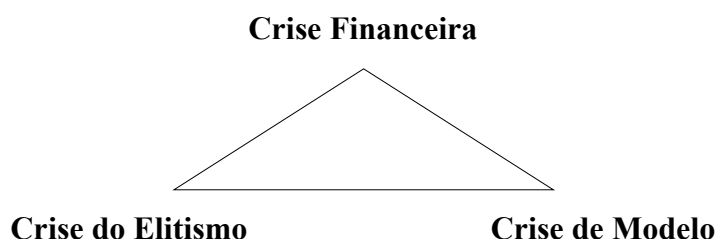
- Emily Dickinson

Ao tratar da avaliação da educação superior cabe inicialmente situarmos um breve debate acerca da educação superior no que tange a suas reformas, estratégias e ações que impactam diretamente a reconfiguração do Estado. Essa, por sua vez, matiza sob o *módus operandi* da educação superior, no tocante as formas de financiamento, a autonomia institucional e sobre o modelo da avaliação quanto ao seu teor e fins, ou seja, primordialmente regulatório e/ou formativo.

Dito isso, cabe destacar o quão tardio é a universidade no Brasil em comparação a outros países da América Latina, bem como, ressaltar as atribuições que são postas historicamente a universidade, atribuições essas que segundo Weber (2000), é de “produção do conhecimento e do saber nas diferentes áreas”. A mesma é encarregada também de formar profissionais bem como, disseminar o “conhecimento e saber ali produzidos e a criação, dinâmica e sedimentação de clima cultural”. As atividades de “ensino, pesquisa e extensão” são indissociáveis entre si.

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2005, p. 15) ao discutir a Universidade afirma que esta é “uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico”, e que por vez deve ser “compreendida como um conjunto de processo e relações que se produzem em seu cotidiano”. Assim, a mesma “não só deve buscar construir uma imagem razoavelmente unitária da sociedade, mas também de si mesma”, ou seja, retrata a importância de uma instituição social que possui uma relevância imprescindível para os dias atuais.

O autor afirma que a regra contemporânea no intuito de romper com essa hegemonia é “evitar que a sociedade seja tão indiferente, ante a força avassaladora da técnica, que empresta instrumentalidade ao neoliberalismo, ante o individualismo, que acirra a competitividade e a exclusão”, bem como, “universidade não pode se limitar” à função meramente “informativa e funcional” como é disseminado na contemporaneidade (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 23). Em continuidade, no plano imanente há uma grande crise que impacta diretamente a universidade brasileira, tais como a relação tríade exemplificada por Ristoff (1999, p. 21), conforme esquema, a seguir:



Fonte: Ristoff (1999, p. 21)

Observamos frente ao exposto acima, uma relação tríade de uma crise que impacta diretamente a universidade brasileira, impacto esse marcado pelas crises, crise essa ocorrida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, deu-se quanto ao modelo de universidade, o elitismo, quanto ao público que acessa a universidade, movimento esse que dá lugar ao desafio, aquém de conceber a universalização da educação superior, e quanto aos escassos recursos, contexto esse que se gera uma crise de institucionalidade.

Weber (2000) sinaliza também que nos anos de 1980 a 1990, não existiu ocorrência de programas (política), que subsidiassem a graduação. Entretanto, para Silva Junior (2001, p. 26), “especialmente a partir dos anos” 80, inicia-se o movimento dos “ajustes estruturais e fiscais e as reformas orientadas para o mercado”, através de “políticos e economistas dos países centrais (e periféricos) e dos organismos multilaterais – como o FMI e BIRD/Banco Mundial”. As reformas da educação superior caracterizam-se por serem políticas

demarcadas por opções e interesses sociopolíticos articulados às mudanças no cenário contemporâneo, que se traduzem na apreensão das determinantes históricas que balizam o processo de reforma do Estado brasileiro. Essa lógica implica alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira (DOURADO, 2002, p. 234).

Nesse contexto, é perceptível percebemos que atores burgueses ditam as inovações mercadológicas, somado a isso temos as implicações na reconfiguração do campo social, fazendo com que o Estado reduza a sua frente de atuação. Segundo Mancebo (2016, p. 208), “sob a hegemonia da doutrina neoliberal, os Estados nacionais promovem “reformas”, gerando uma repartição da riqueza cada vez mais concentrada, em favor das instituições financeiras”. Essa realidade gera “um crescente esvaziamento de tudo o que é público, a começar pela redução do Estado e a diminuição de sua presença efetiva nas políticas públicas. O Estado de bem-estar social foi substituído por um difuso estado de mal-estar” (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 33).

Nesse contexto, ao adentrarmos acerca das implicações da lógica neoliberal, na educação superior no Brasil, ao trazermos um breve debate sobre a contemporaneidade, Diniz & Goergen (2019, p. 589), afirma ser notadamente o caráter mercantilista da iniciativa privada figurando como estratégia de expansão,

em que pese persistirem universidades públicas e privadas educacionais. Por outro lado, essa proposta atende aos interesses do setor privado, embora a educação seja direito social e de interesse público, sendo tal desenho compatível com a economia neoliberal, podendo-se, a partir daí, perceber o papel do INEP/MEC como órgão fiscalizador, através das avaliações realizadas.

Assim temos, que o atendimento aos interesses do privado em detrimento do público, estando o delineamento de Estado, esse ao qual vêm nos últimos vinte anos situa-se em uma realidade de profundos cortes no custeio e investimentos. E a racionalização excessiva nas reposições e ampliações dos quadros de pessoal das Universidades e Institutos Federais, tendo como principal agente fiscalizador alguns órgãos federais, tais como: o INEP/MEC.

Ou seja, no cenário neoliberal, o Estado deve ser mínimo, se escusar-se de promover o bem-estar social. Tal como afirma Diógenes (2014, p. 337), “o papel do Estado passou por um reordenamento profundo”, passando a reduzir seu tamanho, enquanto condição “*sine qua non* à liberdade extrema de funcionamento do mercado”, implicando assim, em “uma separação institucional das funções exclusivas e não exclusivas do Estado”. Assim, o caráter intervencionista visa minimizar a “atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, sendo prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado” (DOURADO, 2002, p. 235).

Em continuidade, a Reforma do Estado brasileiro segundo Silva Junior (2001, p. 27), inicia-se no governo de Itamar Franco, especificamente no ano de 1990, já no governo FHC a partir de 1995, a Secretaria de Administração Federal, dá lugar ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), organização governamental essa que, impacta a universidade tornando-a segundo Chauí (1999) puramente operacional.

Mancebo (2008, p. 10) denomina essas reformas como sendo “reforma bresseriana”, reformas essas em que a educação superior deixa de ser uma atividade estatal, ou seja, deixando o campo aberto para tanto a iniciativa pública como a privada ofertar serviço educacional, lógica essa que segundo Mancebo (2008, p. 10) justifica “o financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas”.

Fica evidente uma total mudança da lógica governamental, implicando assim que as Instituições Federais de Educação Superior fossem “transformadas em organizações sociais e o financiamento público para IES públicas seria efetivado a partir do estabelecimento de contratos de gestão”, tornando assim as universidades sob a égide do modelo gerencial privado. Ainda no tocante as reformas do Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado segundo Mancebo (2016, p. 209), afirma que tais reformas afetam todas as instituições, consequentemente as “instituições de educação superior (IES)”. Assim, Silke Weber (2000) afirma haver, apenas “recursos provindos de acordos internacionais para ampliação e modernização de *campi* universitários”, incentivos esses que, segundo a autora,

foram raros a fim de incentivar à “melhoria de laboratórios e de bibliotecas e também para a promoção de atividades práticas favorecedoras de preparação profissional qualificada”, frente a isso, temos a afetação das reformas nas IES, sob organismos diversos, cabe questionarmos o real interesse frente ao exposto.

Assim, Mancebo (2008, p. 10) argumenta que essas reformas, modernizaram e racionalizaram “as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado”, ou seja, podendo a Educação Superior ser realizada pela iniciativa privada, prestando serviço assim ao Estado. Assim, segundo Silva Junior (2001, p. 60), o projeto do MARE, embutido no plano de Reforma do Estado, de transformar as IFES em organizações sociais (OS), entende as organizações sociais como associações civis privadas que administram os serviços públicos.

Dito isso, Silva Junior (2001, p. 70), apresenta a hipótese de que tanto as medidas promovidas pelo MARE, tanto quanto as de incumbências do MEC vão de encontro a “um gradativo afastamento do Estado das responsabilidades constitucionais de manutenção desse serviço estatal e indução à busca de recursos para sua manutenção junto a fontes privadas”, lógica essa que induz a privatização, a usufruto de um serviço pago.

Nesse contexto, Mancebo (2008, p. 8), faz um destaque sobre a efetividade do sistema de educação superior vir “se expandindo, mas no sentido da privatização”. A autora afirma que a privatização não é um fenômeno recente, e se dá no embate entre o público e o privado, e que a máxima da privatização se dá com o advento da “Lei nº 5540 de 1968 ou da Lei da Reforma Universitária de 68”, já destacada por Silke Weber (2000), que consolida a operacionalização da universidade. Dias Sobrinho (2005, p. 21) vem afirmar que “as universidades se descaracterizam e se aproximam do modelo organizativo de uma empresa”. Esse cenário de uma nova lógica de gerenciamento implica na descaracterização das IES's. O autor Dias Sobrinho (*Idem*) reforça ainda o panorama da universidade em seu contexto relacional entre Sociedade e/ou Estado.

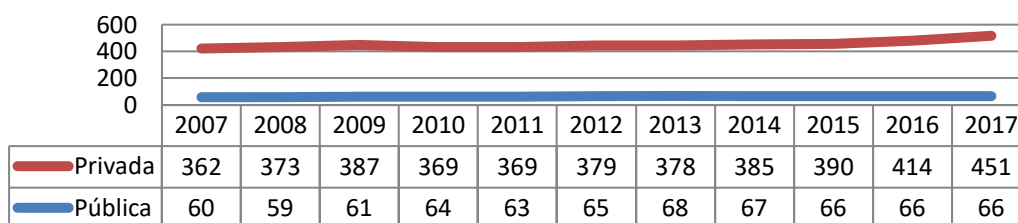
Desta forma, é sabido que a universidade trava constantes lutas institucionalmente e organizacionalmente, principalmente em busca de legitimação acadêmica e social. Nesse contexto, a reforma universitária oportunizou a expansão da educação superior brasileira. Para Ragel (2012, p. 12) a expansão da educação superior no Brasil figura como sendo um fenômeno “recente”, além de ser um “tema complexo”. A referida autora sinaliza adicional inquietação acerca do “direito à educação”, já que o dado não se restringe somente ao acesso, e sim algo mais complexo por envolver a garantia de qualidade do ensino ofertado (RAGEL, 2012, p. 12).

No contexto desta complexidade da expansão da Educação Superior no Brasil, Mancebo (2015, p. 33), tentar sintetizar alguns eixos que vale salientar, tais como:

(1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privados/mercantis; (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou, ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD) (MANCEBO, 2015, p. 33).

Fica evidente que a expansão da Educação Superior no Brasil é marcada pela criação de novas IES sejam elas públicas e/ou privadas, tais como constata-se no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior de 2007 a 2017 na Região Nordeste em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas



Fonte: Sinopses da Educação Superior (INEP, 2017 – 2007)

A partir do gráfico, podemos observar um crescente número de instituições de educação superior de 2007 a 2017, na região nordeste em instituições de ensino superior privadas, e uma provável estagnação de número de criação de instituições públicas.

Nesse contexto, a universidade deve formar segundo Mancebo (2008, p. 14), “cidadãos críticos, dialógicos, democráticos, profissionais criativos e comprometidos”, já que a educação de modo geral para Dias Sobrinho (2010, p. 1224) é um “bem público, direito social e dever do Estado”. A educação como um bem sob responsabilização do Estado, passa a ser concebida como mercadoria, submetendo-se em alguns contextos, a processos de mercantilização.

Diógenes (2014, p. 337), apresenta as políticas públicas de educação no plano de imanência, pois “é fruto das transformações nas relações entre o Estado e a sociedade civil, culminando com o reordenamento da administração pública, que, na implantação de seus programas e projetos, prioriza dos resultados”. Dessa forma, apresenta-se como “instrumento estratégico de desenvolvimento social, com estratégias demarcadas no âmbito da administração e da gerência dos programas e dos projetos implantados pelo governo”. Fica evidente a política educacional na relação estado e sociedade.

Desta forma, a educação em um país em desenvolvimento, marcado pela pobreza e extrema-pobreza, em que as massas sociais não dispõem de recursos financeiros a fim de custear níveis progressivos de escolarização de qualidade, é um grande desafio. Por isso, devemos ter como cerne o bem público e o compromisso com a sociedade e com a nação.

No tocante a expansão da educação superior, ressaltamos ainda, que, segundo Gomes (2008, p. 28-29), esta foi marcada “mediante financiamento privado, doméstico, com a participação ativa do consumidor de serviços educacionais, numa clara definição da educação superior como mercadoria, o que cristaliza a marca da política liberal-conservadora”, como “tentativa de apagamento, na memória discursiva da população, da ideia de educação como direito”, favorecendo o mercado; e escusando o Estado da sua competência em promover a educação superior como um direito.

De acordo com Mancebo (2008, p. 8), é notória a expansão do sistema de educação superior, embora marcado pelo fenômeno da privatização. Um destaque da autora é que a privatização não é um fenômeno recente, nem “exclusivo” dos governos de FHC e de Lula. Entretanto, advém desse fenômeno uma relação dual entre expansão e avaliação.

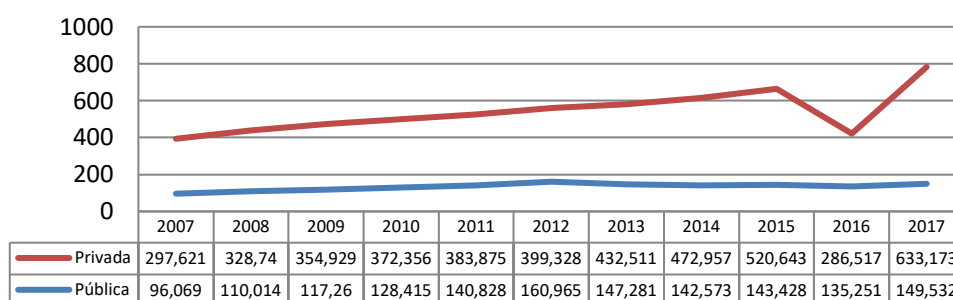
De outra forma, Gomes (2002) afirma que na medida em que o sistema de educação superior se expande, é necessária à criação e fortalecimento dos mecanismos de avaliação. Assim, as políticas da avaliação assumiram diversos papéis nos governos, servindo para fins de regulação, privatização, mercantilização, democratização, competitividade, dentre outros, conforme veremos a seguir. Desta forma, inicialmente Rothen e Barreyro (2011, p. 33) afirmam que no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) “a avaliação e a regulação embasavam a política de educação superior que visava à expansão do sistema pela via da iniciativa privada, em detrimento do setor público”. Ou seja, a pauta da agenda política da educação superior do governo era que a avaliação e a regulação estatal servissem para potencializar a expansão da oferta de vagas e criação de novas IES privadas atendendo a lógica do mercado, em detrimento do público.

Ainda no bojo do governo de FHC, Gomes (2008, p. 26) coloca-nos que a política de expansão, objetivava “enquadrar e modelar a educação superior ao formato combinado da expansão privada com dissipação da universidade público-estatal”. Desta forma, o governo produzia “corte de recursos, de congelamento salarial, de não recomposição do quadro de pessoal acadêmico”. Além disso, concomitantemente e “sistematicamente, as universidades federais expandiriam seu volume das matrículas, melhorando seus indicadores de eficiência, e aumentando seus níveis de produtividade”, bem como precarizando o trabalho docente com elevação da carga horária de atividade. Assim, podemos perceber uma lógica perversa no

governo e que na atualidade ainda persiste.

Dito isso, Mancebo (2008, p. 8) expõe que na gestão do referido governo, tal qual FHC, houve um projeto de educação a fim de alavancar os setores privatistas e consequentemente na “consecução de uma profunda reformulação na política de educação superior brasileira, sob um duplo viés: ampliação do número de instituições de ensino superior (IES) privadas e privatização interna das IES públicas”, ou seja, implantação de uma lógica de privatização da educação superior. Ainda no tocante ao contexto da expansão, conforme levantamento nas Sinopses Estatística da Educação Superior do último decênio, período correspondente aos anos de 2007 a 2017, devido serem os dados do último decênio disponíveis na base de dados, buscamos assim verificar o número de vagas ofertadas na Região Nordeste a fim de contrastar as Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas. A opção pela região deu-se, devido à instituição de ensino investigada está situada na presente região.

Gráfico 2 - Número de Vagas Oferecidas de 2007 a 2017 na Região Nordeste em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas



Fonte: Sinopses da Educação Superior (INEP, 2017 – 2007) (Criado pelo autor)

A partir do gráfico observamos um crescente aumento de vagas oferecidas de 2007 a 2017, na Região Nordeste em Instituições de Ensino Superior Privadas, e uma estagnação das vagas no segmento público, em pequeno destaque é o ano de 2016, que em tese pode se dá devido as crises. Dias Sobrinho (2010, p. 1226) destaca ainda que “a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas”, sendo assim um fenômeno que envolve diferentes fatores de múltiplas matizes. Nesse contexto, podemos dizer que fica evidente que a expansão não se resume meramente a oferta.

Para o autor, existe a predominância de um passivo educacional marcado por um déficit histórico com as camadas populares e com a massa estratificada das periferias, por não dispor da educação como um direito. No entanto, é preciso considerar a dimensão da

qualidade, principalmente no âmbito das políticas de avaliação da educação superior.

1.1. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de avaliação da educação superior vêm ganhando centralidade, principalmente a partir de 1990, quando passa a constituir-se em um referencial da realidade das instituições de ensino superior, contribuindo para evidenciar a qualidade, não só dos cursos, mas das instituições. Podemos dizer que a mesma engloba uma gama de significações de acordo com a ideologia proposta no escopo da avaliação.

Assim, podemos entender por avaliação, como um núcleo que estrutura as políticas do campo educativo na contemporaneidade. Essa, articulada com a base em processos avaliativos, e vinculada às mudanças econômicas e políticas, contribui com o estabelecimento de perspectivas sociais, ideológicas e gestionárias. Somado a isso, a avaliação conduz-se a um viés que se contrapõe a um processo avaliativo de cunho emancipatório, além de induzir as práticas “padronizadas e de mensuração da produção acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino” (DOURADO, 2002, p. 243).

Depreende-se que a avaliação é um objeto basilar das políticas educacionais no plano imanente, e que articulado a processos de cunho qualitativo e quantitativo, passa a figurar como um instrumento de desenvolvimento institucional, consolidando uma avaliação emancipatória. Importante é destacar que as iniciativas políticas a fim de avaliar a qualidade do Ensino Superior, seguem inicialmente em meados dos anos de 1983.

A partir disso, Almeida Junior (2005, p. 12), ao fazer a análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior, no Brasil, deixa datadas as diversas fases de ocorrência das políticas, conforme ilustração a seguir:

Figura 1 - Fases das políticas de avaliação



Fonte: Elaborador pelo autor

Dessa forma, desvencilharam-se sistematizações diversas no contexto nacional, tais como: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); a Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES), o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino

Superior (GERES); e o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) (SOUZA, 2016, p. 47).

1.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), figura no referido cenário político como sendo a primeira proposta de avaliação do Ensino Superior. No Brasil, o presente programa surge no ano de 1983. O programa em tela fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, sendo revogada pela atual Lei de Diretrizes e Bases. Zainko (2008, p. 828), elucida o cenário do surgimento do PARU que foi em meados da

década de 1980, com o esgotamento do modelo militar e já caminhando para a redemocratização do País, a avaliação da educação superior ganha destaque e é concebida como instrumento para a implementação de políticas que permitam a superação da crise que vive a universidade.

Um programa que se intitula como a Avaliação da Reforma Universitária, visou de fato reestruturar a universidade, tendo como finalidade “realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema”, a fim de implantar as políticas educacionais daquela época, que não parece tão distante da realidade imanente, marcadas por mudanças nos aspectos centrais da universidade. O programa visou avaliar dois grandes aspectos, tais como: a gestão e produção e a disseminação de conhecimentos, levantando e analisando os dados institucionais, por meio de roteiros e questionários aplicados com os estudantes, professores e o corpo administrativo das universidades, objetivando caracterizar a estrutura administrativa, à expansão das matrículas, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como identificar características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade.

Segundo Bedritichuk (2018, p. 5) mostra-nos que o PARU continha em sua gênese o objetivo que “consistia em avaliar a educação superior, produzindo um diagnóstico sobre a gestão das instituições e o contexto de realização de atividades de produção e disseminação de conhecimento”. Silva (2015, p. 158) reforça que o procedimento do PARU, dava-se com “o levantamento de dados junto às IES – coleta de dados descritivos e percepção dos atores institucionais – para disseminar informações no setor universitário, visando construir um diagnóstico”, a fim de construir subsídios e de formular os ensaios de reformulação da educação superior.

Em síntese, apresentamos as características do PARU, segundo Zainko (2008, p. 828) com a sua “desativação em 1984 e com o entendimento de que a avaliação é instrumento

essencial no controle da educação superior”. Ou seja, parece-nos um programa com uma breve temporalidade de realização, e que entendia a avaliação com importância para controle das instituições. Uma breve crítica é o *modus operandi* do referido programa pautou-se na realização de uma avaliação comparativa de todo o sistema, tendo essencialmente a padronização.

É importante destacar, que surgem em uma linha do tempo, experiências avaliativas que vão reforçar ainda mais esse caráter, tal qual a Comissão Nacional Reformulação da Educação Superior, que veremos posteriormente.

1.1.2 Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES)

A Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES), composta por grandes nomes e influenciadores políticos, tinha como objetivo formular uma nova política para a educação superior, visando atender as exigências do desenvolvimento do País da época, bem como aos anseios democráticos de seu povo. No relatório final elaborado pela comissão destacou-se a crise do ensino superior, bem como os princípios da nova política.

Essa comissão, segundo Silva (2015, p. 159) “era composta por 24 membros oriundos da comunidade acadêmica e 44 membros da sociedade e tinha a finalidade de propor uma nova política para a educação superior, revisando os aspectos normativos da reforma de 1968”, no relatório intitulado como: Uma nova política para a educação superior brasileira, promovido por esta mesma Comissão. A mesma continha o debate acerca da “qualidade institucional e de suas inter-relações com a comunidade acadêmica aparecendo sistematizada pela primeira vez no contexto da educação superior nacional”. Ou seja, não só meramente atrelada à lógica mercadológica, e sim em consonância com a comunidade universitária.

Além de propostas para a nova universidade, a comissão defendia algumas recomendações, tais como: a autonomia universitária, a gestão democrática e a avaliação do desempenho na educação superior. Sugeriu-se fomentar o estímulo à avaliação institucional pelas universidades, bem como o surgimento de outras iniciativas diagnosticadas pela comissão, a fim de sanar deficiências nas instituições.

Ainda, de acordo com Silva (2015) a duração dos trabalhos da Comissão “durou seis meses e foram realizados através de reuniões plenárias, subcomissões e grupos de trabalho. O relatório final enfatizou três questões: a crise do ensino superior; os princípios da nova política; e as propostas para a nova universidade”, além de estabelecerem estratégias para avaliar os cursos, os discentes, os professores, os processos didático-pedagógicos, os

servidores e as carreiras destes (p. 160).

Essa comissão apresentava severas críticas acerca da avaliação centrada na “quantificação”, que segundo Silva (2015, p. 160), desconsideram os aspectos formativos. A comissão, “recomendou que estas avaliações devessem ser, quanto aos agentes, divididas em: autoavaliação, avaliação governamental, avaliação da comunidade (pares), avaliações independentes”, modelos de avaliação esses que vão delineando posteriormente, avaliações que estão em vigência na atualidade, tais como: o ENADE, a avaliação externa, dentre outros.

Segundo Silva (2015, p. 160), o modelo de avaliação da Comissão dos Notáveis, apresentava o rompimento “com as discussões iniciais e aproximava as propostas de avaliação na educação superior brasileira das discussões realizadas na experiência de teorização da avaliação anglo-saxônica”, bem como a “criação de um novo grupo, responsável pela sistematização dessas proposições e pelo chamamento da comunidade ao debate”, que é o grupo que iremos apresentar, seguidamente.

1.1.3 Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES)

O Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES), grupo interno alocado no Ministério da Educação, foi criado por meio da Portaria Ministerial de nº. 100 de 06 de fevereiro de 1986, sendo instituído, pela Portaria nº 170 de 03 de março de 1986, a fim de promover encontros com representações de várias entidades, debates em universidades e atividades voltadas para o meio universitário e público em geral. O mesmo iniciou-se após as finalizações dos trabalhos da Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (MEC, 1986, p. 2).

Silva (2015, p. 162) afirma que o GERES objetivou “analisar as proposituras do Relatório da Comissão” dos Notáveis. Além disso, estava em “jogo neste debate, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento da heterogeneidade do sistema de educação superior no País”, acrescido de “questões fundamentais como avaliação, autonomia, gestão, sistema e financiamento”. Pautas essas, circunscritas na agenda política naquele contexto histórico, e acrescida ainda como sendo questões fulcrais na atualidade.

Entretanto, Silva (2015, p. 162) apresenta-nos que a análise do GERES ficou “comprometida em razão da aparente ausência da participação da comunidade científica na consecução dos trabalhos”. Segundo o Relatório da Comissão dos Notáveis, a avaliação deveria abarcar dois modelos: o estudo de caso, para analisar o desempenho institucional; e o de revisão profissional, para avaliar os cursos. Esses modelos seriam ainda incorporados às

avaliações vigentes, tais como: a ACG e a avaliação interna.

Com isso, a avaliação seria elemento fundamental no processo de formulação e implementação de políticas públicas para a educação superior, conferindo ao Estado o papel de agente indutor deste processo, a ser coordenado, segundo Silva (2015, p.182), pela SESu (MEC). Ou seja, o Estado assume o papel de Avaliador, tendo os órgãos estatais função predominante nesse processo. Importante é destacar que essa problemática da avaliação passa a ser discutida a partir de iniciativas no âmbito das políticas de avaliação que serão apresentadas a seguir. Nesse sentido, tratamos primeiramente na próxima sessão do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

1.1.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

Em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que de acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 145), foi criado por meio da Portaria nº. 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu). O programa objetivava, segundo os autores, que a avaliação atenderia a uma “tripla exigência a que as universidades contemporâneas estariam submetidas”, tais como: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 146).

Entretanto, mediante dos objetivos do PAIUB acima mencionados Ristoff (1999, p. 90), elucida um diverso conjunto de fatores, dentre eles destacamos: “a) a sua metodologia coletiva e democrática; b) a sua destemida exposição de princípios; c) a sua metodologia flexível; e d) a sua promessa de resultados práticos e significativos” a fim de melhorar a dimensionalidade da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, além da administração da institucional.

Segundo Ristoff (1999, p. 90), o PAIUB foi um projeto que adveio da idealização plural de sujeitos. Esse programa foi composto por dois momentos: avaliação interna e avaliação externa. A avaliação interna figurava como sendo “elemento primordial” para a “contextualização social do trabalho da instituição”, caráter esse essencial para retratar o panorama real da instituição não cabendo o “uso da avaliação para fins gerenciais”, e sim, para fins regulatórios (RISTOFF, 1999. p. 90).

Dito isso, a metodologia acima mencionada segundo Ristoff (1999, p. 103), caracterizava-se por seu critério voluntário, de adesão não impositiva. Tendo em vista que as

“universidades não só tinham o direito de aderirem ou não ao PAIUB, mas poderiam igualmente construir as suas próprias metodologias, desde que o projeto obedecesse aos dois grandes momentos da avaliação interna e externa”. O contexto financeiro era fulcral nesse aspecto, tanto para adesão ou adequação metodológica, tendo em vista a construção de metodologias próprias acerca da realidade institucional.

Ainda no cenário metodológico, de acordo com Ristoff (1999, p. 103), fica a critério da instituição, “o número de dados a serem levantados sobre cada um dos aspectos mencionados e as técnicas de sua coleta”. Essa realidade implicava também sobre o financeiro da instituição, tendo em vista os recursos e instrumentos necessários, para se obter os “aspectos qualitativos de registro mais difícil, informações contextuais específicas, [...], qualidade de vida no campus, integração com a comunidade, projetos de pesquisa e de extensão com significativo impacto regional ou nacional”, dentre outros aspectos essenciais para condução de uma avaliação interna robusta.

Para Ristoff (1999, p. 104), o PAIUB foi um programa em que a instituição de ensino pôde se legitimar socialmente sobre o seu papel, sobre suas ações e suas atividades. Assim, o PAIUB foi uma “proposta de tornar-se um contraponto das metas e das ações institucionais”, ou seja, da globalidade dos projetos institucionais para melhoria conjuntural. Os princípios norteadores do PAIUB apresentavam uma legitimação “dupla: a) política, garantida com a participação e o envolvimento de todos, e b) técnica, manifesta na competência metodológica da sua realização e na fidedignidade dos dados estatísticos”, amparada em dimensões como: 1. Globalidade; 2. Comparabilidade; 3. Respeito à identidade institucional; 4. Não punição ou premiação; 5. Adesão voluntária; 6. Legitimidade e 7. Continuidade (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 147).

Seguidamente, Ristoff (1999, p. 101), explica que a avaliação interna deve prever que a instituição contemple um roteiro composto de “seis grandes áreas”, sendo elas: “(1) a situação dos cursos; (2) a natureza das disciplinas; (3) o desempenho docente; (4) o desempenho do estudante; (5) o desempenho técnico-administrativo; e (6) a eficiência da gestão universitária”, grandes áreas que reúnem uma gama de informações acerca da realidade institucional. Dito isso, o PAIUB contribuiu para a “melhoria da qualidade gerencial e como a forma de prestação de contas”. Além disso, possuiu a concepção de “orientação acadêmica, administrativa, e política”. A título de esclarecimento, Ristoff (1999, p. 105) afirma que a legitimação das instituições de educação superior para a sociedade, necessita ser precedida por “três frentes: de forma permanente e concomitante”, e concebida como um “instrumento extremamente valioso de defesa das universidades”, ou seja, um recurso de grande valia

(RISTOFF, 1999, p. 104-105).

Depreende-se que o PAIUB foi um programa avaliativo, pautado em princípios de cunho democráticos e participativos, além de oportunizar a sistemática de um contínuo processo de desenvolvimento universitário, no tocante ao planejamento, gestão, dentre outros processos, além de legitimar a universidade socialmente sobre suas ações.

Nesse contexto, devido a uma mudança na lógica da concepção de governo da época que refletia na lógica da avaliação, (Ristoff, 1999, p. 106), passamos a vivenciar outra política de avaliação. A seguir, iremos apresentar alguns elementos inerentes ao Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”.

1.1.5 Exame Nacional de Cursos (ENC)

Em 1995, instituiu-se a Lei de nº. 9.331 de 24 de novembro de 1995, que altera a Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que é decreto de nº. 2.026, de 10 de Outubro de 1996, que estabelece os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Essa fase vem instaurar o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou ‘provão’, que segundo Verhine (2006, p. 292), “estabeleceu o Exame Nacional de Cursos – ENC, a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos”. Segundo Gomes (2008, p. 11) o Exame Nacional de Cursos oportunizou

a implantação de mecanismos de avaliação gerencial, que estabeleceram a competitividade como motor de dinamização do moderno mercado da educação superior, por meio da ampla divulgação que o governo e a mídia davam aos resultados ou ranqueamentos possibilitados pelo Exame de Cursos, o Provão

Ou seja, a avaliação serviu através da divulgação dos resultados e rankings para uma maior competitividade e dinamização do mercado da educação superior. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2003, p. 78) afirma que é de competência do Ministério da Educação realizar “anualmente exames nacionais com base no conteúdo mínimo formulado para cada curso, para avaliar os conhecimentos e habilidades que os estudantes de último ano de graduação demonstram”, bem como está contido do dispositivo que é dever do mesmo “divulgar os resultados de cada curso, o que permite sua classificação ou ranking”. Dias Sobrinho (2000, p. 136), reforça a “forma impositiva, a coerção legal, sobre os estudantes, a ausência de discussão prévia”. Fica evidente o caráter autoritário da época.

Em continuidade, Dias Sobrinho (2000, p. 137), afirma que uma “avaliação exclusivamente técnica engessa e tecnifica os conhecimentos e sufoca os valores da solidariedade, da cooperação e da construção coletiva”. Assim, cabe uma inferência de que o

modelo formatado do provão, não dá conta da complexidade de uma avaliação com abrangência global. Assim, temos que disseminar um modelo reducionista de avaliação, com a “proliferação das provas de rendimento, das escalas de atitudes e de questionários baremados”, ou seja, uma avaliação nos moldes tecnocrático, já não dá conta desse contexto avaliativo.

Dito isso, segundo Dias Sobrinho (2000, p. 157), “nenhuma avaliação isoladamente pode dar conta de uma realidade tão complexa como é a educação superior”. Assim, o autor apresenta que “as avaliações devem construir um conjunto articulado, um programa, integrado por ideias e ações coerentes, organizadas e com intencionalidade educativa”, pautando-se num caráter educativo.

Importante é destacar que o ENADE compõe o SINAES, sendo regulado por meio da Portaria nº. 2.051, de 09 de Julho de 2004, que 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. A Avaliação do Desempenho dos Estudantes, segundo o Art. 23 da referida portaria, tem o objetivo de “acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação”, ou seja, uma avaliação própria do corpo discente, para verificar as suas habilidades a fim de promover o ajustamento curricular (BRASIL, 2004).

Sales Ribeiro (2011, p. 61) afirma que o ENC - Exame Nacional de Curso tornou-se o

centro da atenção da mídia, que entendeu ser este componente da avaliação uma fiel fotografia da qualidade das instituições de ensino superior, uma vez que media o desempenho do aluno, considerado o principal “produto” da atividade universitária. Apesar dos equívocos, a divulgação dos resultados do ENC causou, principalmente às instituições privadas de pequeno porte, que disputam a sobrevivência num ambiente muito competitivo, benefícios e malefícios

Ou seja, a qualidade era objeto da mídia, essa que expusera o produto da instituição que era meramente a média em uma avaliação. Tessler (2012, p. 148-150), apresenta severas críticas, tais como: 1) “a aplicação da mesma prova a ingressantes e concluintes era outro problema”; 2) “o tratamento dos dados do Enade é complicado para pessoas sem formação em estatística” e 3) “uma consequência inevitável de qualquer avaliação é a comparação entre instituições”. Ou seja, não cabe conceber o retrato institucional mensurando a qualidade, somente com aferição da aprendizagem. O ENC, segundo Tessler (2012, p. 148) no contexto econômico possibilitou

permitir e mesmo estimular o setor privado a ocupar a oferta de ensino superior antes dominada por instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. Havia, como há ainda, uma preocupação legítima do estado em estabelecer mecanismos de avaliação e regulação para o sistema e garantir minimamente a qualidade da formação oferecida.

O ENC possui impacto no contexto econômico ao transportar a hegemonia da oferta da educação superior das instituições públicas para instituições privadas, para o modelo de expansão, assim o ENC era o elemento para avaliar os padrões mínimos de qualidade meramente da formação, sem considerar outros fatores, bem como regulação Estatal do sistema. Dias Sobrinho (2000, p. 139), vai muito mais além, ao afirmar que um modelo técnico de avaliação “deve ser o princípio regulador da sociedade”. Entretanto, esse modelo técnico de avaliação não dá conta das exigências do contexto social vigente.

Nessa ótica, temos que a avaliação figura como sendo um instrumento da regulação estatal, atrelado uniformemente aos interesses do mercado, esse que dita a regras, para atender a lógica liberal e neoliberal, tendo em vista, o processo avaliativo como “forma de controle do rendimento dos estudantes e responsabilização de professores e escolas. Esses rendimentos são medidos através de provas normalizadas que, segundo Dias Sobrinho (2000, p.143), produzem indicadores quantitativos”.

Assim, temos que nesses moldes podemos depreender o caráter quantitativo da aplicação de uma prova padronizada a todos, sem levar em conta a particularidade e a especificidade do sujeito, bem como, a produção da métrica do resultado ser meramente quantitativo, sem ter elementos valorativos que deem conta da dimensão qualitativa do sujeito. Desse modo, depreende-se que o ENC foi um exame que objetivava aferir a qualidade da educação superior com foco na aprendizagem dos discentes, possibilitando assim um movimento de ranqueamento entre as instituições de ensino, bem como instrumento de mercado para atração da clientela, sem considerar elementos considerados no SINAES para avaliar a qualidade da educação superior.

1.1.6 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Em 2004, cria-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei de nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que segundo Polidori (2006, p. 430), tem como fundamento a promoção da melhoria da qualidade da educação superior, bem como orientar a “expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais”. Além disso, possui o objetivo de “assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Em Polidori (*Idem*), percebemos a importância do SINAES

não só para a qualidade, mas para outras demais dimensões (POLIDORI, *Ibidem*, p. 430).

Entretanto, Silva Junior (2005, p. 24-25) define a proposta do SINAES como sendo produzida por uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior que

Orientava-se pela ética que se origina na cultura universitária moderna. No entanto, quando da transformação da proposta em lei, foi repolitizada segundo os objetivos de controle e regulação da educação superior, colocando, em princípio, em risco o próprio estatuto da autonomia, consequentemente, da democratização universitária e de sua gestão.

Ou seja, uma avaliação que possuía o rumo do PAIUB, esse que apregoava elementos norteadores para assegurar a autonomia e a identidade institucional de legitimação. Com a repolitização houve a inserção da avaliação não só de uma prática de cunho avaliativo, mas também, como objeto de supervisão e regulação estatal, implicando na autonomia, gestão e democratização da universidade.

Institui-se também pela Lei de nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, que segundo Brasil (2004), figura como sendo um órgão colegiado, composto por membros de segmentação e representação diversa. Essa comissão era responsável em coordenar sistematicamente, toda uma política de avaliação de cunho estatal de regulação, bem como, supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e possuía algumas atribuições. Dentre elas, destacam-se:

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

A referida lei também institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que por sua vez vem garantir o processo nacional de avaliação em todas as instituições de educação superior, além dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, tendo por finalidade

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Percebe-se que o SINAES perpassa múltiplos contextos e processos, tais como: a avaliação interna, avaliação externa e a autoavaliação institucional, processos esses que subsidiam a orientação institucional, buscando sempre a autoafirmação enquanto instituição socialmente comprometida, fazendo com que a instituição não perca de vista ou retome suas estratégias, e sua identidade institucional, tornando-se cada vez mais eficaz e autônoma. Assim, o SINAES abrange múltiplos processos, que vão deste a Avaliação dos Cursos de Graduação, passando pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, e sobre a Avaliação das Instituições de Educação Superior, conforme o modelo a seguir:

Figura 2 - Modelo do Sinaes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Desta forma, nosso foco no presente estudo, centrou-se sobre a avaliação institucional interna. A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) subdivide-se em dois processos integrados: avaliação institucional interna e a avaliação institucional externa. O primeiro refere-se ao processo de avaliação realizado internamente na instituição de ensino por coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, bem como no atendimento as orientações e diretrizes do roteiro da autoavaliação institucional estabelecida pelo CONAES. O segundo refere-se a uma avaliação *in loco*, realizada por comissões designadas pelo INEP, figurando por uma visão multidimensional, ou seja, de natureza formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade, tendo como referência os padrões de qualidade, tais como: os instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

A avaliação institucional é uma prática avaliativa de análise global das instituições de ensino superior, estabelecida pela Lei de nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Esse sistema objetiva: avaliar as dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; bem como, as áreas, cursos e programas, melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta, além de respeitar e promover a autonomia, a identidade institucional e a responsabilidade social, e é desenvolvido em regime de cooperação com os entes federados (BRASIL, 2004).

Importante é destacar que a avaliação institucional, é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e está intrinsecamente relacionada:

1) à melhoria da qualidade da educação superior; 2) à orientação da expansão de sua oferta; 3) ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; 4) ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Desta forma, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) de fato e de direito, é um discurso de um sistema que subsidia tais melhoramentos para as instituições, os cursos e para responsabilização social devido abarcar diversas: modalidades de avaliação, aplicação e instrumentos para diversos fins, tais como: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

A lei do SINAES em seu 2º artigo centra-se não somente na avaliação institucional, seja ela interna ou externa, como também, nas avaliações dos cursos e do desempenho dos estudantes. A sistemática destes deve possuir caráter público dos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos. Além de respeitar e valorizar a identidade e à diversidade de instituições e de cursos, bem como, deve contar com a participação de representações do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior sem desconsiderar a sociedade civil (BRASIL, 2004).

A mesma lei, em seu artigo 3º, determina os princípios aos quais devem ser pautadas a avaliação das instituições de educação superior. Dentre eles destacam-se:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a

participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

Desta forma, todos esses princípios que orientam as avaliações das instituições de ensino visam à identificação do perfil, os significados de sua atuação, através das atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais.

Segundo Barreyro (2008, p. 886) a avaliação institucional “com autoavaliação, eixo central do SINAES, parece não ter relevância no “ranking” das instituições divulgado pelo ministério, apesar de continuar vigente no SINAES, dado que não houve alteração da lei”. Ou seja, no contexto histórico manteve-se a materialidade do texto que contém diretrizes e princípios do SINAES.

Cabe destacar, que pesquisamos exclusivamente sobre a avaliação institucional interna. Essa figura como sendo uma estratégia de fundamental, indispensável e de grande valia para que em tese, atinja efetivamente a garantia da qualidade educacional almejada, promovendo assim, a melhoria contínua dos resultados educacionais, de forma a perpassar todas as dimensões de atuação das instituições de ensino superior, tendo como foco a eficácia e o processo de qualidade.

Dito isso, Barreyro & Rothen (2014, p. 61) afirmam que o Sinaes “sofreu profundas transformações a partir da criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), que foram incorporados ao final do segundo Governo Lula”, ficando assim evidente o caráter transformativo da política no contexto educacional, que durante as transições de governo, foi transformando suas características.

Em continuidade ao contexto político, Leite (2008, p. 833) nos apresenta que “a cada novo governo um amplo programa se instala ou se rejuvenesce e renova. Novas ênfases são feitas sobre programas anteriores”. Desta forma, a autora tenciona que “a legislação que acompanha estas mudanças é copiosa, abundante”. Como já dito, não há inovações expressivas nos textos, sendo uma mera reprodução. Contudo, destaca ainda, que a lei do SINAES estabelece o caráter da autonomia a fim de que as IES tenham condições de implementar mudanças no âmbito institucional e que o mesmo seja instrumento da qualidade dos cursos (LEITE, 2008, p. 833).

A autora afirma ainda que para “instaurar o SINAES, foi necessário fazer uma “faxina legislativa” para revogar decretos e portarias que contradiziam ou entravam em choque com

os princípios e procedimentos de legislação anterior”. Ou seja, ficam evidente os embates travados a fim da concretização da referida política (LEITE, 2008, p. 833). Dito isso, na opinião de Rothen & Barreyro (2011, p. 22), o SINAES consiste em um “novo sistema” que visa “instalar um ciclo de avaliação que seria referencial para a regulação das instituições”. Em outras palavras, no contexto histórico da avaliação da educação superior no Brasil já existiam ensaios/tentativas de implementar sistemas de avaliação. Dessa forma, o SINAES seria mais um a colaborar com a subsídio da regulação estatal.

Os referidos autores afirmam que no ano de 2008, foram criados índices, tais como: o “Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC)”, esses “contrariando a expectativa de que o SINAES teria papel central na regulação” (Rothen & Barreyro, 2011, p. 22). Não só esses, como também o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), sem contar no antigo provão, hoje Enade.

Assim, temos que o Enade, segundo Rothen & Barreyro (2011, p. 24) é “concebido no sentido de dupla regulação do sistema: pelo Ministério e pelo mercado consumidor de educação”. Dessa forma, “as instituições que não obtivessem bons resultados nos exames seriam fechadas pelo Ministério”, permitindo assim fomentar a “concorrência entre as instituições de educação superior”, ficando evidente o caráter regulador do Estado.

De acordo com a autora Avancini (2017), os referidos indicadores são constituídos por três tipos de insumos que visam avaliar, por intermédio de diferentes perspectivas a qualidade dos cursos de graduação, das instituições e das diferentes áreas do conhecimento, sendo também recursos estatais. Neste cenário, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) segundo Avancini (2017) tem seu cálculo mediante edição anterior do ENADE, e é um indicador que combina vários tipos de insumo, tais como: o desempenho dos estudantes no Enade, o IDD, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, entre outros aspectos relacionados às condições de oferta dos cursos. Já o Índice Geral de Cursos (IGC) possui um cálculo anual considerando três aspectos, tais como: “o CPC do ano de cálculo e dos dois anos anteriores; a avaliação dos programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrados e doutorados) feita pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); e a distribuição de estudantes na graduação e na pós-graduação *strictu sensu*” (AVANCINI, 2017).

O Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD) é calculado individualmente. O indicador compara o desempenho de um único sujeito no início e no final do curso. Para efetivação do processo, o INEP coaduna nas avaliações e análises das informações por meio do Cadastro de Pessoas Físicas. Desta forma, o INEP, por meio da

Portaria nº. 515, de 14 de Junho de 2018, define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2017. A mesma estabelece os aspectos gerais de cálculo, procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados (INEP, 2018).

Importante é destacar, que o referido instrumento sofreu alterações. Segundo o Inep (2015, p. 62), alguns instrumentos eram utilizados na avaliação externa. Nesse entendimento, a nota técnica nº 14 de 04 de fevereiro de 2014 tece considerações sobre a uniformização do entendimento sobre os indicadores do instrumento de avaliação institucional externa.

No tocante às dimensões a serem avaliadas, a nota técnica redefine aquelas apresentadas pela lei que criou o SINAES, o que nos parece ser uma síntese das 10 dimensões apresentadas anteriormente, a partir do estabelecimento de 5 eixos: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação. Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES. Eixo 3– Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES. Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES. Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.

A lei do Sinaes destaca que a avaliação das instituições, será realizada a partir de instrumentos como a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. A avaliação dos cursos, conforme artigo 4º, § 1º será realizada a partir da visita de comissões de especialistas, no intuito de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Já a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (Art. 5º).

Assim, a fim de manter uma qualidade padronizada no âmbito do ensino superior brasileiro, bem como vivenciar procedimentos de avaliação que possibilitem a sociedade um conhecimento da qualidade dos cursos oferecidos, a sistemática de avaliação é estruturada. A

partir daí concepções de avaliação e educação passam a influenciar o trabalho das instituições. Nessa lógica, surgem diversas lógicas e iniciativas políticas a fim de conceber a avaliação no Ensino Superior, que serão alvo de reflexões a seguir.

Os instrumentos da avaliação institucional englobam: aspecto diagnóstico e formativo do processo avaliativo, tendo em vista efetivar um processo cíclico de avaliação, que possibilita consequentemente às instituições de ensino superior a reformularem o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), as diretrizes para a autoavaliação, e as prioridades nas ações para a melhoria da gestão, bem como buscar novas alternativas para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Considerando o contexto ao qual detalhamos as avaliações da educação superior, apresentamos uma síntese comparativa das avaliações, conforme a tabela a seguir:

Quadro 1 - Comparativo das Avaliações da Educação Superior

Elementos \ Tipo	PAIUB	ENC	SINAES
Lei que criou	Portaria nº. 130 (SESu).	Decreto de nº. 2.026, de 10 de Outubro de 1996.	Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004.
Concepção de avaliação	Processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; bem como, uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária, além de ser um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.	Avaliação exclusivamente técnica, distanciando do caráter de construção coletiva, solidário e cooperação, sob um viés artificial da produção de conhecimentos.	Avaliação de caráter formativo, participativo, bem como sob mecanismos de regulação, controle, fiscalização, supervisão e de prestação de contas à sociedade.
Instrumentos de avaliação	Mediante critério da instituição.	Provas de rendimento, questionários contendo valores previamente estabelecidos e escalas de atitudes.	Autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como os cadastros e censo.
Metodologia de avaliação	Coletiva, flexível e democrática.	Baseado em análises de indicadores, das condições de ofertas,	Adota-se um aspecto quantitativo para gerar resultados



sob os resultados de testes e avaliações de desempenhos, realizados por uma comissão externa a IES. classificatórios; e qualitativo para as análises e avaliação institucional.

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Frente ao exposto no quadro, observamos sinteticamente os elementos constitutivos das experiências avaliativas, tais como: Paiub, Enc e Sinaes, no tocante as normatizações legais, suas concepções sobre avaliação, seus instrumentos e metodologia avaliativa. Em continuidade, procedemos à realização de um levantamento bibliográfico contemporâneo acerca da temática aqui proposta, a fim de aproximarmos do objeto de estudo. Tendo em vista as contribuições de pesquisas recentes, buscamos elencar alguns estudos relevantes acerca da Avaliação Institucional Interna, no intuito de termos a dimensionalidade das produções.

Desta forma, procedemos com a utilização do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do endereço eletrônico, <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>, seguidamente realizamos um recorte temporal na seleção dos trabalhos no período que corresponde a 2013 a 2018. Recorte temporal esse, que justificamos em ser o mais contemporâneo possível, bem como por incluirmos apenas trabalhos realizados em instituições públicas de educação superior, tendo em vista a diversidade institucional.

Posteriormente, utilizamos a busca do termo “Avaliação Institucional” AND “Educação Superior” na ferramenta de pesquisa. Se tratando de uma busca por operadores *booleanos*¹ o resultado da busca, deu-se com o retorno de 307 trabalhos localizados, que se relacionavam diretamente com os termos solicitados. A maioria dos trabalhos contempla as mais diversas áreas do conhecimento. Esses trabalhos ou tratavam do ensino superior ou focavam nas questões relacionadas à avaliação dos cursos de graduação, dentre outros aspectos que não se apresentavam como foco de estudo. A fim de se obter um resultado de busca mais preciso, filtramos ainda mais a pesquisa, selecionando trabalhos apenas da grande área conhecimento das humanidades, totalizando 68 trabalhos, e da área conhecimento da educação, surgiram o total de 68 trabalhos.

Nesse cenário, identificamos os títulos dos trabalhos que melhor apresentavam

¹Os operadores booleanos são operadores lógicos, tais como: AND, OR, NOT; e servem para combinar vários termos numa mesma pesquisa. A sua utilização é de grande utilidade sempre que é necessário afinar uma pesquisa numa base de dados.

correspondência com nosso objeto de estudo, seguidamente pelas palavras-chave das pesquisas com critério de exclusão, e a leitura flutuante dos resumos. Dentro deste recorte, foram indicados 06 trabalhos, sendo 01 (um) do ano de 2014; (1) de 2014, 01 (um) do ano de 2015, 03 (três) do ano de 2017 e 01 (um) do ano de 2018. No intuito de apresentar os resultados, discorreremos brevemente sobre os referidos trabalhos, tais como:

A tese intitulada por “A avaliação institucional na Universidade Federal do Tocantins (2004 - 2010)” (2016), disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/506>, sob autoria de Francisco Gonçalves Filho (UFPA) dedicou-se a pesquisar sobre autonomia universitária e a participação dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo nos processos de avaliação institucional da Universidade Federal do Tocantins, UFT, no período de 2004 a 2010. O mesmo teve o estudo de caso como metodologia, utilizando-se, como instrumentos de coleta de dados, análise de documentos técnicos e normativos, e condução de entrevistas semiestruturadas.

Seguidamente, a tese de Arlete de Freitas Botelho (Unb), intitulada por “Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi” (2016), possuiu o objeto de estudo de pesquisar os efeitos decorrentes da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) à política de avaliação, e suas implicações como mediação para a busca da qualidade. A abordagem metodológica corresponde a um estudo de caso. A investigação empírica deu-se pela utilização de entrevistas, questionários abertos, semiabertos e fechados, além de observações. Utilizou-se o método do materialismo histórico dialético a fim de conhecer do movimento histórico advindo do processo de autoavaliação.

Encontramos também a dissertação de autoria de Egidio de Oliveira Filho, intitulada como “Autoavaliação como Subsídio à Gestão Acadêmica de Cursos de Graduação Presenciais: a Visão dos Coordenadores” da Universidade Cidade de São Paulo (2017), disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5356015#. O trabalho se propôs a estudar os efeitos e o uso dos resultados da autoavaliação dos cursos de graduação presencial no âmbito da gestão do curso. A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, com características exploratórias e apoiando-se na análise documental e no questionário enquanto instrumento de coleta de dados.

Seguidamente, a tese intitulada por “Avaliação Institucional e os Desafios da Avaliação Formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” (2018), de Liz Denize Carvalho Paiva (UFRRJ), estudou o processo de avaliação institucional nos Institutos

Federais, tomando como objeto de estudo o Instituto Federal Goiano, com base na visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período de 2015 a 2017. Sendo uma pesquisa qualitativa, tipo documental teve por foco o Sinaes e os contextos dialógicos dos IFs, possibilitando a caracterização da expansão desta instituição, adotando-se como eixo central a educação superior. Investigação essa, que utilizou fontes bibliográficas, documentais, observação de campo e aplicação de questionários junto aos informantes-chave.

A tese, intitulada como “Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um Estudo Meta-Avaliativo” (2018), disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154135>, de Joana Correa Goulart (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), teve como objeto de estudo a avaliação institucional empreendida pelas Instituições de Ensino Superior em atendimento as exigências do Ministério da Educação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Ou seja, analisando e discutindo os resultados da avaliação institucional interna, essa realizada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), a autora realiza uma pesquisa documental com a análise dos Relatórios de Avaliação Institucional Interna da UEG, no período de 2012 a 2014.

Por conseguinte, a autora Lukelly Fernanda Amaral Goncalves (Unb), em sua dissertação intitulada como “A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática” (2016), foca na autoavaliação e possui como objeto de estudo o Sinaes e as práticas de autoavaliação. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, o método foi o estudo de caso. Analisou-se a construção do significado da autoavaliação e a conformação do processo autoavaliativo às dimensões estabelecidas pelo Sinaes, tendo um recorte temporal de 2014 e 2015. A coleta de dados foi realizada recorrendo a documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas realizadas com atores que lidam com a autoavaliação das IES tanto do ponto de vista teórico como da prática.

Após destacar as produções acerca da avaliação institucional na educação superior, iremos adentrar no tocante a avaliação da educação superior, especificamente sobre a função que o estado exerce em figurar como avaliador.

1.2. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E REGULAÇÃO: O ESTADO AVALIADOR EM FOCO

Inicialmente cabe destacar que para Gomes e Moraes (2012, p. 176), em 1980 a

Educação Superior no Brasil perpassa um período de pleno movimento da redemocratização da sociedade brasileira. Foi nessa etapa que se operou a “abertura” política e de redemocratização, que outrora a educação nacional sofria com enorme ausência de políticas públicas a fim da ampliação do acesso da população estudantil à Educação Superior.

Entretanto, Mancebo (2016, p. 211) data que após o ano de 1995, “a educação superior brasileira viveu um amplo processo de expansão”, ou seja, tendo “influência direta de demandas mercadológicas, a partir dos interesses da burguesia desse setor. Podemos dizer que essa potencializou a valorização do capital, com a venda de serviços educacionais”, dando início ao mercado ou quase mercado da educação.

Ainda segundo a autora, no tocante a forma como seu deu no Estado brasileiro, a expansão considera que os setores públicos e privados, abrangem uma “formação (massificada) e a produção de conhecimento (mercantilizada), para a qual se deu mais atenção pelo impacto que tem provocado na cultura institucional universitária” (Mancebo, 2016, p. 207).

Desta forma, retomando o contexto de redemocratização tínhamos outrora um Sistema de Educação Superior no Brasil, que Gomes e Moraes (2009, p.6-7), definem como sendo um “sistema de elite”, sistema esse que perdura até especificamente o ano de 2002, porque posteriormente a

população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%, respectivamente. [...] É, portanto, a partir desse período que assistimos a transição do sistema de elite para o sistema de massa, quando o volume de matrícula alcança, em número absoluto para o ano de 2003, o total de 3.887.022, o que representa quase três vezes o número de matrículas registradas no ano de 1980 (GOMES e MORAES, 2009, p. 6-7).

Frente tal evidência, o período compreendido entre 1980 e 2002, havia uma concentração da elite na universidade. Entretanto em 2003, há uma reversão da lógica da universidade ser espaço reservado a elite, com a ascensão das classes populares a níveis mais elevados de escolaridade. Reversão essa que se dá inicialmente em 1988 com a Constituição Federal, denominada por ‘Carta Cidadã’, que em seu artigo sob nº. 208 determina como sendo dever do Estado à efetivação da educação mediante a garantia do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (inciso V) e o 1º parágrafo do mesmo artigo determina que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Desta forma, inicia-se um movimento de expansão da educação superior.

Movimento de expansão esse, que o antigo Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2001 a 2010, propusera a oferta da educação superior de, pelo menos, 30% da faixa

etária entre 18 a 24 anos até o final da década, ampliando assim a oferta de ensino público superior. Desta maneira, deveria assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, antecipando-se, sobretudo, em realizar parcerias da União com os entes federados a fim de criar novos estabelecimentos de educação superior, que segundo Aguiar, (2010, p 715-716), foi vetado pela presidência.

Entretanto, em avaliação ao plano citado, de acordo com Aguiar, (2010, p 715-716), no antigo PNE foram constatados diversos problemas que impactam diretamente a educação superior, “cujo equacionamento deveria estar na pauta governamental”. Tais como, podemos destacar:

o baixo percentual de atendimento, considerando que apenas 12% da população de 18 a 24 anos integram esse nível de ensino. Observa-se um crescimento da matrícula que, no entanto, não acompanhou a demanda; b) maior expansão do setor privado, sem a garantia de qualidade por parte de todas as instituições de ensino superior (IES); c) necessidade de fortalecer as IES públicas no contexto do desenvolvimento do país; d) distribuição regional desigual das vagas, em especial das IES privadas; e) o crescimento da oferta de vagas da educação superior no setor público estadual (ou municipal), que não deve se efetivar em detrimento da expansão com qualidade do ensino médio (AGUIAR, 2010, p 715-716).

Constata-se um percentual não expressivo ao atendimento pela classe estabelecida no plano, marcado por diversos problemas de regulação, privatizações, de não enrijecer as IES públicas, da educação superior e descontinuidades, longe do equacionamento como pauta na agenda política. Na atualidade o atual PNE Lei de nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece em sua meta 12 de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Entretanto, o PNE, apregoa no tocante a elevação das taxas brutas e líquidas de matrículas da educação superior de ensino. Nesse sentido, Dourado (2017, p. 123) nos aponta para o cenário de “elevação da qualidade da educação superior” e da “consolidação do sistema nacional de avaliação da educação superior”, questões essas contempladas na meta 13 do PNE, que possui estratégias que tocam o nosso objeto de pesquisa no intuito da estratégia de nº. 13.1 em aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão.

Destacamos também a estratégia, de nº. 13.3, que visa induzir o processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, além da aplicação de instrumentos de avaliação, esses que orientem as dimensões a serem fortalecidas. E em seguida, a estratégia de nº. 13.4, em tese

quer promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias, a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos.

Dito isso, alguns desafios ligados à educação superior, no contexto brasileiro, nos é destacado por Brasil (2015, p. 19) ao alegar que podem especificamente estar “condensados na tríade expansão, qualidade e democratização”.

Dito isso, não podemos desconsiderar que os organismos internacionais influenciam as políticas educacionais, segundo Akkari (2011, p. 27-28), por meio de: suas concepções políticas da lógica de comparabilidade, bem como, por meio de avaliação dos sistemas educacionais em que a OCDE ou o Banco Mundial. Esses organismos internacionais examinam cuidadosamente os sistemas educacionais nacionais e redigem relatórios detalhados sobre o que funciona ou sobre o que precisa ser melhorado. Sobretudo, no sentido de conceber o financiamento educacional, a países em desenvolvimento, tendo assim, influencia direta na política educacionais desses.

Dourado (2002, p. 238) destaca que a partir da década de 1980, especificamente no campo educacional é que “esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país”, além de outros, tais como: “o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira”.

De acordo com Lessard (2016, p. 43), o aumento das avaliações e da lógica de resultados deu-se mediante “à criação de organismos internacionais, tais como a Unesco e o Banco Mundial”, organismos esses que evidenciam as avaliações “como fatores determinantes dos desempenhos dos sistemas educativos”. Esses figuram como determinantes em induzir a avaliação, devido à lógica de articular os desempenhos das instituições educacionais com o nível de desenvolvimento socioeconômico do país.

De acordo com Afonso (2009, p. 17) o campo denominado ‘sociologia da avaliação’, vem possibilitando um estudo sobre as práticas avaliativas, bem como para problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social e organizacional. Além disso, busca “discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais”. Frente ao exposto pelo autor, é perceptível que a avaliação reverbera mudanças tanto a nível global como local, e que a prática avaliativa é um instrumento de política fidedigna, de regulação e

desregulação estatal e em diversos âmbitos. Assim, o

estudo da avaliação educacional (enquanto vetor estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores internos e externos, e que se atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação (AFONSO, 2009, p. 17, *grifos nossos*).

Dito isso, a avaliação constitui-se como sendo peça chave para estruturar as reformas da administração pública, bem como as novas formas de governo. Assim, o Estado toma para si, segundo Afonso (2013, p. 271), o papel de “Estado-avaliador”, devido às diversas mudanças ocorridas na educação superior. Assim, segundo Afonso (2013, p. 272) as “políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado”, introduzem “mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”, ou seja, as políticas atrelam-se a função do Estado de controle e regulação social. Afonso (2013) destaca, inclusive que:

organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a OCDE, entre outras, interferem (direta ou indiretamente) nas agendas educativas nacionais, nomeadamente ajudando a legitimá-las ou disponibilizando-lhes assistência técnica (AFONSO, 2013, p. 273-274).

Ou seja, esses organismos internacionais influenciam diretamente e indiretamente nos ditames de toda a política educacional dos países semiperiféricos e periféricos de todo o mundo, prestando-lhes assistência não somente técnica, bem como financeira. Nesse contexto, as mesmas inscrevem as ordens iminentes ou ordem do dia, nas agendas educacionais de múltiplos países, além de desenhar as avaliações a fim de conceber o controle estatal.

Na contemporaneidade o estado-avaliador passa a ser denominado por Afonso (2013, p. 279) como “pós-Estado-avaliador”. O estado assume agora um viés pós-moderno de avaliar, pautado em uma métrica de “mercadorização e/ou mercantilização global da educação”. Essa roupagem atual do estado-avaliador efervesce a competição entre as instituições, fomentando assim os mercados e/ou quase mercados educacionais.

Nesse contexto, Afonso (2001, p. 37) destaca que o pós-Estado-avaliador, cria “pressões competitivas entre serviços, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência”. Já de acordo com Rothen e Barreyro (2009, p. 731), o fenômeno mercadológico de desenvolvimento educacional no contexto privado, devido à intensificação

da criação de instituições não universitárias, originou um sistema educacional marcado pela “diversificação das universidades públicas”, bem como pela desregulação, guiada pelo discurso do mercado livre, ocasionando assim o mercado educacional e/ou quase mercados.

No que concerne ao quase-mercado em educação, Afonso (2001, p. 44) ressalta que o mesmo põe em “evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação”. Ou seja, o estado redefine suas funções, ao mesmo tempo em que não se desfaz de seu poder intervencionista, traduzindo-se assim pela transição de um modelo de controle estatal para um modelo de supervisão estatal. Dentro desta perspectiva, o modelo de controle estatal é definido segundo Afonso (2001, p. 44) como sendo

um modelo de regulação burocrático e centralizado em que o estado mantém sob sua alçada todos os aspectos do ensino superior (acesso, currículos, nomeação de pessoal, normas para concessão de graus, etc.). Entre este modelo e o seu oposto, isto é, um modelo de controle totalmente baseado no mercado, a tendência nos últimos anos [...] de um modelo híbrido que conjuga o controle pelo estado com estratégias de autonomia ou de autorregulação institucional

A regulação estatal é um controle burocrático e de total centralização de diversos aspectos da educação superior, controle esse que dita às regras, normas e a quantidades de vagas de acesso, bem como o que deve ser ensinado e por quem deve ser ensinado, além determinar os requisitos para obtenção do grau. Sendo assim, na atualidade conforme enunciado por Dourado (2002, p. 236), surgem “processos de regulação, gestão e formatos de privatização na arena educacional”, conjugando elementos de autonomia e autorregulação estatal.

Somando-se a esse contexto de controle estatal, a avaliação apresenta-se como mecanismo de avaliação da qualidade. De acordo com Dourado (2002, p. 242), o Estado “instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores”, através de diversas experiências já elucidadas “definindo os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos”. Assim, a avaliação potencializa “novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados”. Ou seja, uma avaliação como forma de uso para efervescer a competição do mercado.

Assim, a reforma educacional no país passa a ser desencadeada por um sistema de avaliação, especialmente na educação superior, que resulta em “alterações nos processos de gestão e de regulação desse nível de ensino, permitindo ao Estado desencadear mudanças na lógica do sistema. Essa realidade resulta na diversificação e diferenciação da educação superior”, bem como, reverbera na “cultura institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades” (DOURADO, 2002, p. 244).

Importante é destacar que para Dias Sobrinho (2010, p. 1227), essa qualidade está “associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia”. O autor ainda afirma que o teor da avaliação educativa possui foco no controle e na regulação, embora a sua função primeira seja de melhorar a qualidade da educação. E para alcançar essa utopia, faz-se necessário romper esse reduto de “controle isolado”, como também a “cultura burocrática”, pois o cerne da avaliação institucional dever ser “pedagógico-formativo”. Esse novo caráter requer uma primordial atenção do

controle e a regulação... Portanto, a avaliação não há de restringir-se a fiscalização e ao cumprimento burocrático de normas, tampouco há de ser funcional às demandas de mercado. Não se confunde com seus instrumentos nem existe, primordialmente, para produzir hierarquizações (rankings) de instituições e pessoas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 90).

Nesse contexto, a lógica do controle e da regulação deve subsidiar a tomada de decisão estatal não gerando competitividade entre as instituições, estando os dois fatores a serviço da avaliação. Nesse processo, da avaliação deve sobressair o aspecto pedagógico-formativo, visando dimensões globais da instituição de ensino na sua complexidade.

Dentro desta linha, Burlamaqui (2008, p. 135) ressalta que a “avaliação e qualidade são dois termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação”. Assim, quando se fala em qualidade educacional, segundo o autor “está se falando de uma realidade complexa, como um sistema, uma instituição ou curso”. Fica evidente a complexidade da qualidade educacional. Por isso, destaca que a conceituação da palavra qualidade perpassa uma “multidimensionalidade do conceito quando aplicado à área educacional”. Assim, ao nos referirmos a uma instituição de ensino superior, bem como aos seus cursos e departamentos, não reportamos a um único aspecto organizacional, mas sim para diversas dimensionalidades do cenário, tais como: “a dimensão da gestão, do corpo docente, do desempenho dos alunos, da pesquisa, da extensão, da estrutura física, entre outras”. Nesse contexto,

a qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional. Por isso, são inaceitáveis as formulações da educação como bem público *global* propostas por influentes organismos multilaterais, capitaneados pelo Banco Mundial com adesão de alguns setores da UNESCO. Mais ainda inadmissível é a tentativa de alguns países ricos de oficializar a educação como um bem comercializável a ser controlado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas duas formulações interessam aos países industrialmente mais avançados, mas não correspondem às necessidades e projetos dos países pobres e em desenvolvimento (SOBRINHO, 2010, p. 1228).

Diante do exposto, a avaliação de sistemas estrutura-se, segundo Belloni (1997),

concebendo: [...] a melhoria da qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo, bem como o de cada instituição que o integra. Deve ser usada, também, para fins de credenciamento, isto é, para garantir que as instituições integrantes do sistema cumpram os requisitos mínimos para integrá-lo e para nele permanecer (BURLAMAQUI, 2008, p. 141 *apud* BELLONI 1997, p. 27).

Ou seja, faz-se necessário a fim de potencializar a qualidade e replanejar os processos internos de forma ampla, reverberando assim essas ações nas instituições de ensino, bem como, por ser parâmetro para fins de credenciamento, devido estar contida nesses parâmetros uma série de fatores exigidos, a fim de que possa compor o sistema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), segundo Gomes (2008, p. 27) diz ser a abertura de “uma nova fase da educação superior”, pois estabelece a responsabilização da União em seu 9º Artigo, parágrafos VI, VIII e IX de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar na educação [...] superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Além disso, estabelece que se pode “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Da referida lei, segue toda uma lógica de condução do sistema de avaliação da educação superior (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, destacamos o Decreto nº. 9.235, de 15 de Dezembro de 2017 que 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. Decreto esse, substituindo do decreto ponte de nº. 5.773/06. Que de acordo com o decreto acima citado em seu primeiro artigo, fica evidente as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

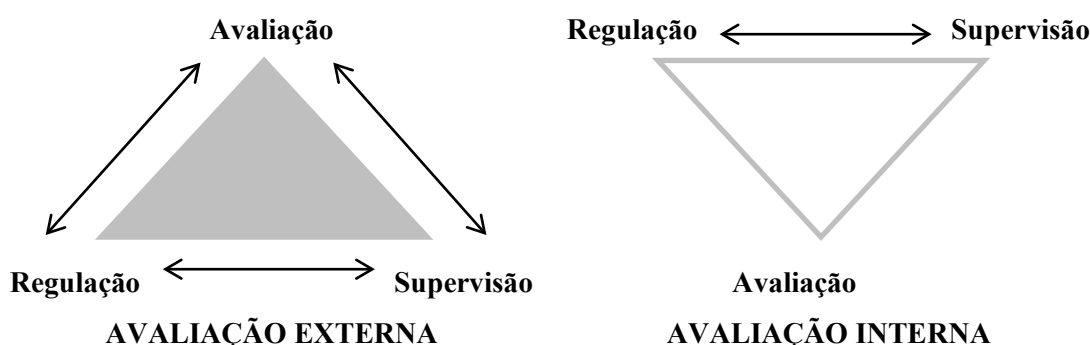
Podemos perceber então que nesse contexto, a regulação visa promover a igualdade de condições de acesso, a garantia do padrão de qualidade das instituições e dos cursos, além de incentivar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Sendo assim, passa a ser realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017).

Quando se fala dos órgãos reguladores Rothen (2012, p. 104) ilustra que no Brasil existem diversos aparelhos estatais, com atribuição de realizar a supervisão e a regulação, tais

como: “a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselhos Estaduais de Educação”. Nesse cenário, tais processos ocorrem através de subsídio como os relatórios de avaliação e visitas *in-loco*. Já a supervisão preza pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES. A mesma é promovida por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior (BRASIL, 2017). Por último, a avaliação é tida por caráter formativo, e consiste em um referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade, sendo promovido através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O tripé da avaliação é bastante claro para a avaliação externa das instituições de educação superior estando uma função inter-relacionada a outra. Ou seja, a avaliação subsidia a regulação e a supervisão estatal. No tocante à avaliação institucional interna, apresentamos um modelo a seguir, ressaltando a importância dos processos de autorregulação e supervisão.

Figura 3 – Síntese do Tripé da Avaliação



Criado pelo Autor (2020)

Frente ao exposto acima é possível ilustrar que no contexto da avaliação institucional externa a relação avaliação-regulação-supervisão está claramente e uniformemente relacionada, com atuações expressas e agentes determinados acerca do que compete o que a quem. Entretanto, no cenário da avaliação institucional interna, é evidente identificarmos nitidamente a função clara da CPA em realizar o processo avaliativo, embora não fica nítido a quem compete os processos de regulação e supervisão interna.

Importante é destacar também, que a responsabilização do Estado segundo a LDB, está explícita em seu Artigo 9º inciso VIII, ao determinar que o mesmo deve “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. Além disso, no inciso IX

afirma-se que o Estado deve “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Fica evidente que é de responsabilização da União manter a Educação Superior coesa e de qualidade.

Dito isso, a LDB em seu Artigo 46 incumbe o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autorizar e reconhecer os cursos, bem como realizar o credenciamento de IES, em um dado prazo, sendo periodicamente renovados, após processo regular de avaliação. Desta forma, diagnosticada inconformidades, dar-se-á em um período que tem como objetivo retificar as deficiências identificadas na avaliação, bem como haverá uma reavaliação, que poderá resultar, de acordo com a especificidade do caso na desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

No tocante a regulação estatal, por meio da avaliação Bernardes e Rothen (2016, p. 255-256), vem defender que “o Estado elaborou processos de avaliação institucional para manter o controle e a regulação da educação superior”. Ou seja, “avaliação está na perspectiva do mercado educacional, e a ação do Estado consiste em expandir, regular e controlar a qualidade da educação superior ofertada pelas IES (p. 253). Percebemos o predomínio da ação estatal em utilizar-se de processos avaliativos com intuito de regular os processos de expansão e administrar os padrões de qualidade.

Desta forma, a regulação estatal, segundo Verhine (2015, p. 605) apresenta três principais mecanismos dos quais o estado se utiliza para promover a regulamentação de suas atividades e serviços, tais como: “(1) controle, através de diretrizes do governo; (2) competição, através da valorização de relações do mercado; e (3) influência horizontal de pares, manifestada através de processos de autorregulação”. Ainda de acordo com o autor, a regulação se caracteriza pela “aplicação e acompanhamento de regras e normas de natureza obrigatória que são estabelecidas e fiscalizadas por uma agência pública legalmente constituída para tal fim”.

Nesse contexto, a regulação pode assumir diversas formas, tais quais: “o estado pode definir padrões de qualidade, pode avaliar e cobrar tais padrões, ou/e pode empregar instrumentos formais de natureza legal, financeira e monitoramento”. Ou seja, o estado impera na definição do padrão de qualidade da educação, nos ditames do *modus operandi* das avaliações e sob a construção de instrumentos de forma a obter retorno dos resultados, utilizando esse para monitorar, alocar recursos financeiros dentre outras ações (VERHINE, 2015, p. 605).

Assim, Verhine (2015) deixa clara a distinção das atividades da avaliação e de regulação. Para o autor, “são atividades distintas, mas necessariamente interligadas, pois a avaliação serve para alimentar decisões de cunho regulatório”. Ou seja, a avaliação antecipa a regulação, além de estar a serviço da última. Sobretudo, o autor destaca a distinção entre avaliação para regulação, distinção essa que

exige informações em larga escala, que são mensuráveis, comparáveis e padronizadas, e avaliação para fins educacionais, com função formativa, que fornece informações para a tomada de decisão no nível da instituição, curso, família ou indivíduo, que são específicas e contextualizadas (VERHINE, 2015, p. 606).

Vemos então, que as atividades de avaliação e regulação requerem um arcabouço de artefatos subsidiários para tal fim, tal como o resultado de avaliação em larga escala, que podem ser mensurados, comparados e padronizados. A avaliação de cunho formativo fornece dados específicos e contextualizados no intuito da instituição de ensino, bem como de seus cursos e da sociedade tomarem conhecimento de seu panorama/realidade, favorecendo a tomada de decisão sobre ela.

A avaliação segundo, Verhine (2015, p. 606), “tende a focalizar resultados e produtos e apresenta uma tendência quantitativa”, já a regulação “prioriza processos e dinâmicas e tende a ser de natureza qualitativa”. Desta forma, Verhine (2015, p. 606) deixa claro que as múltiplas “finalidades da avaliação tendem a gerar diferentes metodologias, instrumentos e procedimentos que, por sua vez, geram tensões entre avaliação e regulação no contexto da educação superior no Brasil”, tais como: as tensões quanto ao mercado educacional, o ranqueamento, etc.

Afonso (2009) por sua vez, constata que “a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é compreendido como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação” (p. 19). Desse modo, dentro de um cenário em que a educação figura como um mercado educacional, os resultados da avaliação são peças-chave na disseminação de informações para magnetizar os dados ‘clientes’. Assim, a avaliação tracejou os ditames do mercado educacional. Desta forma, para Bernardes e Rothen (2016, p. 256), o que fica evidente são os multimeios de avaliação, tais como: “exame nacional de desempenho, da avaliação de curso, da avaliação das condições de ensino, e da divulgação na mídia dos resultados da avaliação”, bem como, outros processos incumbidos de subsidiar os processos regulatórios e de qualidade.

Sendo assim, Verhine (2015, p. 616) apresenta que no cenário do SINAES há articulação entre os processos avaliativos e regulatórios. Segundo o autor, a articulação

é imprescindível, pois as informações produzidas pelas atividades avaliativas

alimentam e fundamentam as decisões no âmbito da regulação, decisões essas que tratam da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como do credenciamento e do credenciamento de instituições de educação superior

Articulação essa que é indispensável devido às avaliações que compõem o SINAES, no sentido de gerar dados que subsidiam a tomada de decisão estatal, concretizando o processo de regulação. São essas decisões, que implicam nos atos de autorizar um novo curso, reconhecer e renovar os cursos vigentes da educação superior, além de credenciar e credenciar a IES. Desta forma, Verhine (2015, p. 616) destaca no âmbito do SINAES fortes “tensões” que

têm sido evidentes no uso indevido de indicadores para fins de regulação, na desvalorização dos aspectos formativos da avaliação e na iniciativa de integrar avaliação e regulação em uma única agência, prejudicando a autonomia e independência de cada processo em relação ao outro

Assim, o processo de avaliação institucional distancia-se do caráter formativo, devido aos indicadores tenderem a fins regulatórios, fazendo com que o caráter formativo se dissipe. Nesse cenário, cabe, portanto, alinhar ambos processos, tais como: os avaliativos e regulatórios a fim de que um processo não invalide a ação do outro. Dito isso, Dias Sobrinho (2008, p. 67) ressalta que a “avaliação e acreditação constituem núcleos centrais da agenda da educação superior no mundo todo”. Entretanto, Polidori e Carvalho (2016, p. 824) definem acreditação como sendo o esforço pela “qualidade e certificação do ensino superior”. A acreditação visa à melhoria e “a confiabilidade e imagem pública de uma organização ou um programa de graduação”, ou seja, ela parte do acreditar de fato na IES, no curso e nas diversas iniciativas organizacionais.

Dentro desta perspectiva, a avaliação torna-se segundo Dias Sobrinho (2008, p. 79), um instrumento de averiguação acerca de como as instituições, e o próprio sistema educacional são capazes de demonstrar objetividade, ou seja, aspectos que se referem: as suas responsabilidades de bem usar os recursos de que dispõem, e de como cumprem as demandas da sociedade, a respeito da produção e do trabalho.

A avaliação figura como um instrumento de grande valia institucional, a fim de apresentar um panorama no tocante aos pontos positivos e negativos, não somente como prestação de contas no que se refere aos recursos sejam eles humanos e materiais. Vai muito além dessa dimensão pragmática, é um instrumento de norteammento, de transformação, de devolutiva e que pode assumir diversas funcionalidades. De acordo com Dias Sobrinho (2008), o processo de *accountability* apresenta-se como núcleo central da avaliação

institucional. Devido a

indicadores, critérios e instrumentos nacionais, internacionais e supranacionais, a avaliação vem ganhando corpo em quase todos os países como um importante sistema de responsabilização da educação superior por meio do controle sobre os produtos e rendimentos das instituições e do desempenho dos estudantes e professores, coletiva e individualmente (p. 79).

Nesse contexto, percebe-se que *accountability* é um processo de prestação de contas, em que os rudimentos técnicos sejam eles de matizes: nacionais, internacionais e supranacionais, dão sustentação e disseminam a prática de responsabilização da educação superior, através da *performance* das IES e de seus “produtos” estratificados, do corpo docente e discente, sendo assim de forma coletiva e/ou individual.

Bernardes e Rothen (2016), afirmam que no processo avaliativo, ocorre a inter-relação por diversos agentes, tais como: internos (discente, docentes, gestores e demais servidores) e externos (sociedade civil), possibilitando assim, “acompanhar e conhecer os impactos causados pela atividade avaliativa desenvolvida na universidade, demonstrando as deficiências a serem sanadas e os avanços conquistados” (p. 253). Inter-relação essa, que propicia a participação de múltiplos atores a fim de identificar as lacunas e as potencialidades da instituição no intuito de alavancar a qualidade.

Sob esta visão, Dias Sobrinho (2008, p. 81) considera a avaliação não somente como “processo de conhecimento e juízo de valor autossuficiente ou encerrado em si mesmo”. Entretanto, dentro dessa perspectiva, afirma que a avaliação serve como polo extremo que consiste em sua

força política, um processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos quanto em termos de políticas públicas e de sistema. A avaliação da educação superior cada vez menos pertence aos educadores; faz parte do universo dos valores públicos, do controle do Estado e dos interesses diversificados da sociedade.

Percebemos a destinação de um polo avaliativo servindo aos interesses do Estado, assumindo cada vez mais a predominância estatal, favorecendo assim ao Estado subsídios para tomada de decisão, controle e regulação. Assim, no processo avaliativo, Rothen (2012, p.98) exemplifica que a avaliação dar-se-á reverberando em múltiplas finalidades, tais como: “regulatórios, fins educativos e fins de monitoramento”, além disso, os sujeitos devem ser protagonistas, ou seja, discutindo e contribuindo com o processo avaliativo.

Ao tratar da avaliação de caráter regulatório, Verhine (2015, p. 605) entende essa, como sendo um “levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão com vistas à melhoria do referido processo”. Desta forma, os

processos avaliativos assumem fins de monitoramento. No entanto, Rothen (2012, p. 99) destaca alguns princípios que podem permear o processo avaliativo centrado na lógica da regulação: “a) a priorização da avaliação regulatória em detrimento da educacional, b) o uso coercivo da avaliação. Dentro desta linha Brasil (2004, p. 87) apresenta que a avaliação é “um processo que busca melhorar a qualidade, aumentar a quantidade do serviço público educacional e elevar a eficácia institucional, a conscientização dos agentes e a efetividade acadêmica e social”, implementando uma “cultura da avaliação”, como sendo condição ética.

Nesse contexto, o processo avaliativo é realizado por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, a fim de garantir a qualidade acadêmica, no tocante ao ensino, pesquisa, extensão, a gestão e em seu cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social (CONAES, 2004). Considerando o Sinaes, Rothen & Barreyro (2011, p. 22) afirmam que é um novo sistema de avaliação, marcado com as continuidades e descontinuidades dos que já vinham sendo implementados no sistema de educação superior brasileiro durante um dado período histórico.

Esse sistema, “consistia em instalar um ciclo de avaliação que seria referencial para a regulação das instituições”. Assim, de acordo com as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, “a avaliação não é um fim em si, mas um dos instrumentos de que dispõe o poder público e a sociedade para dimensionar a qualidade e a relevância das IES em consonância com sua missão acadêmica e social”. Percebe-se que o Sinaes é um forte instrumento para regulação estatal. Como referenda as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, cabe fazermos a indispensável distinção entre “avaliação e regulação”. A primeira discorre sobre os processos de inquirição, análise e julgamento crítico do objeto a ser avaliado. Já a segunda, compreende ao processo de verificação *in-loco* por sujeitos selecionados, das condições acadêmicas existentes e documentais com vistas aos atos de credenciamento de IES, de autorização e reconhecimento de cursos (CONAES, 2004).

Assim, de acordo com Burlamaqui (2008, p. 141), a função da regulação do sistema de ensino pressupõe “dificuldades no aprofundamento das realidades específicas das instituições, em suas subjetividades e processos, implicando na utilização de informações quantitativas ou mais objetivas”. Ou seja, a regulação possui em seu cerne especificidades que vão de encontro à diversidade institucional, valorizando assim os critérios subjetivos sobre os quantitativos.

Para efeitos de supervisão e regulação estatal, os poderes públicos dispõem de diversos componentes atrelados ao Sinaes, assim temos: a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e as avaliações das instituições de ensino. De acordo com a Conaes, o Sinaes é

“parte de uma política de Estado responsável pela educação nacional. Tem como núcleo a formulação das estratégias e dos instrumentos para a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Dito isso, o SINAES envolve diversos processos que perpassam um ciclo contínuo, processos esses de matizes, externa e interna. Assim, a avaliação externa, dar-se por meio das visitas *in-loco* dos especialistas dos diferentes cursos e/ou áreas, de planejamento e de gestão da educação superior, a fim de analisarem os resultados da autoavaliação no tocante as suas propostas e práticas desenvolvidas. A avaliação externa se constitui a partir de duas distintas etapas: a visita dos avaliadores *in-loco* designados pelo Inep a instituição, e a elaboração do relatório de avaliação institucional. A primeira etapa centraliza-se na apreciação do relatório da autoavaliação, já disponibilizado anteriormente no e-MEC.

Os avaliadores externos realizam a interlocução com os mantenedores, dirigentes, corpo docente, discentes, técnico-administrativo, dentre outros. Essa etapa tem por objetivo conhecer melhor a instituição, pormenorizando os processos organizativos e a sistemática organizacional, a fim de recolher com profundidade as especificidades da IES, bem como adentrar nas normatizações gerais das instituições de ensino (CONAES, 2004).

A segunda etapa caracteriza-se pela elaboração de um relatório de avaliação institucional sob-responsabilidade da comissão de avaliadores, relatório esse que tem como base todos os achados na visita *in-loco*, tais como: o relatório de auto-avaliação, os documentos institucionais, as entrevistas com os pares institucionais, dentre outros itens procedidos durante a visita, somando-se as informações advindas dos diversos processos avaliativos, tais como: ENADE, Avaliação de Cursos e dos sistemas do MEC, como: o Censo, os Cadastros, os Relatórios CAPES, dentre outros (CONAES, 2004).

Importante é destacar que o processo de avaliação servirá para subsidiar ações, no sentido de melhorar a qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES. Assim, servirá para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do país. Além disso, em uma situação atípica, ou seja, com a insatisfação dos resultados considerar-se-á celebração de um Protocolo de Compromisso entre o MEC e a respectiva instituição (CONAES, 2004).

A avaliação da instituição interna, ou melhor, denominada também por autoavaliação é caracterizada como o momento de avaliar a instituição de forma integrada, com respaldo nas missões institucionais elencadas pela lei do Sinaes, momento de fazer sua auto-análise. Essa etapa tem por objetivo identificar possíveis fragilidades, potencialidades e constatar se as práticas promovidas, estão em consonância e em conformidade com a missão e as políticas

institucionais, para que se possa melhorar a qualidade acadêmica (CONAES, 2004).

Dito isso, a autoavaliação possui como colaboradores do processo avaliativo, uma representação do segmento discente, docente, técnico-administrativo e membros da comunidade externa, convidados ou designados. Esses constroem na coletividade os instrumentos e analisam as informações a luz da missão e/ou do projeto de desenvolvimento institucional (PDI). Os membros são escolhidos pela Comissão Própria de Avaliação. Essa comissão planeja a avaliação e desenha o escopo do projeto de avaliação institucional para cada ciclo, delineando os objetivos, as metodologias, as estratégias de divulgação dos resultados, os recursos e ações que serão vivenciadas. Neste contexto, cabe todo esse movimento, constituir-se em um processo ao qual uma instituição ou um órgão, se analisa internamente, através de questões, como: o que é? o que deseja ser? o que de fato realiza? como se organiza? A partir de questões como essas, são sistematizadas informações com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro (CONAES 2004).

Dito isso, a avaliação institucional interna possui como objeto um conjunto de dimensões a serem avaliadas, dimensões essas que contemplam as diversas relações, atividades, funções, finalidades e aspectos estruturais da instituição de ensino. Embora, sendo essencialmente centrado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, vale a pena ressaltar a diversidade institucional no tocante a seus múltiplos perfis e missões, assim a avaliação da instituição pode possibilitar a IES, que constitua uma agenda futura contemplando as práticas da gestão e acadêmica, a responsabilidade, o compromisso com a sociedade (BRASIL, 2004).

Importante é destacar que diversos estudos existem sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Considerando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponível através do endereço eletrônico, <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>, realizamos um recorte temporal na seleção dos trabalhos. No período que corresponde de 2013 a 2018, e utilizando o termo “Comissão Própria de Avaliação” na ferramenta de pesquisa, encontramos 82 trabalhos localizados que se relacionavam diretamente com o termo de busca. A maioria dos trabalhos contempla as mais diversas áreas do conhecimento. A fim de se obter um resultado de busca mais preciso, filtramos ainda mais a pesquisa, selecionando trabalho apenas da grande área conhecimento das humanidades, totalizando 36 trabalhos, e da área conhecimento da educação, surgiram 26 trabalhos.

Nesse cenário, identificamos os títulos dos trabalhos que melhor apresentavam correspondência com nosso objeto de estudo, seguidamente pelas palavras-chave das

pesquisas com critério de exclusão, e a leitura flutuante dos resumos. Dentro deste recorte, foram indicados 04 trabalhos, sendo 01 (um) do ano de 2014; (1) de 2014, 01 (um) do ano de 2015, 03 (três) do ano de 2017 e 01 (um) do ano de 2018. No intuito de apresentar os resultados, discorreremos brevemente sobre os referidos trabalhos, tais como:

Na dissertação intitulada por “Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática” (2018), disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/buos-badm4v>, a autora Júlia Flavia Araújo Carvalhaes (UFMG) dedicou-se a pesquisar a dinâmica de trabalho de CPA's de universidades públicas e privadas do sudeste, sob a abordagem metodológica da análise comparativa, operacionalizada por meio da aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental.

Na dissertação de autoria de Diele dos Santos Cardoso, intitulada como “A Organização da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal Baiano: Contextualização, perspectivas e possibilidades” da Universidade do Estado da Bahia (2017), disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6297606, a autora se propôs a estudar as possibilidades de organização da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IF Baiano, desvelando seus aspectos sociais e o seu funcionamento, de abordagem qualitativa, de pesquisa exploratório-descritiva e bibliográfica. Como estratégias e instrumentos para coleta de informações, utilizou-se a observação participante, a pesquisa documental, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários aos participantes que atuam ou atuaram na CPA dessa instituição.

Por conseguinte, em 2014, a dissertação intitulada por “Avaliação institucional: o caso da ufscar”, disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2706>, de Joelma dos santos (Ufscar), estudou a atuação da comissão própria de avaliação (CPA) em articulação com os processos de autoavaliação institucional. Essa foi uma pesquisa qualitativa, mediante pesquisa documental, entrevista semiestruturada, levantamento bibliográfico e questionário fechado online.

Por fim, a dissertação intitulada por: “O processo de tomada de decisão da administração superior da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) tendo como referência os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (Cpa)” (2017), disponível em <https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/14-2017?download=129:susana-kelli-cabral-de-aquino>. De autoria de Susana Kelli Cabral de Aquino (UFRB), buscou ver

como os referidos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) contribuem para a tomada de decisão da Administração Superior, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). A pesquisa foi exploratória, com os seguintes instrumentos entrevistas semiestruturadas e questionários com questões abertas, fechadas e mistas.

Como vemos seja do ponto de vista das pesquisas ou das práticas, o caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento permite a análise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional, bem como, o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas de desenvolvimento institucionais (BRASIL, 2004, p.11). Em síntese, percebemos a importância de tal processo avaliativo, por ser indutor da consolidação de uma cultura de avaliação da instituição. E é esse processo de reflexão sobre a avaliação institucional e sua relação com a gestão da educação superior que será problematizada na sessão a seguir.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Estou hoje perplexo, como quem pensou e achou e esqueceu.

Estou hoje dividido entre a lealdade que devo

À Tabacaria do outro lado da rua, como coisa real por fora,

E à sensação de que tudo é sonho, como coisa real por dentro.

[...]

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?

Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!

E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!

Gênio? Neste momento

Cem mil cérebros se concebem em sonho gênios como eu,

E a história não marcará, quem sabe?

nem um,

Nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras.

- Fernando Pessoa

Antes de tratarmos a avaliação institucional e como essa se relaciona com os processos de gestão da educação superior, cabe inicialmente definirmos de fato o que vem a ser a avaliação propriamente dita. Apresentamos a definição de avaliação que tece basicamente sobre como sendo um processo de coleta de informações, análise e julgamento do mesmo para determinados fins. Segundo Cunha (2011, p. 24), a avaliação é:

uma prática social presente em diversas formas na atividade humana. Como prática humana, o ato de avaliar coisas, pessoas, lugares, situações e eventos, apresenta-se geralmente associado a julgamentos, pareceres e apreciações, acompanhando as relações humanas nas diferentes situações da vida, legitimando ações, respaldando tomadas de decisão e servindo de instrumento seletivo, classificador, credenciador, cujos resultados impactam pessoas e instituições, podendo ainda materializar-se em políticas, ser compreendidos como instrumentos de gestão, ou tomados com parâmetros para a proposta de mudanças tanto em relação às práticas docentes quanto às práticas institucionais.

Depreendemos assim que a avaliação é um processo global, circunscrita em uma prática social. Sendo assim, é processo indissociável da atividade humana, que ocorre por análise, e se reverbera em instrumentos que legitimam determinadas práticas e/ou ações. A mesma poderá ser utilizada para fins classificatórios, de tomada de decisões, para alimentar e retroalimentar o planejamento. Sob o viés institucional a avaliação pode ainda consolidar-se em políticas e/ou micropolíticas, além de ser um essencial instrumento a gestão, que é nosso foco, sendo um indicador para propor a transformação da comunidade acadêmica.

Belloni (2001, p. 25), define avaliação como um “processo sistemático”, inserido nas complexidades de múltiplas condições observáveis, bem como, “um processo que permite compreender, de forma contextualizada”, visando “uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados), ou ainda estabelecimento de *rankings*”. Nesse contexto, a avaliação está voltada para o aperfeiçoamento e não para a punição, além de considerar os condicionantes: locais, sociais, políticos e econômicos de um determinado objeto de investigação.

Silva Junior (2005, p. 20-24), apresenta uma concepção de avaliação como sendo “um momento ético da prática universitária, no qual os atores institucionais devem ponderar se estão consolidando, no que fazem uma cultura que realize a identidade da instituição universitária”. Assim, a avaliação figura como sendo “um dos princípios da identidade universitária”, ou seja, a avaliação é um momento ético imprescindível que retrata a identidade institucional. Já para Sales Ribeiro (2009, p. 2) o ato de avaliar possui a significação de meramente “determinar o valor de algo”. Assim, cabe adentrar na teoria da avaliação proposta por House (2001, p. 31), que deixa clara a distinção entre dado e valor. O primeiro ocorre sobre algo bruto. Já os valores tratam-se do valor ou do mérito que os

humanos concedem a situações específicas. Os juízos de valores são processos fundamentalmente centrados no trabalho cognitivo, sendo intrinsecamente subjetivos. Nesse contexto, acerca dos dados, valores e juízos de valores, que são imprescindíveis para termos clareza sobre a avaliação, House define o processo de avaliação como sendo um processo complexo e que

depende de muitas considerações essenciais e contextuais, assim como o da natureza da entidade em que se está avaliando. O contexto da avaliação é crítico para limitar-se a capacidade lógica das avaliações e de produzir factíveis soluções (HOUSE, 2001, p. 21) (Grifos Nossos)

Por House (2001), observa-se que o processo avaliativo é uma sistemática complexa. Assim, na teoria elucidada por House (2001, p. 149-150), deduz-se como podemos em tese classificar mediante o conceito de pré-moderno, modernidade e a pós-modernidade. Dito isso, a pré-modernidade vem pautada por uma concepção já herdada de avaliação, sob a lógica positivista, bem como apresentam dicotomia entre dado e valor. Já na modernidade existe uma relação a respeito dos dados e valores, sob o viés construtivista. Na perspectiva Pós-Moderna “os dados e os valores se mesclam”, e incorporam “o tempo, o lugar e a cultura”, além de ser pautado pelos “regimes de poder. A seguir, apresentamos um quadro síntese, a seguir a fim de abordar de forma mais clara, tais perspectivas avaliativas:

Quadro 2 - Perspectivas avaliativas

	Pré-Moderna			Moderna	Pós-Moderna
Tipologia	Positivista	Pós-Positivista da Primeira Época	Minimalista Axiológico	Construtivista Radical	Pós-Modernidade
Perspectivas acerca do Dado e Valor	Dicotomia estrita do dado-valor	Dicotomia explícita do dado-valor	Dicotomia implícita do dado-valor	Relativista com respeito a dados e valores	Relativista com respeito a dados e valores
Função do Avaliador	Determinar os dados e tratar os valores como expressão emocional ou preferências individuais.	Determinar os dados e aceitar os valores do programa ou política.	Construir um resumo de valores e aceitar os valores dos interessados.	Mediar às construções da realidade entre os participantes.	Desconstruir as ideias convencionais e inverter as relações de poder.
Concepção de Democracia	Emotivista/ Prescritiva	Emotivista/ Prescritiva	Emotivista/ Prescritiva	Hiper Igualitária	Hiper Pluralista

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Importante é destacar que existem distintas formas democráticas da avaliação: a Emotivista e/ou Prescritiva; a Hiper Igualitária e a Hiper Pluralista. A concepção de democracia Emotivista, também denominada de Prescritiva, segundo House e Howe (2001, p. 84-85), consiste de uma tradição já herdada, bem como, “os interessados fazem afirmações dos valores que se assumem em um sentido literal, como são as suas preferências”. Ou seja, “a função da avaliação consiste em investigar os meios que permitam chegar aos fins e informar depois aos responsáveis políticos”, podendo assumir dicotomias sobre o sentido tanto estrito, explícito e implícito entre dados e valores, elementos essenciais ao processo avaliativo.

Nessa concepção, o processo avaliativo na lógica pré-moderna consiste em descrever o processo, sem julgar os valores. Além disso, possui uma metodologia “positivista”, da “verificabilidade” e na “refutação”, “comprovável, tanto por observação direta como mediante a lógica formal”. Além disso, possui um distanciamento “entre os dados e os valores”. Nesse caso, as avaliações devem fazer descrições simples. A concepção Hiper Igualitária da democracia expressa um esforço para alcançar o consenso. Todos os pontos de vista têm a mesma importância. Isso implica dizer que considera o “diálogo com os sujeitos da investigação, ou seja, os participantes”, e se pauta em uma lógica moderna de avaliação em que o “diálogo é crítico”, além negar a distinção entre dados e valores.

Diante do exposto, podemos dizer que uma concepção moderna de avaliação não nega totalmente as bases positivistas, mas questiona a necessidade de complementação. Assim sendo, considera que os avaliadores assumam a função de mediadores, facilitadores, colaboradores, aprendizes, maestros, configuradores da realidade e agentes de transformação. Contudo, uma das grandes dificuldades é a participação dos interessados (HOUSE, 2001, p. 93-105). Já a concepção pós-moderna da avaliação, segundo House e Howe (2001), é uma concepção muito em voga, em que possui uma concepção hiper pluralista de democracia. Ela transforma “os regimes de verdade indiscutidos, socialmente construídos e incluem normas de verdade que, por ser da mesma natureza, privilegiam determinados interesses e marginalizam outros”. Ou seja, são os regimes de poder que implicam a lógica avaliativa, no sentido de contar com as subjetividades. E nesse contexto, as estruturas sociais estão marcadas por diversos interesses, poder e valores. Desse modo, devem-se desconstruir essas práticas e a avaliação deve ser o instrumento que possivelmente pode tornar a sociedade mais justa e democrática (HOUSE E HOWE, 2001, p. 129).

Dito isso, a concepção pós-moderna de avaliação implica segundo House e Howe (2001, p. 118) em “desempenhar um fortemente papel legitimador da sociedade”. Além disso,

os avaliadores cada vez mais “encontram-se submetidos ao controle dos organismos governamentais que insistem em firmar contratos em curto prazo”. O autor ainda reforça que “quem tem o poder patrocina e são os destinatários da avaliação”. O “efeito dessas avaliações consiste em normalizar os participantes para que aceitem a estrutura de poder dominante”. Ou seja, segundo as afirmações do autor, constata-se que na concepção pós-moderna reforçasse o controle, a regulação e supervisão estatal, por parte do mercado.

Em continuidade, na perspectiva avaliativa denominada democrática, a avaliação deve estar pautada nos moldes do contexto, de uma tipologia democrática, de concepção de democracia deliberativa (HOUSE, 2001, p. 150). A concepção democrática deliberativa da avaliação, segundo House (2001, p. 24-25), é uma concepção imanente que implica na ampliação dos “critérios públicos para avaliar e contribuir para o saber público”. Ou seja, é uma concepção de avaliação que se pauta em uma lógica de *performance* democrática, baseada em três requisitos mínimos explícitos: “inclusão, diálogo e deliberação” (*Grifos Nossos*). O procedimental avaliativo de uma concepção de avaliação pautada na lógica democrática deliberativa dar-se segundo House e Howe (2001, p. 178), considera que a avaliação deva “estar a serviço da democracia”.

No tocante aos avaliadores, essa perspectiva depreende que sejam “competentes em um terreno da metodologia de investigação social, incluindo destreza e conhecimento especial e necessário para conduzir de fato e fidedignamente as avaliações”. A avaliação configura-se nesses moldes uma prática bastante democrática, sendo para a condução dessa imprescindível não só o preparo do avaliador como também elementos necessários a essa prática. O critério de inclusão na concepção democrática deliberativa da avaliação de House e Howe (2001, p. 41), apresenta-se no sentido de que “as percepções e interesses de todos os cidadãos devem incluir-se no processo de decisão sobre a política social”, bem como, “de forma direta, mediante a participação e de forma indireta, mediante a representação” (p. 41, *grifos nossos*).

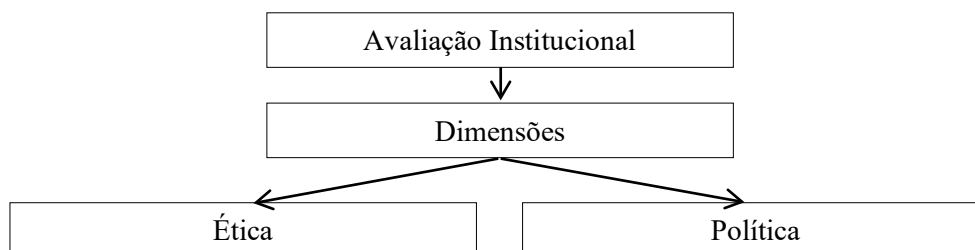
Considerando o contexto da Lei nº 10.861/04, podemos dizer que a mesma assegura a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, no processo avaliativo. Cabe ainda ressaltar, que existem múltiplas formas de participação, não exclusivamente a direta e, até formas indiretas. A primeira dar-se por membros eleitos de uma determinada comissão avaliativa, a segunda, por constituir-se em maneira ativa, através de reivindicações, por exemplo.

Nesse contexto, o diálogo é segundo House e Howe (2001), uma sistemática que “emerge por meio de processos dialógicos em que os avaliadores prestam atenção aos interesses e aos pontos de vista dos interessados”. Em outras palavras, é ter um olhar atento e

sensível ao contexto que está inserido, que possa ser capaz não só de identificar o interesse da comunidade social e/ou acadêmica, mas que também esses possam inscrever na agenda política imanente essas manifestações (p. 41). Como o fenômeno avaliativo é complexo e sistemático, não cabem processos ditatoriais, hierarquizados e não dialógicos. É necessário que os sujeitos estejam inclusos ativamente na sistemática avaliativa dialógica, a fim de fomentar uma avaliação que de fato seja de grandes ganhos para o contexto avaliativo.

Frente a isso, e para que essa concepção venha de fato ser realizada, deve ter claro a quem corresponde os interesses representados na avaliação. Para House e Howe (2001, p. 160), “o avaliador deve tomar consciência dos grupos cujos interesses estão representados”. Ou seja, o avaliador deve ter clareza acerca dos reais interesses dos grupos que estão representados, explicitamente e implicitamente. Diante do exposto, podemos dizer que os processos avaliativos devem assegurar a participação crítica dos sujeitos, mobilizando o diálogo transparente e democrático desse modo, ressaltamos a importância de dimensões da avaliação, representadas na figura abaixo:

Figura 4 - Dimensões da Avaliação Institucional



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

A partir da figura, podemos perceber que a dimensão ética e política se complementam. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2000, p. 67) discorre sobre a dimensão ética, sendo essa, responsável pela lógica da “transparência” e a dimensão política, em “defesa do caráter público e social da instituição”. Dito isso, podemos considerar a avaliação institucional como sendo uma política educativa.

Assim inicialmente, ao tratar do cenário das políticas educacionais, cabe definirmos o que de fato vem a ser política educacional. Segundo Diógenes (2014, p. 334), a política é “um nexos orgânico com as relações envolvendo o Estado e a sociedade civil”. O autor apresenta as políticas públicas de educação no plano de imanência, como sendo “fruto das transformações nas relações entre o Estado e a sociedade civil, culminando com o reordenamento da administração pública, que, na implantação de seus programas e projetos, prioriza os

resultados”. Assim, as políticas públicas de educação apresentam-se como um “instrumento estratégico de desenvolvimento social, com estratégias demarcadas no âmbito da administração e da gerência dos programas e dos projetos implantados pelo governo”. Assim é perceptível verificarmos o embate simbiótico entre o estado e a sociedade.

Desta forma, Bello (2014, p. 375) considera a política de modo geral como sendo ação sistemática que visa à garantia de direitos constitucionais para o pleno exercício da cidadania. Sua elaboração, implantação e implementação podem ser protagonizadas não somente por governos. Dito isso, a autora considera também que “as políticas educacionais devem ser entendidas e estudadas como movimentos complexos, com a participação de diferentes sujeitos sociais, cujas ações repercutem na sociedade.

Outra definição de Políticas nos é apresentada por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 155), entendida como sendo um “processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação”. Dito isso, faz-se necessário romper com paradigma sob a lógica da linearidade em análise política “que consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste”. Assim, percebe-se, que o processo político figura como sendo um processo “completo e envolve uma variedade de contextos”.

Assim sendo, Azevedo (2004, p. 50-59), conceitua a política educacional como “um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo parâmetros próprios do capitalismo”. Além disso, considera que ela é parte de uma totalidade maior, e por isso devemos pensá-la em articulação com o planejamento global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.

Importante é destacar que a política vem sendo estudada cada vez mais através do referencial analítico de Stephen Ball e Richard Bowe, denominado por ciclo de política educacional. A abordagem do ciclo de política, denominado também na origem inglesa por Mainardes (2006, p. 48) como “*polycycle approach*”, consiste em um referencial analítico fulcral para se analisar políticas e programas educacionais. A abordagem possibilita segundo (Mainardes, 2006, p. 48) a “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Ou seja, pode-se considerar sendo um referencial analítico que subsidia o processamento prático e as repercussões de uma dada política.

Disso isso, Mainardes (2018, p. 2) afirma que a princípio, os desenvolvedores Ball e Bowe empenharam-se em descrever o processo político, transitando por uma noção de um

contínuo ciclo. O mesmo constituía-se por três “facetas” e/ou “arenas políticas”, tais como podemos defini-las de: “a política proposta, a política de fato e a política em uso”.

A primeira, tal qual Mainardes (2018, p. 2) afirma refere-se a “política oficial”, que segundo o referido autor, está “relacionada às intenções”, intenções essas que não se restringem a estado e suas departamentizações. Em continuidade, a “política de fato”, dar-se pela materialização da política, essa que segundo Mainardes (2018, p. 2), reverbera-se em “textos políticos” e/ou “textos legislativos”. Textos esses que, dá “forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”, ou seja, as normatizações, as regulações e as legislações vigentes. Por fim, a “política em uso”, constituía-se em “discursos” e em “práticas institucionais”, sobressaindo o desencadear das implementações políticas pela ação dos atores no nível da prática.

Toda essa discussão, de Stephen Ball e Richard Bowe, é delineada, segundo Mainardes (2018, p. 3) a partir de “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”. Esses contextos, de acordo com Mainardes (2018, p. 3), estão em inter-relação, bem como, não possuem “uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. Desta forma, cada contexto denota “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Dito isso, Ball e Bowe, expandem o ciclo política e acrescentam dois novos contextos ao referencial analítico, tal como: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto da influência para Mainardes (2006, p. 52) “está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Ou seja, é a atuação de grupos interessados no embate político, agindo diretamente sob a influência dos rumos sociais da educação. No caso específico de nosso objeto de estudo, a Medida Provisória de nº 147, de 15 de dezembro de 2003, que se converteu na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O contexto da prática segundo Cunha (2014, p. 511) é o estágio em que a “política está sujeita a diferentes interpretações”, ou seja, a materialidade política afirma uma coisa e as ações dos sujeitos tende a outro viés. Ou seja, o processo da avaliação institucional, tenciona diferentes interpretações dos sujeitos acerca da: metodologia, técnicas, formas e os componentes da avaliação, bem como, sobre a participação, os avaliadores, dentre outros aspectos. Já o contexto dos resultados e dos efeitos, como o próprio nome pré-anuncia, resulta da prática, ou seja, o impacto da política em alcançar a efetivação do que se propôs.

Em outras palavras, dar-se por ser um momento que emergem de uma prática da política de forma coerente, a fim de que de fato haja a avaliação de forma alinhavada com o texto proposto.

Dias Sobrinho (2000, p. 136), afirma que certa modalidade avaliativa gera “fortes efeitos na política educacional superior”, ou seja, todos os contextos já anunciados, caso não sejam efetivamente bem trabalhados, resultam em impacto nos efeitos de uma determinada política. Por fim, o contexto das estratégias políticas encarrega-se de proporcionar novos encaminhamentos e redirecionamentos para condução da política analisada, ou seja, o uso dos resultados da avaliação, bem como a promoção de uma meta-avaliação a fim de avaliar e redirecionar os novos ciclos avaliativos, além da junção com diferentes formatos de avaliações.

2.1. A avaliação interna: a comissão própria de avaliação em foco

A avaliação institucional interna como já anunciado é caracterizada por Belloni (2001, p. 09), como uma “avaliação sistemática de desempenho e de resultados” de instituições. Sabemos que a avaliação deve abarcar processos de “formulação e implementação das ações e os seus resultados”, a fim de tornar-se um “instrumento” fulcral para a “tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas”.

Nesse contexto, a avaliação figura como uma prática sistemática de não só verificar o desempenho, mas um forte instrumento de aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional, além de servir para a gestão tomar decisões acerca de suas frentes de atuação e prioridades.

A avaliação institucional interna para Belloni (2001, p. 26), possui a significação de “compreender todas as dimensões e implementações do objeto ou política avaliada”. Desse modo, o processo de avaliação deve contemplar todos os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional) envolvidos na formulação de uma política setorial inserida no contexto das demais políticas setoriais e da política global.

Dito isso, uma avaliação que dê conta das diversas dimensões do objeto, além dos condicionantes políticos e sociais, deve se preocupar com questões como: O que é? Como? De que forma? Para que? Entre outros aspectos formulados.

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição. Além disso, busca identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-

administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade.

Nesse contexto, identificando as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a auto-avaliação é um importante instrumento, para a tomada de decisão e dele resultará um relatório, esse abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões (BRASIL, 2004, p. 09).

A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas. A avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES (BRASIL, 2004, p. 11).

Dito isso, Dias Sobrinho (2005, p. 40), elucida alguns princípios da avaliação institucional interna, tais como: a) globalidade; b) comparabilidade; c); respeito à identidade institucional; d) não-premiação ou punição; e) adesão voluntária; f) legitimidade e g) continuidade. O autor destaca que o princípio da globalidade se dá mediante a concepção que temos de que se faz “necessário avaliarmos a instituição não a partir de uma das suas atividades”. Ou seja, uma avaliação de cunho global que abranja os aspectos administrativos, estruturais, de ensino, de pesquisa, de extensão, de qualificação docente, sobre as práticas de ensino e avaliativas, ou critérios avaliativos outros (DIAS SOBRINHO, 2005).

Frente a isso, a comparabilidade segundo Dias Sobrinho (2005, p. 42), dar-se sobre a “uniformidade básica de metodologia e indicadores”. Assim, o respeito à identidade institucional segundo o mesmo autor deve “contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país” (p. 43). Ou seja, é levar a cabo a diversidade nacional, a qual se deve evidenciar características, sejam elas: locais, geográficas, econômicas e de produtividade próprias da instituição. Com relação à não premiação ou punição, Dias Sobrinho (2005, p. 43) destaca que:

o processo da avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações, medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas.

Assim, os resultados dos processos avaliativos não devem tender a uma lógica de

premiação, de performance, punição ou de caráter persecutório, e sim para que seja utilizada e vista pelos gestores, como fontes subsidiárias ao projeto de desenvolvimento institucional.

Essa que deve assumir assim, o intuito de potencializar e aperfeiçoar as práticas, direcionando a ação a fim de sanar as lacunas observadas durante a realização do processo. O princípio da adesão voluntária, segundo Dias Sobrinho (2005, p. 49), baseia-se no ideário de “vencer convencendo e não impondo”. Ou seja, acreditamos ser um dos princípios imprescindíveis, entretanto, fazemos crítica ao SINAES, tendo em vista a recuperação da lógica do PAIUB. Acrescentamos que a legitimidade se dá mediante a sistemática de adesão ser legitimamente voluntária, e isso garante a autenticidade de um projeto de avaliação institucional, que vai reverberar para que a avaliação também assuma de forma precisa a conformidade técnica. Assim, Dias Sobrinho (2005, p. 50), caracteriza essa, de modo a ocorrer de duas maneiras, tal como:

numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária.

Diante do exposto, fica evidente o caráter primordial que é a IES alcançar legitimidade de seu projeto de avaliação institucional e de outras práticas institucionais já estabelecidas, a fim de que os resultados sejam aceitos como fruto de um construto coletivo. Resultado esse, pautado em uma lógica de tempo-espaço em que os dados não fiquem irrisórios, devido à complexidade, a gama de informações, por não ter colaboração dos interessados, dentre outros. Por fim, a avaliação institucional deve ter caráter de continuidade, no tocante a que o processo avaliativo assuma a especificidade de uma *práxis* contínua, cujos processos sejam retroalimentados e retroavaliados.

Assim, o princípio da continuidade “permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos”. Ou seja, a continuidade implica em uma sistemática, ao qual podemos reavaliar os processos, projetos institucionais de autoavaliação, além de retroalimentar os dados sistematicamente (Dias Sobrinho, 2005, p. 50). No que concerne à complementação elucidativa dos princípios da avaliação institucional interna, Dias Sobrinho (2000, p.194-198) elenca alguns, tais como: a) integradora; b) participativa e negociada; c); operatória e estruturante; d) contextualizada; e) formativa e f) permanente.

Nesse contexto, a avaliação institucional deve ser participativa e negociada, uma vez que é “um processo que vai se construindo através da participação ativa de todos os sujeitos

que nele querem envolver-se”. Ou seja, acredita-se ser essencial ao processo avaliação institucional que, todos os sujeitos tenham participação ativa, que opinem, contribuam e discutam todo o processo (Dias Sobrinho, 2000, p.194).

Também em tese, deve ser operatória e estruturante, tendo em vista, que dentro desta perspectiva a mesma seja “orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade”. O caráter operatório e estruturante da avaliação é um “mecanismo de construção”, a fim de não ter como resultado do processo apenas um produto final. Além disso, Dias Sobrinho (2000, p.195) destaca que a prática da avaliação institucional deve ser contextualizada, contextualização essa que deve “valorar seus significados e impactos em relação com os contextos e buscar interpretar as causas e condições de sua produção”. Desse modo, a avaliação institucional é uma sistemática que retrata a identidade institucional. Identidade essa, que está impregnada em um determinado contexto histórico e situada em uma determinada realidade.

Dito isso, para se ter um caráter educativo precisa ter uma sistemática contínua, ao qual o mesmo autor caracteriza como um processo permanente marcado predominantemente pela autoavaliação e/ou avaliação interna, avaliação externa e pela “re-avaliação” e/ou “meta-avaliação”, ou seja, uma prática integrativa que combine essas avaliações, a fim de instaurar uma cultura de avaliação permanente, contemplando todas as dimensões da IES a fim de potencializar e transformar a realidade institucional.

Importante é destacar que, segundo Brasil (2004, p. 13), a avaliação institucional interna é marcada operacionalmente por três processos distintos embora complementares, tais como as etapas de: preparação, desenvolvimento e consolidação, conforme destacamos na figura a seguir:

Figura 5 - Etapas da avaliação interna



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Nesse momento, gostaríamos de fazer um paralelo das etapas da avaliação interna

sugeridas na figura apresentada, com as linhas de ação da CPA da UFRPE. Destacamos assim, a título de exemplificação, que as etapas estão presentes nas práticas avaliativas das CPA's. A CPA da UFRPE, atua em três linhas: I) Formação e Mobilização; II) Procedimentos Avaliativos; e III) Disponibilização dos resultados da autoavaliação (UFRPE, 2018, p. 14).

No tocante a fase de preparação, que no caso específico da CPA da UFRPE, corresponde à etapa de formação e mobilização, a mesma estabelece algumas ações no tocante à participação universitária. Assim, é imprescindível dispor de diversos “meios de campanhas de mobilização no período em que o questionário estiver disponível”.

Em continuidade, é fulcral a “formação de gestores e da comunidade em geral no que tange aos processos avaliativos no âmbito institucional”, utilizando-se de todos

os espaços, reuniões e encontros disponíveis com os gestores, coordenações de curso de graduação, discentes e com os encarregados de setores e serviços para discutir a importância da Autoavaliação como processo participativo e coletivo; Realizar seminários, palestras e cursos sobre Avaliação Institucional; Participar da Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Jepex), promovendo discussões sobre a autoavaliação institucional; Mobilizar a comunidade universitária para responder os questionários de autoavaliação, disponibilizados no site da CPA (www.cpa.ufrpe.br) por meio de: informe no website institucional; faixas informativas afixadas no campus Sede e Unidades Universitárias; informe via e-mail às coordenações de curso de graduação e setores administrativos; informe em páginas de redes sociais institucionais (Facebook, Whatsapp e Instagram); Cartazes com QR Code que dão acesso ao site da CPA; Publicação de vídeos institucionais convidando a comunidade universitária a participar do questionário CPA; Seminário sobre Autoavaliação Institucional; e diálogo com os representantes dos Diretórios acadêmicos da UFRPE. Esclarecer que o modelo de avaliação interna realizado pela CPA é institucional, e não avaliação de desempenho, especialmente para os segmentos docente e técnico; Utilizar os e-mails institucionais como canal de mobilização; Promover o Dia “A” da Avaliação, com mobilização intensa na sede e unidades acadêmicas para preenchimento do questionário de avaliação; Realizar visitas setoriais para mobilização do segmento técnico através de “Plantões CPA”, a fim de dirimir dúvidas com relação ao questionário de avaliação (UFRPE, 2018, p. 14-15).

A fase de desenvolvimento corresponde à etapa operacional da avaliação interna. No que tange aos Procedimentos Avaliativos, acredita-se que se dá pela utilização metodológica de avaliação. Os métodos, que são de cunho quantitativo, caracterizam-se por meio de “coleta e quantificação de dados, indicadores e tendências observáveis”. Além disso, o tratamento se dá por “técnicas estatísticas. Esse tipo de investigação mostra-se apropriado quando existe a possibilidade de buscar medidas quantificáveis de variáveis e de fazer inferências a partir de amostras de uma população”, se utilizando dos *Survey*² (UFRPE, 2018, p. 15).

Nesse contexto, os aspectos metodológicos têm como instrumento de coleta de informações, o questionário. Esse é constituído de perguntas fechadas, através de sítio

²É um tipo de investigação quantitativa. Ela pode ser definida como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos. Cujo, instrumento normalmente utilizado como forma de se obter dados para esse tipo de pesquisa, é o questionário estruturado.

eletrônico disponibilizado no site da CPA (www.cpa.ufrpe.br), bem como a disponibilização de questionários forma manual, “de modo a garantir a participação de toda a amostra”.

A título de esclarecimento, a fim de ter um rigor amostral, utiliza-se o “Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIG@)”, no intuito de serem dados basilares na definição amostral. Dito isso, a amostragem dar-se por ser “estratificada por segmento docente, discente e técnico”. Como fase de consolidação, a CPA da UFRPE, disponibiliza os resultados da autoavaliação, através de “indicadores para subsidiar os processos de planejamento e desenvolvimento institucional. Os dados gerados pela autoavaliação devem contribuir para a melhoria contínua” (UFRPE, 2018, p. 17). Somado a isso, a disponibilização dos resultados em tese, serve como “estratégia de disseminação dos resultados das avaliações realizadas, dentre elas, a publicação dos Relatórios da CPA. Tais relatórios estão divididos entre parcial e integral”. Ou seja, o resultado deve ser utilizado para o planejamento, além de contribuir como a potencialização de ações na universidade (UFRPE, 2018, p. 17).

Dito isso, os relatórios finais servirão para alimentar o Sistema E-Mec, a fim de subsidiar a etapa posterior, que é a avaliação externa, além dos relatórios parciais, no final de cada ano, no intuito de subsidiar os processos de planejamento interno; esses hospedados no Repositório do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da UFRPE. Assim, o Boletim CPA é outro instrumento para disseminar os resultados, no tocante ao eixo das Políticas Acadêmicas. Esse subsidia o planejamento dos cursos de graduação. Para além dos cursos, as instâncias administrativas, contam com o Informe CPA (UFRPE, 2018, p. 18).

Por fim, a CPA da UFRPE, conta com a Câmara de Ensino, o Conselho Universitário (CONSU), bem como, diferentes instâncias acadêmicas, tais como a: Coordenadoria de Comunicação Social (CCS), Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTec) a fim de disseminar e divulgar os resultados, através de: participação em reuniões, vídeos, informes nas redes de comunicação oficiais e nas mídias sociais, bem como, produção de material de divulgação, da diagramação do projeto de autoavaliação a cartazes com QR code, editoração de vídeos institucionais, para etapa iniciais e finais do ciclo avaliativo, etapas que tem viés de sensibilizar e/ou mobilizar e na divulgação dos resultados (UFRPE, 2018, p. 18).

A Comissão Própria de Avaliação é estabelecida pela Lei de nº. 10.861/04, e em seu artigo 11 determina que cada Instituição de Ensino Superior, seja ela pública ou privada, constituirá uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes, tais quais:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004).

Desta forma, o órgão colegiado máximo da instituição de ensino superior deve proceder com a constituição por meio do próprio estatuto ou regimento, bem como, assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, além de possuir atuação autônoma. A Comissão Própria de Avaliação – CPA assim sendo, deve segundo Peixoto (2009, p. 14) ser reconhecida como “órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição”. Nesse contexto, é responsável pela condução dos processos internos de avaliação e pela sistematização e prestação de informações aos órgãos do sistema.

Assim, Bernardes e Rothen (2016, p. 249) afirmam que o processo de autoavaliação institucional “realizada pela CPA possibilita à IES adquirir maior conhecimento de si, identificando avanços, fragilidades e melhorias desde a estrutura física até o compromisso social, tendo como base as dez dimensões do SINAES”. Essas, em tese, podem ser consideradas como sendo tarefas essenciais da CPA. Ou seja, reconhecer-se, retratar-se para a sociedade e para comunidade acadêmica, expondo suas potencialidades e limitações.

Conforme destaca Sousa (2018, p. 89), no que tocante a “participação dialogada” entre a Comissão Própria de Avaliação e as diversas segmentações institucionais, essa deve pressupor “momento em que a Comissão colhe dados sobre metas e ações, potencialidades, fragilidades etc. Na produção desses documentos, convém que eles não tenham a mão de nenhum gestor da IES ou de seus mantenedores”, ação essa que, pode tender a não retratar a realidade institucional e sim a que o gestor almeja, bem como tira a autonomia da CPA.

No seio da CPA's, segundo Gomes, Silva e Arruda (2017, p. 919), existe uma dificuldade que persiste na “implementação do processo de avaliação institucional (CPAs) [...], minando e despotencializando a fundamentação dos processos regulatórios e de supervisão, por parte do Estado, que deveria amparar-se em uma perspectiva de avaliação contextual-participativa”. Desta forma, os diversos processos de avaliação devem estar ajustados para que não despotencialize a avaliação institucional interna que deve ser contextual-participativa, e não meramente servir a processos de regulação e supervisão da educação superior.

É válido ressaltar que Bernardes e Rothen (2016, p. 267) apresentam alguns desafios das CPA's, esses que são em “promover a participação da comunidade acadêmica nos

processos avaliativos, bem como [...] o inexpressivo apoio da gestão e a ausência da cultura de participação na avaliação institucional”.

Desta forma, Bernardes e Rothen (2016, p. 272) deixam evidente que a Comissão Própria de Avaliação pode “abrir brechas na avaliação regulatória e de controle utilizada pelo Estado por meio da confecção de relatório anual, para uma avaliação emancipatória, formativa e educativa por meio da participação da comunidade acadêmica na avaliação”. Dito isso, Bernardes e Rothen (2016, p. 272) constataam que “os resultados da avaliação podem ser analisados relativamente aos seus impactos, contribuindo com a dinâmica institucional”, bem como com a potencialização do “Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Pedagógico de Curso, nas Diretrizes Internas da Instituição, no Plano de Gestão, no Ensino, Pesquisa e Extensão, entre outros”. Assim, ficam evidenciados os fins em que devem ser empregados os resultados da avaliação institucional. Dias Sobrinho (2008) apresenta a avaliação participativa como sendo

mais propícia às reflexões, ao diálogo e à responsabilidade coletiva; portanto, mais eficaz para a compreensão global de uma instituição e para a melhoria do ensino e da pesquisa. Ela ajuda a criar e promover os espaços públicos dos debates e críticas, que são elementos importantes da dimensão profissional e política dos docentes. A avaliação participativa também contribui para o reforço da autonomia profissional e institucional e do cumprimento das responsabilidades sociais da universidade, especialmente no que se refere ao exercício da crítica e à produção do conhecimento de interesse social (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 89).

Assim, a avaliação institucional deve ter o caráter participativo, sendo recurso de promoção de debates acerca da real conjuntura universitária. Dessa forma, oportuniza o senso coletivo de responsabilidade com a instituição e com a sociedade civil, além de trazer ganhos para todos os sujeitos, tais como: docentes, discentes e demais profissionais no tocante a autonomia, por contribuírem com percepções sobre a dimensão global da universidade.

2.2. O papel da comissão própria de avaliação

O papel da comissão própria de avaliação dar-se segundo Leite (2008, p. 835) em “coordenar e articular o processo interno de avaliação das instituições, [...]; sistematizar e disponibilizar informações solicitadas pelo INEP/MEC, responsabilizar-se pela avaliação SINAES e pela manutenção do cadastro das IES brasileiras”. Frente ao exposto, a autora defende um ponto de vista de contribuição da CPA focalizando apenas no cunho regulatório e de supervisão. Ou seja, de caráter burocrático, com foco na produção de relatórios apenas para cumprir a obrigação imposta pelo INEP, bem como atender a Lei SINAES. Tais

relatórios descrevem documentos e informações institucionais, mas, não

conseguiram produzir análises críticas ou conhecimentos que pusessem “em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição”, conforme com as diretrizes para auto-avaliação e avaliação interna. Em geral, encontra-se nos relatórios a prática tradicional da avaliação que obtém seus dados a partir do “famoso” questionário de informação sobre o docente, preenchido pelo discente (LEITE, 2008, p. 836).

Entretanto, Bernardes e Rothen (2015, p. 440) ao tratarem do papel da Comissão Própria de Avaliação, afirmam que a mesma é responsável por uma avaliação regulatória, por meio da obrigatoriedade de confeccionar os relatórios de autoavaliação institucional. Assim, busca viabilizar uma sistemática de avaliação emancipatória, na medida em que abre brechas na regulação por meio da participação significativa da comunidade acadêmica e de instâncias institucionais no desenvolvimento da avaliação.

A CPA, nesse contexto, precisa ter clareza sobre o seu papel institucional, para não tender a um viés mais regulatório da avaliação institucional, devido à produção de relatórios de autoavaliação institucional. Por outro lado, pode ocorrer da avaliação sob um viés mais emancipatório, cedendo espaço para a regulação não somente por que dela participam uma expressa percentagem de representantes da comunidade acadêmica e dos departamentos da instituição, mas também por viabilizar processos burocráticos a fim de subsidiar os órgãos regulatórios. Desse modo, a autoavaliação segue as referências internas, bem como, a participação dos sujeitos internos e externos da comunidade acadêmica (LEITE, 2008, p. 834-835). Tendo em vista que, as CPA's são de suma importância para a gestão, tanto acadêmica como administrativa, além desta, contribuir na subsidiação do planejamento estratégico das IES, dito isso, Leite (2008, p. 834) posiciona-se sobre o cenário de que as CPA's perderiam sua

importância na condução dos processos internos de avaliação. Enfraquecimento e indefinição estariam a produzir uma “viagem por fora.” Por outro lado, os mais críticos afirmariam que as CPAs estão “por fora” desde que foram criadas. Elas estariam a jogar um jogo sem altura como decorrência da própria imposição da política de avaliação e da ausência de uma cultura de avaliação participativa nas instituições. A classificação nacional das IES tornando-se o lado mais visível da avaliação poderia ser uma sutil ameaça à sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação das IES.

Assim, destacamos a importância das CPA's, para o desenvolvimento nas instituições de uma cultura de avaliação consolidada por todos os atores internos e externos. E nesse contexto, Leite (2008, p. 835) ressalta a finalidade da CPA, cabendo a mesma

a fundamental tarefa de coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição; sistematizar e disponibilizar informações bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação. A participação é autopoietica, é auto-organização de seres sujeitos em relação. Ocorre de dentro para fora da IES, não aceita ser imposta, do que decorre uma das dificuldades de funcionamento de uma CPA.

Desta forma, percebe-se que o fulcro das CPA's é o caráter participativo, autônomo, democrático, mobilizador e transformador. Tal caráter incide na lógica de que a CPA deve mobilizar a comunidade acadêmica a fim de que no coletivo reverberem as ações para a IES e para o seu entorno. Em outras palavras, nas relações com seus pares, esses alinhados com o desenvolvimento institucional. Cabe destacar que para Leite (2008, p. 836), a CPA “tem regulação própria dentro das IES, é fruto de sua autonomia”, ou seja, institucionalmente falando, cada CPA possui regulamentação própria, sendo essa autonomia, autonomia de cátedra. Entretanto, “a auto avaliação que realiza, de acordo com a lei”.

Ressaltamos que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) de nosso *lócus* investigativo, que é a Universidade Federal Rural de Pernambuco, segundo UFRPE (2018, p. 06), “foi instituída pela Portaria nº 313/2004 – GR”, e possui como marco legal atualizado a Resolução de nº. 114 de 02 de agosto de 2018, que Aprova reformulação do Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação, através do Conselho Universitário. Segundo o mesmo documento, a CPA da UFRPE, tem o objetivo de

elaborar e desenvolver, conjuntamente à comunidade acadêmica, Administração Superior e Conselhos Superiores, uma proposta de autoavaliação institucional, coordenando e articulando os processos internos de avaliação da UFRPE, de acordo com princípios e diretrizes do SINAES (UFRPE, 2018, p. 02).

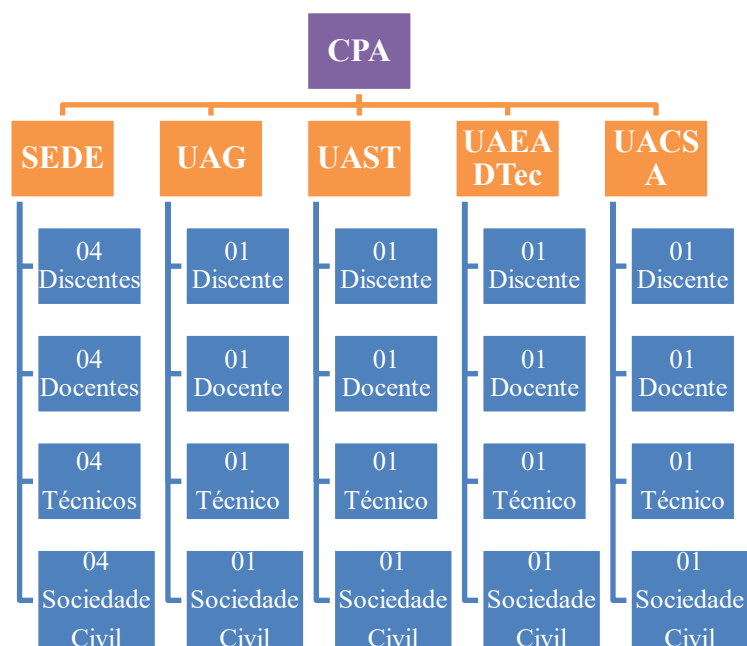
Frente às seguintes finalidades, UFRPE (2019, p. 3-4), afirma que

ao longo de sua existência, a CPA da UFRPE tem se consolidado como espaço de discussão, reflexão e ação, não apenas internamente, mas também no Estado de Pernambuco, quando em 2012, por iniciativa própria, organizou e sediou o 1º Fórum das CPAs de Pernambuco com o objetivo de articular as CPAs de instituições públicas e privadas do Estado. Atualmente o evento é itinerante e está em sua 7ª edição.

Cabe destacar que a CPA da Ufrpe, é objeto de investigação por sua trajetória pioneira na articulação com as demais CPA's do Estado de Pernambuco. Além disso, a mesma possui uma forma coletiva de organização e autogestão. Seu regimento interno prevê que para fins de fornecimento de apoio administrativo, a CPA é vinculada, como órgão autônomo, à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan). O documento ainda trata no Art. 5º sobre a estrutura organizacional da CPA da UFRPE, composta por: Presidente, Secretaria Administrativa e Assessoria Educacional, como também membros do corpo de servidores técnico-administrativos. A Comissão do campus Dois Irmãos (Sede/Reitoria), é composta por 04 (quatro) representantes de cada segmento, tais como: representantes do corpo docente; do corpo técnico-administrativo; do corpo discente e da sociedade civil organizada. Um breve destaque é que um docente atua como presidente e um técnico como substituto eventual.

Já as Unidades Acadêmicas, que são elas: a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), contam com uma comissão composta por 01 (um) representante de cada segmento, tais como: do corpo docente; do corpo técnico-administrativo; 01 (um) representante do corpo discente e um da sociedade civil organizada. Conforme esquema a seguir:

Figura 6 – Componentes da CPA - UFRPE



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

No Projeto de Autoavaliação Institucional, para o ciclo do triênio 2018-2020, é apregoadado que a autoavaliação institucional é “um direito que toda a comunidade universitária tem de ser partícipe do seu processo de planejamento e desenvolvimento institucional”. Nesse contexto, “além de ser um direito, a participação é democrática”. O cerne da CPA parece ser de disseminar uma cultura de que o sujeito seja partícipe do processo e se sinta na corresponsabilidade de contribuir com a melhoria e o desenvolvimento institucional da universidade (UFRPE, 2018, p. 07).

Em continuidade, o Projeto elenca ainda uma série de objetivos específicos, tais como: a) realizar ajustes na autoavaliação institucional; b) promover estratégias de sensibilização da comunidade universitária com relação ao processo de autoavaliação institucional; c) consolidar os relatórios de autoavaliação institucional; d) apresentar informações

sistematizadas advindas da autoavaliação institucional para subsidiar o planejamento da UFRPE e e) promover a utilização dos resultados da autoavaliação institucional em ações de planejamento da UFRPE (UFRPE, 2018, p. 11). Para garantir a realização de todas as ações a CPA da UFRPE,

tem como uma de suas preocupações a promoção de uma cultura de autoavaliação. Mas essa cultura só se tornará viável na medida em que docentes, discentes, técnicos e gestores não apenas se envolvam com os processos de autoavaliação institucional – respondendo e contribuindo com a formulação do questionário, mas que também se utilizem dos resultados da avaliação nos processos internos de planejamento. A participação, assim, é compreendida como uma atitude frente à realidade da Instituição; uma atitude que se traduz em planejar, realizar, avaliar o que foi realizado ou não, e agir diante do resultado (UFRPE, 2018, p. 12).

Ou seja, para se estabelecer uma cultura de avaliação a fim de que não se tenha meramente o cumprimento do estabelecido na Lei 10.861/04 da participação, acredita-se que vai muito além da mera participação. Estabelecer uma cultura avaliativa vai de encontro a práticas aos quais os sujeitos respondentes da autoavaliação, vejam significados concretos naquilo que os sujeitos sinalizam. Além disso, a CPA da UFRPE criou-se questionários com base no que demanda os cursos de graduação na modalidade EAD e conforma a suas especificidades. Nessa mesma ótica, criou-se o “Projeto CPA Itinerante em todas as Unidades Acadêmicas” a fim de fomentar nas subcomissões, e formar os coordenadores de cursos e os NDE’s, no tocante a implementação da Resolução nº. 220/2016. Sem dúvida essa ação implica mudanças na gestão com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional estratégica dos cursos de graduação, bem como, a inclusão no mesmo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (UFRPE, 2019, p. 4).

2.3. A avaliação institucional interna enquanto estratégia de gestão participativa

Ao abordar a avaliação institucional interna enquanto estratégia de gestão participativa, temos que a mesma caracteriza-se por ser o processo de avaliação próprio da instituição de ensino seja ela de nível básico e/ou superior. A avaliação institucional é promovida em *lôcus* tem como produto a autoavaliação. A referida avaliação visa subsidiar a avaliação das comissões externas de especialistas, ou seja, de seus pares (SILVA, 2015, p. 23).

Depreendemos que a definição dada pelo autor é bastante pertinente, de caráter abrangente, que perpassa o entrelaçamento dos dados quantitativos e qualitativos, sob uma totalidade de sujeitos e processos, a fim de determinar posicionamentos, tomar decisões, bem como prover a potencialização dos processos institucionais. Já a avaliação institucional

interna, para Afonso (2009), é tida como um processo organizativo, que envolve a instituição como um todo. Nesse processo, não é possível avaliar institucionalmente apenas por resultados de avaliação externas, mas, sim perpassando pelos fatores intra e extra da instituição. Outra definição da avaliação institucional interna nos é apresentada por Dias Sobrinho (2005, p. 34), na qual a referida avaliação possui o caráter de reafirmar “o sistema de valores dominantes da instituição: valores fundamentalmente de caráter científico e pedagógico. Como produção social, autônoma e pública, esse processo não pode ser senão democrático”.

No que concerne à avaliação institucional enquanto estratégia de gestão, Afonso (2009, p. 18) afirma que “a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Aguiar (2009, p. 38), define a gestão democrática como algo que “está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do trabalho pedagógico, entende como a participação de todas as decisões e na sua efetivação”. Ou seja, um modelo de cunho democrático, em que todos participam coletivamente e contribuem nos processos decisórios, além desse superar o modelo da empresa para instituições de ensino.

Em continuidade, ao elencar esse cenário de gestão, no tocante a gestão da educação superior, Dias Sobrinho (2000, p. 145), destaca o “estabelecimento de metas a serem atingidas, o gerencialismo eficiente, o fortalecimento das instituições privadas, a competição, a produtividade, a excelência, a seletividade, os interesses do consumidor, enfim, a cultura de empresa”. A métrica do mercado causa danos ao segmento educacional, tendo em vista à redução dos processos a métrica de produtividade, eficiência assemelhando-se a cultura organizacional de uma empresa.

De fato, as universidades são fortemente impactadas, segundo Dourado (2011, p.05), por redimensionar “seus processos de organização e gestão por meio de maior qualificação do quadro docente, consolidação da pesquisa e pós-graduação, melhoria dos indicadores de produção acadêmica, efetivação de processos de autoavaliação”. Esses processos reverberam totalmente na organização e na gestão da IES.

Assim, Oliveira e Lima (2019, p.20) sinalizam ocorrências de “mudanças no trabalho e na gestão das universidades”, que resulta em transformações na “cultura da universidade”. Ou seja, a cultura da universidade transforma-se tendo em vista o ajustamento aos financiamentos e aos “parâmetros de avaliação das agências avaliadoras e financiadoras”, ao qual a instituição só se legitima, ao assumir o caráter contributivo de reforçar a competitividade posta pelas empresas. Em consonância a isso, cabe destacar o fato da “alocação de recursos de acordo com o cumprimento de metas e parâmetros estabelecidos

pelos organismos financiadores do ensino e, sobretudo, da pesquisa”, ou seja, a avaliação deve romper com o viés de condicionante financeiro. Ruptura essa, ao qual uma prova padronizada não dá conta de revelar as fronteiras da qualidade institucional, bem como, não deveria subsidiar a locação de recursos a organismos federais, nem privadas (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 153).

Assim, Haas (2017, p. 120-124), afirma que a gestão universitária se mobiliza em função do atendimento a diversos “indicadores, explicitando as diferenças e a diversidade (institucionais e de qualidade) nos resultados finais de cada processo avaliativo”. Dito isso, esses critérios, indicadores, dentre outros tende a condicionar as “decisões e práticas da gestão administrativa e acadêmica das instituições, que se revestem de circunstâncias bastante diversificadas no intuito de alcançar melhores padrões de qualidade”.

De outro modo, faz-se necessária à vivência de uma avaliação participativa, que é “um tipo de autoavaliação apropriada a processos participativos. A população-alvo participa tanto da formulação quanto da implementação da ação avaliada”. Os autores Bernardes e Rothen (2016, p. 253) também reforçam que um projeto de avaliação institucional requer o “envolvimento e a participação da comunidade acadêmica, bem como o enfrentamento das necessidades estruturais e conjunturais”. Além disso, deve estar

pautado na avaliação do ensino (graduação e pós-graduação), do desempenho técnico-científico, das atividades de extensão, da administração, dos colegiados acadêmicos e dos órgãos de apoio (editora, biblioteca e outros). Cada instância elencada poderia ser avaliada isoladamente ou não, sendo cruzados os dados de duas ou mais para análise

Ou seja, um processo de avaliação institucional efetivo deve contar com a participação ativa de todos os atores da universidade, além de fazer-se necessário na resolução dos problemas de matizes horizontais e verticais das IES's. Para tanto, deve pautar-se em avaliar todos os segmentos institucionais em detrimento as dimensões do SINAES, através de dados a serem cruzados de forma sistemática, favorecendo a consolidação de ações em prol da potencialização da instituição de ensino.

Como referenda Silva (2015, p. 137), a perspectiva da avaliação democrática é tida como um “ofício público”. Nesse contexto, cabe destacar o papel do avaliador que segundo o mesmo autor figura em

além de respeitar as demandas dos usuários, provê informações úteis para ajudar na tomada de decisão, fica atento à distribuição de informações entre os participantes da avaliação, interesses e necessidades, sem empenhar a sua independência em relação às partes. Portanto, a avaliação tem como objetivo compartilhar poder, torná-lo plural e democrático.

Assim, o avaliador na perspectiva da avaliação democrática, atua como agente intermediador, a fim de contemplar a dimensão dos diversos grupos interessados, bem como, tornar a avaliação um elemento evidentemente democrático, plural e diverso. Desta forma, a avaliação participativa para Leite (2005), realizada internamente, pressupõe que essa deva ter de caráter inovador, além de ser promovida de forma participativa e democrática contando com o maior

envolvimento das comunidades internas e externas. A avaliação, sob este ponto de vista e concepção, contribui para definir pontos fortes e fracos, de cada unidade, curso, departamento, núcleo ou grupo de trabalho e, com isto, entender o que os faz serem diferentes, ou seja, onde está a riqueza da diferença, sua qualidade no nível micro e macro institucional. Ao mesmo tempo, ao olhar para os lados, ao buscar elementos ao entendimento, faz sair de dentro dos limites e amarras institucionais, destacando o valor do conhecimento universal ao lado da construção, por dentro da ação, de um processo democrático (LEITE, 2004, p. 10).

Como podemos perceber, uma avaliação pautada nesses moldes, não só visa definir os fracassos e as potencialidades do objeto investigado, bem como possibilita uma dimensão para além do investigado, transpondo os limites institucionais a fim de alavancar a qualidade, por meio de um diagnóstico e/ou retrato fidedigno da instituição, para que essa galgue patamares de progressiva qualidade. Leite (2005, p. 68), coloca-nos que uma avaliação é considerada participativa, devido a diferir-se “de outros formatos apropriados pelas agências do capitalismo global porque se insere em práticas de democracia direta”.

Contudo, a autora ressalta ainda que o contexto da avaliação institucional participativa das universidades deve ser permeada por um “clima institucional que estimula certos valores tais como, a consulta, a discussão, a transparência, a prestação de contas, a responsabilidade democrática e, com certeza, a preservação da autonomia universitária” (LEITE, 2004, p. 69). Assim, as características de uma avaliação institucional participativa se aproximam das seguintes particularidades:

(a) avaliação participativa exige sensibilização e pactuação ou negociação política; (b) a avaliação participativa se constitui como um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público; (c) avaliação participativa envolve a criação de uma comunidade do bem público; (d) avaliação participativa se exerce através da cogestão e do autogoverno de diferentes atores; (e) avaliação participativa institui autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da instituição; (f) avaliação participativa nutre-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes; (g) avaliação participativa exige seu tempo próprio (LEITE, 2004, p. 73-75).

Diante do exposto, podemos dizer que a avaliação institucional de cunho participativo, nutre-se de uma prática de mobilização, sensibilização, da negociação e da adesão de todos os sujeitos, bem como da participação dos sujeitos na constituição dos projetos de avaliação, nas discussões da constituição do *corpus*. Segundo a mesma autora é um dado espaço-tempo, que

não está pronto e sim a ser construído, é preciso criar caminhos para tal construção, a fim de que a avaliação das instituições seja de fato um “instrumento de responsabilidade democrática para um movimento autossustentado de reformas” (p. 72).

Dessa forma, Bernardes e Rothen (2016, p. 254) concebem a avaliação institucional em uma “perspectiva participativa, isso porque ela é uma ação que ocorre em todos os setores da IES, é ampla e não se restringe aos resultados”. Dentro desta perspectiva, é urgente que a avaliação institucional venha a ser realizada

numa perspectiva educativa, participativa, democrática e social, sendo uma facilitadora para a reflexão sobre as ações e os conjuntos de informações da comunidade acadêmica. Além disso, oportuniza o (re) planejamento e a tomada de decisão para a gestão institucional com a participação da comunidade acadêmica numa prática democrática (BERNARDES e ROTHEN, 2016, p. 256).

Nessa ótica, a avaliação fornece um conjunto de informações, a fim de subsidiar o planejamento e a tomada de decisão por parte da gestão. Assim, Belloni (2001, p. 27), vem reforçar esse posicionamento de que a “prática da avaliação é voltada não apenas para melhorar o conhecimento ou as informações sobre as ações desenvolvidas, mas principalmente para subsidiar a tomada de decisão”. Além disso, os resultados da avaliação voltam-se “não apenas para seus formuladores, mas para todos os setores sociais envolvidos ou atingidos”, ou seja, em Belloni (2001), percebemos que a avaliação interna para a conjuntura institucional, tem fins de desenvolvimento interno claro.

Verhine (2015, p. 605) defende também que a “tomada de decisões referente ao valor de algo serve como o ponto de interseção entre avaliação (que fornece as informações necessárias)”, e a “regulação governamental (que busca assegurar a oferta de bens e serviços de qualidade aos membros da sociedade)”. Ou seja, o processo de tomada de decisão é medido de duas vertentes, tais como: a avaliação e a regulação, ambas concebem ao gestor direcionamentos a fim de manter os processos com qualidade.

Nesse contexto, a avaliação institucional interna visa a “avaliação de políticas, de projetos e de instituições” e a melhoria da qualidade educacional, figurando apenas como sendo um instrumento para aprimoramento das práticas gestora no que compete à lógica pedagógica e administrativa. Segundo Belloni (1999, p. 32), a mesma é importante de ser vivenciada, tanto a nível macro como micro, possuindo como objetivos o autoconhecimento e a tomada de decisão (BELLONI, 1999, p. 41).

Assim, a avaliação institucional pressupõe a “obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos, e dos professores entre outros” e

possui o objetivo de “emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição”, assim figura como sendo um instrumento para a tomada de decisão (POLIDORI, 2009, p. 449). Por isso, observamos estreita relação entre a avaliação e a gestão. Conforme ressaltam os diversos autores acima referenciados, tais como: Bernardes e Rothen (2016), Verhine (2015), Polidori (2009), Leite (2005) e Belloni (1999), Silva (2015), acerca avaliação participativa, essa se apresenta como mecanismo de participação visando a tomada de decisões por parte da gestão colegiada. Gestão colegiada essa, que segundo Aguiar (2009, p. 102) é uma forma de “todos os membros participarem das decisões prioritárias”, ou seja, todos sujeitos tem que ter voz e vez nos processos decisórios, no que compete tanto a avaliação quanto nas práticas de gestão acadêmica e administrativa.

Vemos então, que as diretrizes no campo da educação legitimam os processos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, devido à priorização do planejamento, do monitoramento os resultados e registro das ações no planejamento institucional e dos cursos. A nível nacional, destacamos o decreto nº 9.057 de 15 de Dezembro de 2017, sobre os processos de regulação, à supervisão e à avaliação das IES. Ressaltamos também a introdução dos novos instrumentos de avaliação, publicados pelas Portarias 1.382 e 1.383, de 31 de outubro de 2017. A nível local, temos a sistemática de utilização desses resultados, repercutindo no planejamento e monitoramento dos resultados e nos registros das ações, em que os Órgãos Colegiados e os Núcleos Docentes Estruturantes. Esses espaços figuram como protagonistas, fazendo uso das avaliações periódicas e dos relatórios, para constatar se a execução efetiva do que foi posto no planejamento.

Dito isso, no âmbito macro da instituição, o SINAES segundo Francisco, (2012, p. 91), designou “documentos institucionais para a construção de uma identidade institucional significativa” para a segmentação da educação superior e para o desenvolvimento interno, projeto e/ou planos esses denominados de Projeto Político Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Esse último, figura como sendo de suma importância, devido a ser um

instrumento norteador das práticas gerenciais da instituição, articulando os demais projetos institucionais no sentido de construir um modelo de gestão democrático e que ampare a consolidação de seus objetivos e posicionando as atividades institucionais em um contexto temporal, já que o documento é orientado para um quinquênio (FRANCISCO, 2012, p. 93).

Depreende-se que o PDI é o norteador das ações administrativas e gerenciais da instituição de ensino para os próximos 5 anos da gestão, bem como, podemos considerar não só para as atividades burocráticas, mas como um elemento imprescindível a fim de induzir

uma gestão com *práxis* democráticas, por estabelecer objetivos postos pela comunidade acadêmica. Para, além disso, Francisco (2012, p.92), traz que o PDI possui o caráter de instituir “as políticas acadêmicas e de gestão numa perspectiva sistêmica, direcionando as práticas acadêmicas e macros diretrizes institucionais”, a condução dessas políticas.

Entretanto, trazendo essa lógica de planejamento para um cenário mais interno, ou seja, os cursos de graduação, esses projetos assumem uma nova nomenclatura e especificidades. São denominados por Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), esse que de acordo com Francisco (2012, p.92) “é um documento dinâmico, que envolve a comunidade acadêmica no contexto da formação de agentes designados a promover melhorias no entorno”, não mais a identidade da instituição. Esse projeto agora atende a fomentar a identidade do curso, quantos aos seus objetivos e princípios, estabelecidos por aqueles que fazem o curso.

Dito isso, Brandalise (2012, p. 7) afirma que a avaliação institucional interna, realizada por egressos, pode constituir-se uma referência da realidade qualitativa da IES, pode evidenciar a qualidade dos cursos realizados e a efetividade da ação institucional como um todo. Desta forma, percebemos que a avaliação institucional interna é intrinsecamente relacionada com a qualidade dos cursos, bem como, com a globalidade institucional evidenciando assim ações e políticas institucionais.

Assim sendo, Belloni (2001, p. 21), também destaca que a avaliação institucional deve buscar não só a compreensão da realidade, como também deve estar voltada para os processos decisórios, devendo efetivamente responder a questionamentos, além de possibilitar identificação de “mérito e valor”, bem como, beneficiar-se nas proposições da “avaliação participativa”. Essa possui o objetivo e ênfase na “participação dos sujeitos integrantes da instituição ou política a ser avaliada”. Assim, segundo a autora, a avaliação institucional possui uma gama de múltiplas potencialidades avaliativas.

No tocante a multiplicidade avaliativa Belloni (2001, p. 21), apresenta que as “concepções de avaliação podem ser agrupadas em diferentes conjuntos, considerando óticas e critérios distintos”, tais como: a) “concepções de avaliação adotada e os objetivos visados”; b) “momento em que se realiza, contemplando elementos históricos condicionantes do objeto”, ou seja, as atividades, os fatos e as coisas e c) “quanto ao tipo ou procedência dos sujeitos envolvidos, no processo avaliativo, enquanto sujeitos políticos”.

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2008, p. 82) cita duas linhas em que os processos e os instrumentos da avaliação institucional focalizam, tais como: a metacognitiva e a metaorganizacional. A primeira “trata dos processos de conhecimento, ao qual seria necessário agregar as relações do ensino e da aprendizagem com os valores”. Já a segunda

“analisa os temas relativos à organização, estrutura e funcionamento de uma instituição, curso, programa ou sistema”.

Assim, a avaliação institucional deve ser alinhavada com os processos metacognitivo e metaorganizacional, focalizando em todos os aspectos que perpassam a universidade, desde a aprendizagem e a organização acadêmica. Além disso, deve envolver a figura do gestor e os demais protagonistas, contribuindo com a reflexão sobre a ação institucional a fim de revitalizar as práticas produtivas. Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 87), a “avaliação da educação superior precisa por em questão a pertinência social de cada instituição, em particular, e de todo o sistema”. A avaliação institucional deve transparecer e se munir da identidade da instituição.

A definição da avaliação institucional interna para Gadotti (2010, p. 06) é um “processo de autoconsciência institucional, desvelando causas e determinantes de seus sucessos e de seus insucessos”. Em contraponto, Dias Sobrinho (2005, p. 34) reitera, que a mesma é “instrumento da melhoria da qualidade em todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos. [...] em suas dimensões internas e externas”. De certo, podemos depreender o quão fundamental é o instrumento da avaliação institucional para o desenvolvimento educacional para os autores supracitados.

Bernardes e Rothen (2016, p. 253) corroboram com a proposição de que o produto final da avaliação institucional possui um cunho político, pois “esse caráter político era certificado, pois a comunidade acadêmica e a sociedade civil reivindicavam que a universidade ofertasse ensino de qualidade e redemocratizasse as estruturas políticas”. Dessa forma, os autores apresentam que a avaliação institucional nas IES's inicia-se com propósito “de possibilitar o resgate da credibilidade democrática”, ou seja, uma avaliação global da instância de ensino que dará um panorama macro a fim de ter para si esse retorno social.

Em conclusão, ressalto o caráter ideológico que deve imperar nos projetos de avaliação institucional na atualidade. A avaliação com fins emancipatório, democrático, participativo, plural, referenciado e pedagógico é um desafio, mas também uma necessidade, uma vez que através de um arcabouço de dados, possibilita a (trans)formação, o (re)planejamento e a tomada de decisão para que as instância gestoras cumpram seu papel frente a comunidade civil.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus
caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam
por suas vidas.

- Clarice Lispector

A epistemologia das políticas públicas de educação segundo Diógenes (2014, p. 334), “tem grande influência das Ciências Sociais (particularmente da Sociologia), da Filosofia e da Ciência Política (dentre outras)”. Ou seja, depreende-se que é uma produção epistemológica que bebe de diferentes áreas do conhecimento e que também a autora deixa claro que “é permeado pela multidisciplinaridade”, bem como, “não há uma epistemologia exclusiva” da política de educação.

Entretanto, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143), “a pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação”. Dito isso, Azevedo (2004, p. 3) apresenta “caminhos teórico-metodológicos na investigação da educação como uma política social de natureza pública”. A conceituação de perspectiva epistemológica por Tello (2012, p. 57) *apud* Cunha e Souza (2014, p. 505) dar-se devido a

[...] entendermos por Perspectiva Epistemológica o caso das investigações em política educacional como uma decisão da cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a investigação. Exemplo de perspectivas poderiam ser o marxismo, neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo (TELLO, 2012, p. 57 *apud* CUNHA e SOUZA, 2014, p. 505, *grifos nossos*).

No caso de nossa pesquisa, concordamos com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156), ao afirmarem que a perspectiva pós-estruturalista “tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais”. Os autores deixam claro em política educacional que a perspectiva epistemológica pós-estruturalista norteia e retifica algumas insuficiências metodológicas. Frente a esse contexto, destacamos que nesse trabalho, fazemos adesão à perspectiva pós-estruturalista.

Nesse contexto, a metodologia aqui é entendida por um percurso ideológico do pesquisador e a prática efetivada na realidade investigada. Segundo Minayo (2016), a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, ou seja, é o percurso da idealização do pesquisador a materialização na prática da imersão na ciência, utilizando-se de diversos elementos, dentre eles: os métodos e as técnicas de pesquisa. A metodologia segundo a mesma autora, “ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas”, bem como, a metodologia é muito mais do que as técnicas. Ou seja, nela está inclusa: “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”, além de se destinar em responder segundo Lakatos (2003, p. 221) “a um só tempo, às questões como?, com quê?, onde?, quanto?” da pesquisa científica.

3.1. Abordagem e método da pesquisa

Em nossa pesquisa a abordagem metodológica é de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2016, p. 20), a abordagem qualitativa caracteriza-se por responder questões particulares e “ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A dada abordagem aparece como sendo central em responder a questões particulares, bem como no universo dos fenômenos humanos.

Todavia, a abordagem qualitativa nas constatações de Oliveira (2003, p. 64), “pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de explicar-se em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através” de diferentes instrumentos, “sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” dos sujeitos. Além disso, a abordagem qualitativa facilita o processo investigativo de:

descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como, analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2003, p. 64).

Importante é destacar que a pesquisa de abordagem de cunho qualitativo, se centra na complexidade dos fenômenos que figuram como objeto de investigação, fenômenos esses que a abordagem qualitativa se insere na profundidade do objeto, bem como na compreensão dos comportamentos dos sujeitos eleitos no recorte da pesquisa. Em nossa pesquisa, o método empregado foi o Estudo de Caso. Segundo Yin (2005, p. 27), essa estratégia é utilizada para examinar acontecimentos contemporâneos, além de sua “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências”. Dito isso, segundo Yin (2001, p. 27) o estudo de caso figura como sendo um método a ser escolhido pelo pesquisador devido examinar

acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (YIN, 2001, p. 27).

O estudo de caso possibilita uma investigação que segundo Yin (2001, p. 33-34) “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado”, bem como, “baseia-se em várias fontes de evidências”. Assim, para além da diversificação de fontes de evidências, o estudo de caso, possibilita o trabalho com diversas variáveis. Além disso, “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”.

Desta forma, podemos depreender que o estudo de caso é uma “estratégia de pesquisa” que se compreende como um método abrangível, possuindo assim uma lógica de planejamento que incorpora à coleta de dados e à análise de dados abordagens específicas (YIN, 2001, p. 33-34).

3.2. Lócus e sujeitos da pesquisa

O *lócus* investigativo deu-se na Universidade Federal Rural de Pernambuco, instituição essa que sua gênese se dá em 03 de novembro de 1912, com a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária do Mosteiro de São Bento, em Olinda (UFRPE, 2018, p. 21). Na década de 1930, a trajetória histórica da UFRPE:

foi marcada pela estatização da Instituição, com a desapropriação da Escola Superior de Agricultura de São Bento, em 9 de dezembro de 1936, pela Lei nº 2.443 do Congresso Estadual e Ato nº 1.802 do Poder Executivo Estadual, passando a denominar-se Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP). Pouco mais de um ano depois, através do Decreto nº 82, de 12 de março de 1938, ela foi transferida para o Bairro de Dois Irmãos, no Recife (UFRPE, 2018, p. 21).

A Universidade Federal Rural de Pernambuco, cujo edifício está situado, na Reitoria, foi projetado pelo arquiteto Luiz Nunes e foi considerado em 1930, como um dos ícones da arquitetura moderna Pernambucana. Em 1947, “o curso de Medicina Veterinária, extinto em Pernambuco desde 1926, é novamente criado através do Decreto Estadual nº 1.741, de 24 de julho daquele ano”. Marco legal esse que, agrega a ESAP, “o Instituto de Pesquisas Agronômicas, o Instituto de Pesquisas Zootécnicas (IPZ) e o Instituto de Pesquisas Veterinárias (IPV)”, formando assim, a Universidade Rural de Pernambuco (URP) (UFRPE, 2018, p. 21).

Em 1955, a Lei Federal de nº. 2.524, tinha o objetivo de Federalizar a Instituição, que passaria a integrar o “Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior, vinculado ao Ministério da Agricultura”. Posteriormente, em 1961, sob a égide da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a referida Universidade cria seu primeiro estatuto, em 1964. Estatuto esse que reverberou na “primeira intervenção mais significativa na estrutura administrativa e acadêmica da Instituição, ainda que apresentasse alguma continuidade em relação ao modelo da antiga ESAP” (UFRPE, 2018, p. 21).

Figura como sendo órgão integrante da Universidade, o antigo “Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata” (p. 21). Na atualidade o Colégio, denomina-se por Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, situado em novo *campus* no município de Tiúma, abrigando diversos cursos técnicos, na modalidade integrada e/ou não ao Ensino Médio (UFRPE, 2018, p. 22).

A Universidade, no período do Regime Militar, sofreu algumas alterações, tais como:

1) por meio do Decreto Federal sob nº 60.731, de 19 de maio 1967, transfere-se os órgãos de ensino vinculados ao Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação; 2) através desse marco legal, a Universidade Rural de Pernambuco passa-se de fato e de direito, a ser Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e com a 3) Reforma Universitária estabelecida pela Lei sob nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a UFRPE “promoveu alterações mais profundas em sua estrutura administrativa e acadêmica, através de dois novos estatutos, em 1969 e em 1975”, incorporando o modelo departamental de administração e o regime de créditos (UFRPE, 2018, p. 22).

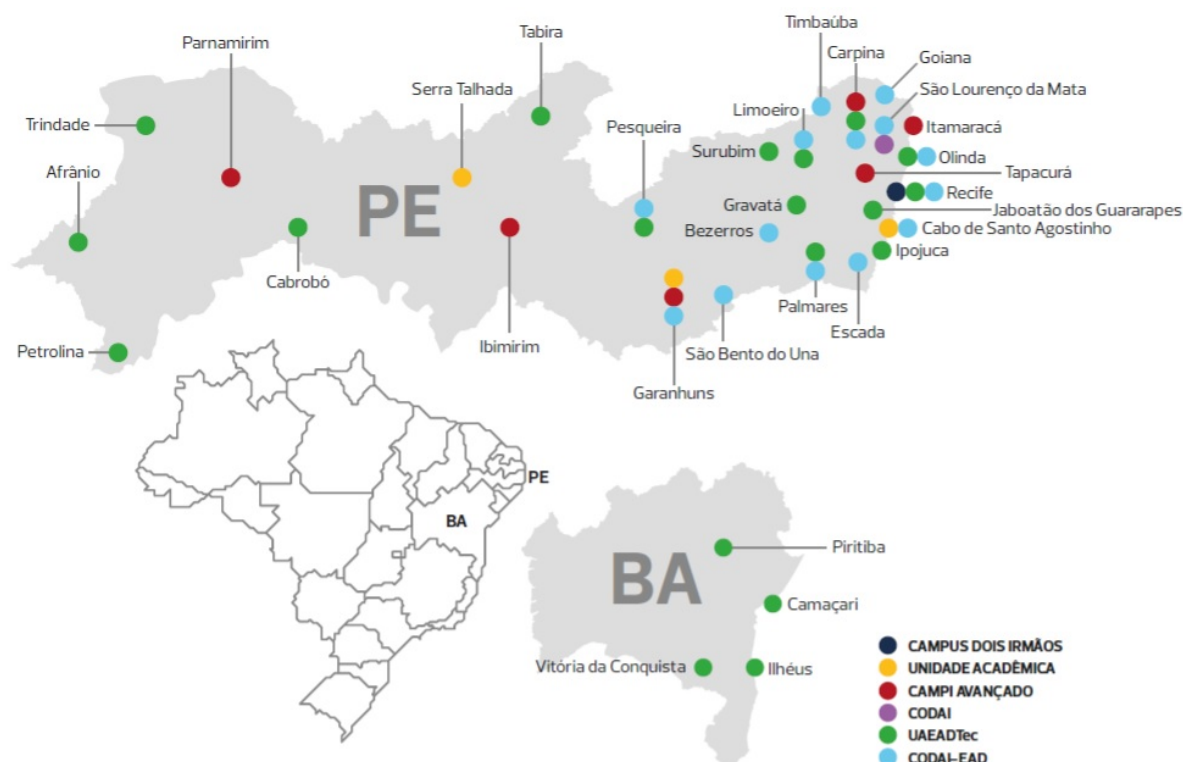
Em 1970, criaram-se na UFRPE novos cursos, tais como: “Estudos Sociais, Zootecnia, Engenharia de Pesca, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Economia Doméstica” (p. 21), dentre outros; já em 1973, dá início as atividades relativas aos cursos de pós-graduação, no nível *stricto sensu*, com a criação do Mestrado em Botânica, por meio de um convênio firmado com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como cria dois importantes *campi* avançados da Universidade.

No ano de 2020, a “Universidade Federal Rural de Pernambuco completará 108 anos de existência”, figurando assim, como a Instituição com longa frente no Estado de Pernambuco e nas regiões, como forte “tradição e vanguarda” (UFRPE, 2018, p. 21). Importante é destacar que a instituição também alargou suas atividades, criando “novos cursos de graduação e novas Unidades Acadêmicas”, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (UFRPE, 2018, p. 21-23).

A partir de 2005, a universidade vive um processo de interiorização, aprovada no Conselho Universitário da UFRPE, interiorização essa que resultou na criação da Unidade Acadêmica, “no sertão do estado, na cidade de Serra Talhada, onde a UFRPE dispunha do Centro de Treinamento e Pesquisa em Pequena Irrigação (CTPPI), instalada na Fazenda Saco” (p. 23), denominada por UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada, iniciando suas atividades no ano de 2006.

Concomitantemente a esse movimento, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), também se implementou a modalidade EAD em 2006. E em 2010, criou a “Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), que possui cursos de graduação e pós-graduação, estando presente em 16 polos no estado de Pernambuco e mais 4 na Bahia”, com sede no Campus Dois Irmãos, em Recife. Em 2014, cria-se também a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) (UFRPE, 2018, p. 23), processo esse de interiorização explanado na imagem abaixo:

Figura 7- Presença regional da UFRPE



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFRPE, 2018, p. 24).

Fica evidente que a referida instituição tem um *know-how* de atuação ofertando assim 57 cursos de graduação e 62 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, além de mais 08 cursos de graduação na modalidade à distância, ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec, por cerca de dezenas de polos espalhados no Estado de Pernambuco e da Bahia.

No tocante, aos colaboradores, a pesquisa contou com o quantitativo de 11, sendo esses professores lotados no campus Dois Irmãos (Sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (as características sobre esses cargos estão explicitadas no capítulo IV), dentre eles destacamos a Presidente da Comissão Própria de Avaliação. Como critério de inclusão, destacamos a incumbência regimental do mesmo que em seu artigo 18 é responsável em:

I - Atender à legislação do SINAES. II - Coordenar a elaboração e a execução do Projeto de Autoavaliação Institucional (Ciclo Avaliativo) e do Plano de Ação Anual. III - Convocar e dirigir as reuniões ordinárias e as extraordinárias. III - Elaborar, juntamente com os demais membros, os relatórios parcial e integral de autoavaliação institucional. IV - Fazer-se representar nas avaliações externas dos cursos presenciais e a distância no âmbito da UFRPE. V - Autorizar as publicações dos relatórios concernentes às atividades da Comissão, VI - Assumir o voto de qualidade em situações de empate nas votações da Comissão. VII - Deliberar sobre as providências necessárias ao pleno funcionamento e manutenção das atividades da CPA. VIII - Assegurar a autonomia do processo de avaliação. IX - Prestar informações solicitadas pela Comissão Nacional da Educação Superior. X - Delegar competências, ouvidos os membros. XI - Fazer cumprir os termos deste Regimento. XII - Resolver os casos omissos neste Regimento, *ad referendum* (UFRPE, 2018, p. 7).

O critério que utilizamos foi a figura do presidente da CPA de ser o responsável de encabeçar todos os processos de avaliação interna da Universidade. Além disso, por questões relativamente de exequibilidade temporal, técnica e financeira para inclusão expressiva dos membros da CPA.

Já no tocante aos membros do NDE, o mesmo é constituído por 10 colaboradores. O NDE é o órgão consultivo responsável pela concepção do PPC e tem por finalidade, a atualização e revitalização do mesmo. A resolução sob nº. 065 de 2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UFRPE, aprova a criação e regulamentação da implantação do Núcleo Docente Estruturante - NDE dos cursos de Graduação da UFRPE. Em seu Capítulo I, Artigo 2, considera preliminarmente e no Capítulo II, Artigo 3, dispõe sobre as atribuições do NDE:

a) estabelecer o perfil profissional do egresso do curso; b) atualizar periodicamente o Projeto Pedagógico do Curso; c) conduzir os trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no Colegiado de Curso, sempre que necessário; d) supervisionar as formas de avaliação e acompanhamento do curso definidas pelo Colegiado; e) analisar e avaliar os Planos de Ensino dos componentes curriculares; f) zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; g) indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de pesquisa e extensão, oriunda de necessidades da graduação, de exigência do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; h) zelar pelo cumprimento das Diretrizes curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (UFRPE, 2011, p. 2).

O NDE é o órgão que operacionaliza os processos no âmbito do curso. O mesmo é responsável por garantir a responsabilidade social do curso, dito isso, traz novidades para serem discutidas, dialogando como o coletivo, além de pensar caminhos e formas de como colocar algo em prática, na tentativa de materializar do P.P.C. do curso e vivenciarem os princípios fundamentais que foram discutidos pelo grupo, a fim de consolidar o perfil do egresso.

Como critério de exclusão, utilizamos o caráter financeiro, logístico, temporal e técnico de não adentrarmos no âmbito dos membros da CPA e sim no âmbito do curso, devido a CPA dispor em sua forma regimental da constituição dos seus membros de representação de 16 representantes do corpo docente, técnico-administrativo, discente e sociedade civil organizada, além da Secretaria Administrativa, Assessoria Educacional e a Presidente, bem como representações de outras Unidades Acadêmicas. Já no tocante ao NDE, não aplicamos critério de exclusão de colaboradores da pesquisa.

3.3. Técnicas e instrumentos da pesquisa

Utilizamos como técnicas e instrumentos para coleta de dados e construção dos

resultados na presente investigação a entrevista e a técnica documental. Optou-se pela técnica documental por essa ser segundo Flick (2013, p. 124), “resultantes de um processo institucional”, além de ser nosso foco no presente estudo, de adentrarmos a conjuntura institucional. Além disso, o âmbito institucional dispõe da existência de documentos “estes podem ser textos ou imagens”, podendo até assumir outros diversos formatos.

ABNT (2002, p. 2), apresenta a seguinte definição para os documentos, tais como: “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”. Esses incluem arquivos “impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros”. Os documentos podem assumir suportes e fins variados. De outra forma, Flick (2013, p. 124), define como sendo um “conjunto de dados existentes de outros contextos - como estatísticas oficiais que foram produzidas não para a pesquisa, mas para propósitos de documentação”. Em outras palavras, os documentos não foram produzidos em favor da pesquisa, além dos mesmos assumirem formatos e fins diversos. Além de terem finalidades institucionalmente específicas, esses podem subsidiar a confirmação das hipóteses do pesquisador.

Nesse contexto, Bogdan (1994, p. 180-181) considera que os documentos possibilitam ao pesquisador ter acesso à “perspectiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”. Além da técnica documental, conforme já mencionado, também foram realizadas entrevistas com os 11 colaboradores da pesquisa que desempenharam funções de docentes na UFRPE. Assim, devido à abordagem qualitativa do estudo, a entrevista oportuniza a coleta de uma gama de informações.

A entrevista segundo Minayo (2016, p. 58) é “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade”, além de possuir o objetivo de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Sendo assim um recurso de suma importância à pesquisa qualitativa.

Entretanto, a entrevista semiestruturada segundo Minayo (2016, p. 59) possui a possibilidade de combinar questões abertas e fechadas a fim de que o entrevistado tenha “a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Ou seja, o pesquisador não fica restrito a um padrão. Dito isso, o critério de escolha da entrevista semiestruturada (Ver apêndice D), dar-se pela possibilidade de reformular as questões previamente elaboradas, caso haja necessidade de mais esclarecimento para entender melhor o fenômeno pesquisado. Dito isso, as entrevistas foram gravadas, e transcritas posteriormente a fim de auxiliar o processo de análise dos dados.

O roteiro da entrevista deu-se na definição a priori de 05 (cinco) categorias de análise, tais como: o perfil dos docentes; caracterização da avaliação institucional interna na UFRPE; sobre os resultados da avaliação institucional interna e as tomadas de decisões da gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE; em situar as influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE e acerca dos desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE.

3.4. Etapas da pesquisa

A trajetória investigativa da presente pesquisa deu-se por adesão ao *ciclo da pesquisa* que Minayo (2016, p. 25-26), afirma ser fundamentalmente realizada “por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas”, intelectualidade esta que se constrói com um “ritmo próprio e particular”. Esse processo, considerando a pesquisa qualitativa é estruturado em três etapas indissociáveis. A primeira, a *fase exploratória* da pesquisa, possui como “foco fundamental a construção do projeto de investigação”, posteriormente, a *fase de campo* consistiu “no recorte empírico da construção teórica” entrelaçada imersão *in-lócus* a fim de levantar materiais diversos. Por fim a fase do *tratamento e análise do material*, essa se subdivide em: a) ordenação do material e a sua b) classificação; bem como a c) análise propriamente dita.

3.4.1 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

3.4.1.1- 1ª etapa – fase exploratória

A fase exploratória da pesquisa como já anunciado foi à fase de suma valia e consistiu na construção do projeto de pesquisa. Assim sendo, para Rodrigues (2007, p. 28), oportuniza o pesquisador a oportunidade de “descortinar o tema, reunir informações gerais a respeito do objeto”, destinando-se “a esclarecer do que se trata a reconhecer a natureza do fenômeno, a situá-lo no tempo e no espaço”. Ou seja, verificar as minúcias acerca do tema, no quesito espacial e temporal, identificar os possíveis espaços de investigação, dentre outros.

Dito isso, foi realizada uma pesquisa exploratória no ano de 2018. Ao realizar o estudo exploratório foi possível definir questões cruciais para a pesquisa conforme explicita Minayo (2016, p. 25), dentre eles destacamos: o tema de investigação, delimitação do objeto, definição dos objetivos, construção do marco teórico e conceitual, seleção dos instrumentos apropriados para coleta de dados e exploração do campo de pesquisa, sendo essas atribuições

primordiais para entrada em campo. Questões cruciais essas que no presente estudo foi adequadamente ajustada mediante as contribuições dos membros da banca de qualificação.

Outro momento foi o mapeamento dos possíveis locais de investigação, que se deu com a sondagem das produções do Fórum das CPA's de Pernambuco a fim de identificarmos as melhores experiências das CPA's, com o intuito de definir o campo da pesquisa. Dito isso, como critérios que justificam tal escolha, tem-se que a CPA da UFRPE, possui um objeto digno de investigação que é o Boletim CPA. Esse boletim figura como sendo uma publicação que reúne os resultados da autoavaliação institucional da UFRPE relativos às Políticas Acadêmicas, entendida como: Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Comunicação com a sociedade e a Política de Atendimento aos Estudantes. Ou seja, distingue-se dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, enviados anualmente ao MEC, tendo um viés que contempla a especificidade do curso.

O objetivo principal do Boletim CPA é de auxiliar a Coordenação do curso, o NDE, juntamente com discentes, docentes e técnicos nos processos de avaliação e aprimoramento do curso. O boletim é uma síntese dos resultados por curso, de modo que proporciona a discussão de aspectos da autoavaliação institucional no que tange a política acadêmica no âmbito do curso, para possíveis encaminhamentos. Outro motivo que justifica a escolha de apenas um *locus* investigativo decorre-se de fatores como o tempo para realização do estudo e do viés metodológico que é de cunho estritamente qualitativo, uma vez que se quer investigar as influências do resultado da avaliação institucional interna no âmbito do curso, sendo inexequível a realização em mais de uma instituição e/ou em múltiplos cursos.

Ao findar a pesquisa exploratória foi possível consolidar a definição do objeto, do espaço e da amostra qualitativa a ser empregada, seguidamente da construção da fundamentação teórica, como também da elaboração dos instrumentos de coleta de dados, que se encontra nos apêndices da dissertação, bem como o cronograma de ações. Sendo assim, uma etapa bastante significativa, que possibilitou uma visão global acerca da Avaliação Institucional Interna.

3.3.1.2- 2ª etapa – trabalho de campo

Para realização do trabalho de campo, a coleta de dados ocorreu durante o mês de julho do ano de 2019 e deu-se a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 11 sujeitos da organização pesquisada. Para a realização das entrevistas foi informado inicialmente do caráter voluntário da participação aos colaboradores, bem como o manejo

confidencial das informações e os objetivos da pesquisa. Sequencialmente deu-se o agendamento da entrevista. A gravação das entrevistas ocorreu com auxílio de um Gravador e Reprodutor de Voz Mono Digital, da marca: Sony e sob modelo: Px240 Série Px.

Cabe destacar, que no momento da entrevista, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo (Apêndice A). O mesmo apresentando-se em duas vias, de igual teor, ficando uma via de posse de ambas as partes. Posteriormente, os dados foram transcritos na íntegra para auxiliar o processo de análise.

Desta forma, destacamos aqui detalhes acerca do processo de transcrição dos dados, tais como identificação dos sujeitos, seus referidos tempos da duração da entrevista, além da forma que autorização a procedência da mesma, conforme tabela a seguir:

Quadro 3 – Síntese das Entrevistas

SUJEITOS ENTREVISTADOS	TEMPO DE GRAVAÇÃO	AUTORIZAÇÃO
NDE1	28'19"	Escrita
NDE2	19'20"	Escrita
NDE3	42'59"	Escrita
NDE4	46'56"	Escrita
NDE5	28'29"	Escrita
NDE6	29'48"	Escrita
NDE7	30'22"	Escrita
NDE8	48'47"	Escrita
NDE9	34'23"	Escrita
PNDE	50'30"	Escrita
PCPA	48'48"	Escrita
TOTAL	6h48min41seg	---

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Após o detalhamento das entrevistas, no tocante ao material documental deu-se pela leitura de diversas espécies de documento, para a constituição do corpus documental, tais como: atas e pautas. Dito isso, levantou-se a produção das sistematizações das reuniões do Núcleo Docente Estruturante no período de 13 de julho de 2016 a 29 de agosto de 2019, por ser tratar do ciclo de avaliação interna, conforme tabela a seguir:

Quadro 4 – Constituição do *corpus* documental

Data	Espécie do Documento	Assunto(s) Discutido(s)
------	----------------------	-------------------------

29/08/2019	Ata e Pauta	- Comentar sobre o estudo das áreas I, II e III do DEd sobre os impactos da segunda entrada do curso de Licenciatura em Pedagogia; - Curricularização/Integralização das atividades de Extensão (Resolução nº 7 de 18/12/2018); - Calendário das reuniões do NDE para 2019.2
06/06/2019	Ata	- Discussão e Elaboração do Plano Estratégico de Combate à Retenção e Evasão; - Revisão do PPC após exigências da PREG.
09/05/2019	Pauta	- Leitura do Documento de Contribuições sobre o Planejamento Estratégico; - Revisão do PPC.
30/04/2019	Ata	- Correção do PPC após retorno da PREG; - Conferência dos Planos de Ensino 2019; - Planejamento Estratégico para Combate à Retenção e Evasão.
28/03/2019	Ata e Pauta	- Equiparação da Carga Horária de ESO para Estudantes do Programa Residência Pedagógica.
03/12/2018	Ata	- Fechamento do Texto do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia.
26/11/2018	Pauta	- Ajustes no texto do novo PPC.
22/11/2018	Pauta	- Ajustes no texto do novo PPC.
19/11/2018	Pauta	- Análise do PPC.
12/11/2018	Pauta	- Apresentação das Tarefas Realizadas pelas Áreas.
08/11/2018	Pauta	- Apresentação das Tarefas Realizadas pelas Áreas.
19/10/2018	Ata e Pauta	- Elaborar a Agenda de Trabalho para 2018.2 (Data e Horário das reuniões); - Exposição do Estado Atual do PPC em Construção; - Levantamento dos Programas Atualizados já Enviados para o NDE.
21/06/2018	Ata e Pauta	- Definição das Atividades Complementares e Disciplinas Optativas.
07/06/2018	Pauta	- Definição das Atividades Complementares e Disciplinas Optativas.
17/05/2018	Pauta	- Pré-requisitos das Disciplinas da Nova Matriz Curricular.
03/05/2018	Pauta	- Indicação da professora Emmanuelle Chaves para composição do NDE; - Modificação do padrão de orientação de renovação dos cursos pelo SINAES; - Reformulação dos PPCs dos cursos de graduação com a inclusão de questões da BNCC, PIBID e programa Residência Pedagógica.
15/02/2018	Pauta	- PPC do Curso
07/12/2017	Ata e Pauta	- Discutir as Produções dos Grupos de Trabalho;

23/11/2017	Ata e Pauta	- Finalização da Matriz Curricular com as Disciplinas Optativas.
09/11/2017	Ata e Pauta	- Tentativa de Fechar a Matriz Curricular e Distribuir as Tarefas.
26/10/2017	Ata e Pauta	- Continuação das Produções dos Grupos de Trabalho dos PEPE's.
06/09/2017	Pauta	- Organização para Apresentação no CCD Ampliado.
05/09/2017	Pauta	- Discussão sobre a Matriz Curricular.
04/09/2017	Pauta	- Apresentação das Produções dos Grupos de Trabalho; - Socialização dos Pepe's.
27/08/2017	Ata	- Continuação das Produções dos Grupos de Trabalho;
17/08/2017	Ata e Pauta	- Exposição das Propostas dos Pepe's; - Informes: Relatório da CPA
27/07/2017	Pauta	- Panorama da Produção nos Grupos de Trabalho; - Novo Cronograma do NDE.
11/05/2017	Pauta	- Socializar a Produção dos GT's acerca da Reformulação do PPC do Curso; - Proposta do TCC *(Anexo) - - Discussão dos GT's da Reformulação do PPC.
21/02/2017	Pauta	- Continuação das Produções dos Grupos de Trabalho.
15/09/2016	Ata e Pauta	- Atualizar as Atividades a serem Desenvolvidas pelo NDE no 2º Semestre de 2016; - Calendário de Reuniões e Agenda de Tarefas pelos GT's *(Anexo).
13/07/2016	Ata e Pauta	- Discutir o Foco a ser Assumido pelo Curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Para guiar a exploração do material acima mencionado, o pesquisador dispõe de um caderno de pesquisa, ao qual transcrevia *ipsis litteris* o trecho do documento, devido não ser possível nenhum tipo de reprodução do material manuseado na pesquisa; após a leitura do material, o mesmo identificava se o material explorado era: ata e/ou pauta da reunião, e alocava a referida transcrição no espaço determinado para o objetivo específico da pesquisa que fazia menção ao documento.

3.3.1.3- 3ª etapa – análise do material coletado

No tocante a análise dos dados coletados considerou a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). A referida análise propiciou um conjunto de técnicas que possibilitam o pesquisador, realizar procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, podendo assim realizar inferências em relação à produção e/ou mensagem.

Entretanto, a análise do conteúdo para Bauer (2002, p. 190) é “apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas” e culmina em “descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto”. Ou seja, o método de análise do texto chama atenção para outros elementos antes mesmo que fosse quantificado.

No tocante a sistemática processual da análise de conteúdo, Bardin denota três etapas, tais quais são: a pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

- a) Fase de pré-análise: essa fase, consiste no processo de organização propriamente dito. Segundo Bardin (1988, p. 95), a fase de pré-análise corresponde “a um período de intuições”, que tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Ou seja, a organização operacional a fim de subsidiar a etapa posterior.

Procedemos com a opção de representar cada sujeito com uma cor diferente da outra a fim de destacar melhor a fala e para facilitar a identificação dos sujeitos, tais como:



Nesse contexto, cabe destacarmos que cada sigla acima apresentada se refere a um sujeito especificamente. Dito isso, expomos um quadro síntese, ao qual elucidamos a nomenclatura do sujeito e sua função dentro da universidade, a fim de tornar melhor a compreensão:

Quadro 5 – Identificação dos Sujeitos

Sigla	Função
NDE1	Professora do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE2	Professor do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE3	Professor do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE4	Professora do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE5	Professora do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE6	Professora, coordenadora eventual do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE7	Coordenadora eventual
NDE8	Professora do curso de Pedagogia e membro do NDE
NDE9	Professora do curso de Pedagogia e membro do NDE
PCPA	Professora do curso de Ciências Econômicas e Presidente da CPA
PNDE	Professora, coordenadora do curso de Pedagogia e presidente do NDE

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Posteriormente, alocamos cada objetivo em um documento no editor de texto a fim de recortar as falas. Posteriormente, alocamos todos os dados em um único arquivo no editor de texto a fim de facilitar a leitura flutuante, tal como o exemplo, a seguir:

É... (PAUSA), eu não conheço muito a avaliação institucional... (NDE 1)

Eu acredito que é uma avaliação muito importante...(NDE 2)

É..., existe um, uma Comissão Específica, não é, a CPA, ela credito que... (NDE 3)

Bom, a avaliação interna, da Universidade, basicamente ela é...(NDE 4)

Bom, eu acho que avaliação interna ela serve para diversas dimensões, né...(NDE 5)

Bem, a avaliação interna da Universidade, ela acontece é, periodicamente, né... (NDE 6)

A avaliação institucional, ela vai se dá sobre vários âmbitos, né...(NDE 7)

A Avaliação interna, A Avaliação interna, atende a uma demanda dos Sinais... (NDE 8)

É, eu não tenho muita, é..., vivência, nesse processo, mas... (NDE 9)

Bem, a CPA da Universidade Federal, Rural esta institucionalizada, desde 2004... (PCPA)

É uma avaliação democrática, as questões colocadas não são desconhecidas... (PNDE)

A leitura flutuante, de acordo com Bardin (1988, p. 96), permite ao pesquisador estabelecer contato direto, e invadir-se com as impressões e orientações dos documentos a serem analisados. Desta forma, foi realizada a leitura atenta das transcrições a fim de destacar os elementos centrais contidos na fala dos sujeitos, mediante um protocolo, que contempla critérios, que foram seguidos à risca, tais como:

- i. Exaustividade: dar-se por considerar todos os elementos contidos no conteúdo do material em análise;
- ii. Representatividade: é a triagem dos elementos contidos no material em análise que possui relação ao que propomos a investigar, tal como Bardin (1988, p. 97) salienta “a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial”, ou seja, a representatividade se dará se advier do universo.
- iii. Homogeneidade: dar-se em agrupar os conteúdos do material em análise mediante relação com a categoria temática;
- iv. Pertinência: dar-se pelos conteúdos selecionados estarem ajustados, em termos de informação, e equiparar-se aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

Frente ao trato dos dados, por meio dos critérios acima mencionados, procedeu-se a leitura novamente das transcrições, sendo que dessa vez, com mais rigor e de forma atenta a fim de refinar ainda mais as ideias centrais contidas nas falas.

- b) Fase de exploração: é o segundo movimento da análise de conteúdo, momento esse de administrar as técnicas ao *corpus*. Segundo Vosgerau (2016, p. 791-792), é “descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (todo e qualquer material textual coletado) submetido a um estudo detalhado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos”. A autora elenca elementos que são necessários a fase de exploração, tais como: “a codificação, a classificação e a categorização”. Entretanto, Minayo (2016, p. 83), deixa claro que nesse momento devemos procurar:

a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); b) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos de análise, em cada classe (parte esquema); c) identificar, através de inferências, os *núcleos de sentido* apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; d) dialogar os *núcleos de sentido* com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; e) analisar os diferentes *núcleos de sentido* presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o (s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise (MINAYO, 2016, p. 83).

Deste modo, a exploração do material pode ser compreendida de fato por Vosgerau (2016, p. 791-792), como uma “etapa importante, pois pode viabilizar ou não a riqueza das interpretações e inferências”. Essa etapa é o momento da definição de categorias, bem como da identificação das unidades de registro, sendo essas, denominada por Minayo (2016) como núcleos de sentido, ou seja, perpassa a codificação do correspondente ao segmento de conteúdo, considerando-o como uma unidade base, objetivando assim à categorização e à frequência. Assim, a exploração do material é enquadrada na técnica da Análise das relações, especificamente na análise das co-ocorrências, essa que Bardin (2016, p. 259), objetiva “extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exatamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto”, ou seja, do fragmento da mensagem evidencia-se a repetição das ideias. Frente a isso, listamos as ideias expressas na fala dos sujeitos, muitas vezes por associação, tendo em vista que as ideias de alguns sujeitos vão de encontro à do outro, e/ou complementam a ideia.

- c) Fase de tratamento dos resultados, inferências e interpretação: nesta fase, de acordo com Bardin (1988, p. 101) os resultados obtidos, bem como, o confronto sistemático com o material “e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes”, além de permitir “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela

análise”. Entretanto, Minayo (2016, p. 83), afirma que essa etapa consiste na elaboração de uma “síntese interpretativa”, por meio redacional que faça conexão com os objetivos da investigação, questões norteadoras e pressupostos da pesquisa.

Frente a isso, o procedimento nessa etapa, foi realizar inferências sobre o material já previamente explorado, bem como, sistematizar os resultados mediante infográficos e esquemas lógicos. Desse modo, a análise documental segundo Bell (2008, p. 107) é uma “fonte de dados alternativa extremamente valiosa”, assim sendo, uma técnica que visa suplementar a pesquisa.

Nesse contexto, Severino (2007, p. 124) apresenta-nos a análise documental como sendo “toda forma de registro e sistematização de dados”, bem como as informações, estando estas postas para análise por parte do pesquisador. Entretanto, para Lüdke (2013) a **análise documental** é uma técnica rica em que os documentos se constituem em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências do pesquisador. Em nossa pesquisa, realizamos uma leitura exploratória dos dispositivos legais para evidenciarmos se tais documentos contemplam a avaliação institucional, com seus respectivos códigos, tais como:

- I) Boletim CPA (BCPA);
- II) PPC do curso de pedagogia, licenciatura (PPC-Curso);
- III) Atas do NDE (ANDE).

Dito isso, procedemos com a leitura de todos esses documentos, destacando novamente os trechos que contemplavam os objetivos da pesquisa e articulamos com as falas dos sujeitos da pesquisa a fim de aprofundarmos cada vez mais no contexto e contrastarmos a fala com o escrito.

3.5 Considerações éticas da pesquisa

No tocante as considerações éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, considerou-se na presente pesquisa, adequação conforme estabelecido na Resolução sob nº. 466, de 12 de Dezembro de 2012. Esse instrumento legal tem por objetivo “assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado”. Nesse processo, consideramos aos preceitos legais, que supõe os seguintes aspectos éticos, tais como:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos

e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012, p. 3).

Nesse contexto de adequação do projeto de pesquisa com as exigências éticas, apregoaram-se nesse estudo o caráter voluntário da participação, de compromisso de listar os riscos e os benefícios, estando em relação simbiótica, estabelecendo ainda assistência aos participantes da pesquisa. Além disso, obtivemos o consentimento do participante, conforme a Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016 que em seu Art. 9º determina os direitos dos participantes:

I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016, p. 6).

Desta forma, em consonância com o exposto acima, os participantes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), e assinaram em duas vias de igual teor, declarando que estavam dispostos a contribuir com o estudo. Estabeleceu-se a garantia de que os dados fossem utilizados para fins acadêmicos e o sigilo das informações pessoais dos docentes entrevistados, bem como as informações da instituição. Um destaque de suma importância é que no decorrer da realização do presente estudo, houve o atendimento a todas as orientações éticas, ou seja, da formalização as normas institucionais para entrada no *lócus* empírico até o tratamento dos dados da pesquisa.

O pesquisador imbuído de todas as prescrições éticas compromete-se a dar a devolutiva dos achados a Comunidade Universitária da UFRPE, bem como aos sujeitos da pesquisa. Em suma, acreditamos que a presente pesquisa contribuiu com a Comunidade Acadêmica e com os sujeitos da pesquisa. Além disso, esperamos que contribua com o curso de Pedagogia, e outros cursos da universidade. Dessa forma, podemos analisar dados, repensar processos avaliativos e ressaltar a importância dos dados para serem considerados no planejamento, sejam eles micro ou macro, e em diversas vertentes institucionais.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

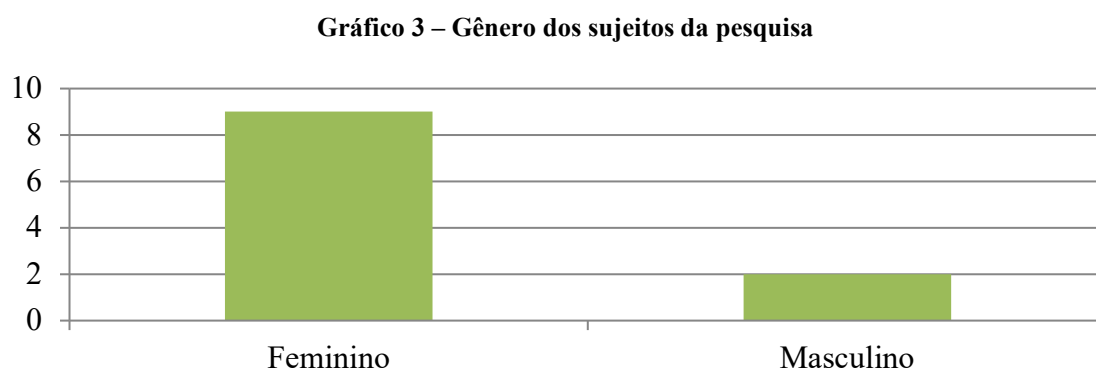
Do mesmo modo que te abriste à alegria
abre-te agora ao sofrimento
que é fruto dela
e seu avesso ardente.
Do mesmo modo
que da alegria foste
ao fundo
e te perdeste nela
e te achaste
nessa perda
deixa que a dor se exerça agora
sem mentiras
nem desculpas
e em tua carne vaporize
toda ilusão
que a vida só consome
o que a alimenta.

- Ferreira Gullar

Neste capítulo, apresentamos os resultados e as discussões acerca dos nossos achados mediante imersão no campo investigativo. A organização deste capítulo deu-se em conformidade com roteiro da entrevista. Cabe destacar que sempre realizamos o paralelo com a parte documental que fez referência aos objetivos. Assim, discorreremos no primeiro bloco, sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa; seguidamente, caracterizamos a avaliação institucional interna na UFRPE. Em continuidade aos resultados, no terceiro bloco caracterizaremos sobre de que maneira os resultados apontados pela avaliação institucional interna são considerados no âmbito das decisões tomadas pela gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE; no penúltimo bloco, contemplamos sobre a compreensão das influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE e por fim identificamos os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE.

4.1 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Em relação à caracterização dos sujeitos da pesquisa, no tocante ao sexo dos professores que compuseram a pesquisa, conforme já elucidado anteriormente nos critérios metodológicos, observamos o quantitativo de 9 (nove) mulheres e 2 (dois) homens, dito isso podemos observar no gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

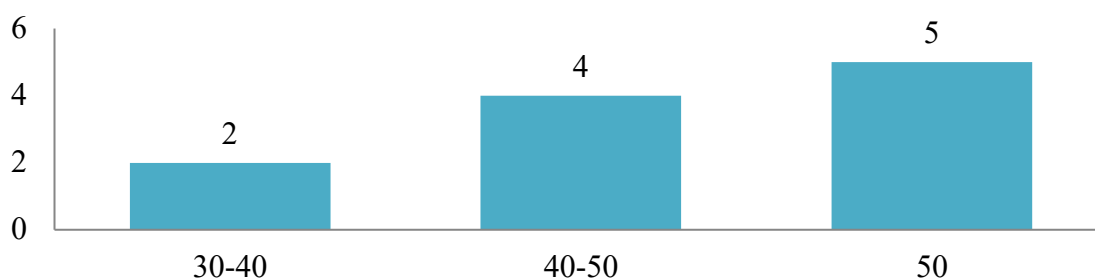
Podemos observar por meio do gráfico acima a predominância de mulheres no recorte da pesquisa. Dessa forma, faz-se necessário apresentar um contraste entre os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, esse tendo o ano de 2017 como referência. Nesse ano, o número de docentes em exercício, por organização acadêmica e sexo, foi predominantemente do sexo masculino. Já para o caso específico da pesquisa, há a predominância de mulheres

como docentes (INEP, 2018).

Observamos que na categoria administrativa de universidades públicas da unidade federativa do Estado de Pernambuco, há uma disparidade de cerca de 10.5%, entre os docentes da educação superior do sexo masculino e feminino. Esse totaliza cerca de 2.522, aquele 2.255. Frente a isso, podemos observar a predominância de docentes do sexo masculino na educação superior no Estado de Pernambuco. Contudo, sabemos que no setor educacional há um fenômeno da feminização do trabalho educacional. Entretanto, no que concerne a Educação Superior é inversamente desproporcional, em termos de que aos sujeitos desse estudo, depreendemos que por estarem lotados como docentes no Departamento de Educação e por serem membros do núcleo docente estruturante do curso de pedagogia, advenha daí a predominância de sujeitos do sexo feminino.

Em continuidade, com relação à faixa etária, acrescenta-se que nossos sujeitos estão alocados em diversas faixas de idade, tais como: 02 (dois) sujeitos estão enquadrados na faixa etária que corresponde de 30 a 40 anos de idade, 04 (quatro) sujeitos enquadram-se na faixa etária correspondente a idade de 40 a 50 anos e 05 (cinco) sujeitos possuem acima de 50 anos de idade, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Frente ao exposto acima, apresenta-se que a maioria dos sujeitos estão circunscritos, entre as faixas etárias de 40 a 50 anos e acima de 50 anos de idade. Assim, infere-se que a maioria dos sujeitos possuem uma vasta experiência profissional, experiência essa que é um construto. A essa realidade Gorzoni e Davis (2017, p. 1402) denomina como sendo a profissionalidade docente, “processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor”. Assim, evidencia-se que durante a trajetória dos sujeitos da pesquisa, mediante a formação inicial e continuada, eles vivenciam experiências que promovem reformulação de suas práticas pedagógicas e docentes.

Assim, é notório observamos um exemplo prático da profissionalidade docente na fala do sujeito intitulado por PCPA, que destaca: “a gente foi aprendendo a ser professor”, ou seja, durante sua trajetória profissional acumulando novos conhecimentos, habilidades e atitudes, além de refletir sobre sua prática, por meio da formação continuada, movimento esse que vai reverberar no seu fazer docente.

No tocante ao tempo de experiência docente dos sujeitos da pesquisa, podemos observar no gráfico, abaixo:

Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A partir do gráfico, observamos que a maioria dos sujeitos, cerca de 82% desses, possuem tempo de experiência docente de 10 a 20 anos e /ou mais de 25 anos de atuação como docente. Apenas 02 (dois) dos sujeitos possuem um tempo de experiência docente entre 0 a 10 anos, o que não os caracteriza mais como recém docentes, embora caiba inferir que os mesmos não possuem uma vasta experiência docente na educação superior, devido a sua faixa etária e o tempo necessário empreendido na formação continuada *stricto sensu*, à nível de mestrado e doutorado.

Em relação à formação inicial dos sujeitos da pesquisa, podemos observar o que foi encontrado no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Formação inicial dos sujeitos da pesquisa

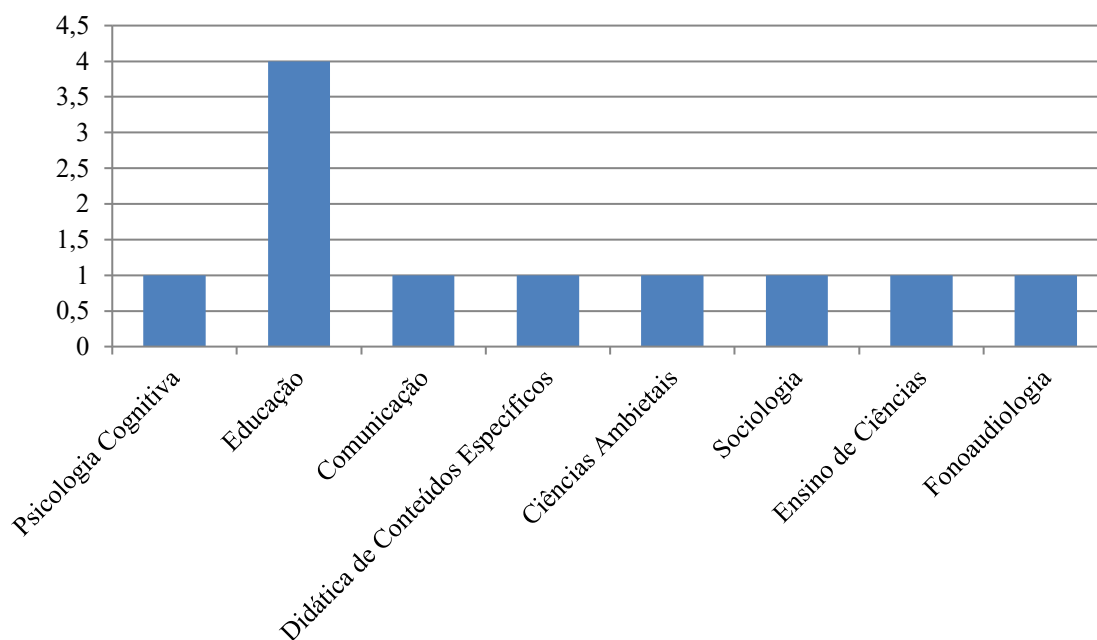


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A partir do gráfico, identifica-se o quão plural são os cursos de graduação que constituem a formação inicial do sujeito da pesquisa. Depreende-se que são de diversas áreas do conhecimento e que uma parte expressiva, cerca de 55%, advém de cursos de licenciaturas, cursos esses que habilitam para a docência. Assim, cabe destacar novamente trecho da fala do sujeito que emerge das ciências econômicas, ao qual não possui a formação inicial para a docência. Esse nos deixa claro que a “nós do bacharelado, por exemplo, a gente..., não foi ensinado a ser professor” (PCPA). Elucida-se essa fala para constataremos a implicação da formação inicial para a formação do docente.

Também, no que se refere à formação continuada *stricto sensu* dos sujeitos da pesquisa à nível de mestrado, podemos observar a partir do gráfico a seguir, o quão diversificado são os programas de pós-graduação que constituem a formação continuada dos mesmos:

Gráfico 7 – Formação continuada dos sujeitos da pesquisa nível mestrado



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Diante ao apresentado no gráfico acima, mostrou-se que a maioria possui formação continuada voltada e/ou tendo relação intrínseca com a área educacional, devido 04 (quatro) possuir mestrado em educação, 01 (um) em didática de conteúdo específicos e 01 (um) em ensino de ciências, os outros 05 (cinco) sujeitos possuem mestrado em diversas áreas, tais como: psicologia cognitiva, comunicação, ciências ambientais, sociologia e fonoaudiologia.

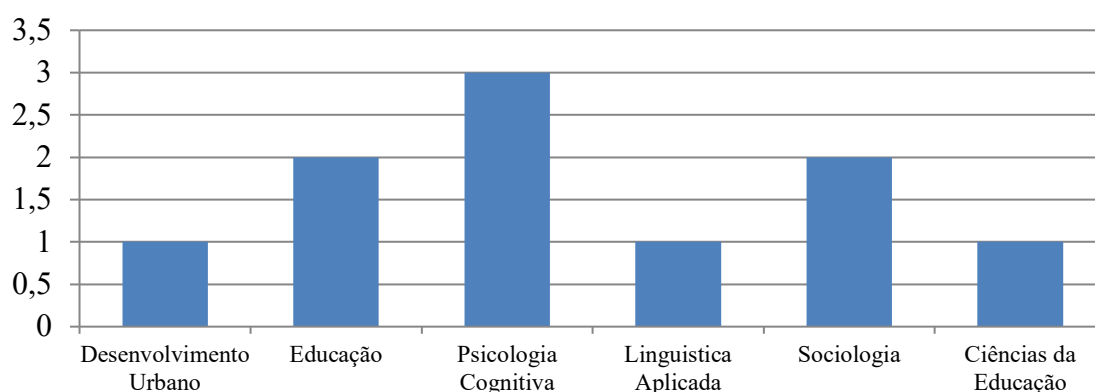
Assim sendo, destacamos novamente a fala do sujeito que tem sua trajetória de formação continuada dissonante área educacional. De acordo com um dos entrevistados esses espaços formativos:

Eles são fundamentais para nos ajudar, principalmente, os professores que não são licenciados, que não vem da licenciatura, para nos ajudar a melhorar nossa práticas pedagógicas de ensino (PCPA).

Dito isso, podemos evidenciar na fala do sujeito o caráter imprescindível da formação continuada para a trajetória profissional docente, tais como: capacitação, treinamentos, dentre outros, embora a pós-graduação ser uma formação continuada que foca muitas vezes em formar profissional pesquisador, não exclusivamente voltada ao ensino.

No que diz respeito à formação continuada dos sujeitos da pesquisa, ainda na formação *stricto sensu*, em nível de doutorado, podemos observar no gráfico a seguir, a multiplicidade dos programas de pós-graduação que os sujeitos derivam:

Gráfico 8 – Formação continuada dos sujeitos da pesquisa nível doutorado



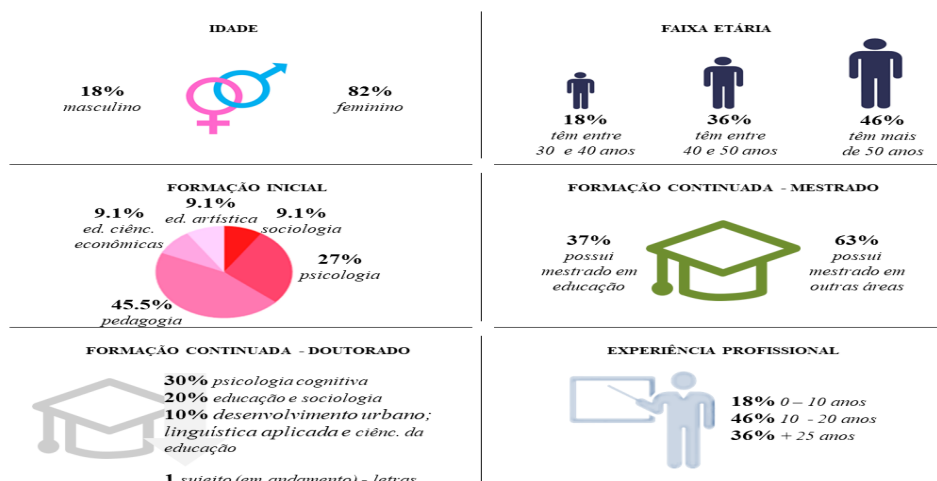
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Diante do gráfico acima, revelou-se que dos 11 (onzes) sujeitos que compõe a pesquisa, apenas 10 (dez) possuem o título de doutor na sua respectiva área. Há o predomínio de sujeitos possuindo títulos de doutores em diversas áreas do conhecimento, tais como: desenvolvimento urbano, psicologia cognitiva, sociologia. Uma parte expressiva possui títulos de doutores voltados especificamente para área educacional, tais como: programas de pós-graduação em: educação, linguística aplicada e ciências da educação. Um breve destaque é que apenas 01 (um) ainda está em fase de andamento do curso de doutoramento em Letras.

Acrescenta-se que a maioria dos sujeitos é do sexo feminino, e maior parte deles transitam entre as faixas etárias de 40 a 50 anos e acima de 50 anos de idade; cerca de 82% dos sujeitos, possuem tempo de experiência docente que variam de 10 a 20 anos e/ou mais de

25 anos de atuação profissional docente o que faz-se inferir que possuem uma vasta experiência. Além disso, a maioria possui graus elevados de formação continuada, a título de mestrado e doutorado nas mais diversas áreas do conhecimento. Frente a isso, a título de fornecer um resumo sintético, apresentamos no infográfico abaixo um extrato de tudo que foi tratado nesse bloco que objetivou caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Figura 8 – Infográfico sintético acerca da caracterização dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Na seção subsequente, iremos caracterizar a avaliação institucional interna na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

4.2 CARACTERIZANDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA NA UFRPE

Nessa sessão, iremos apresentar e discutir resultados no tocante aos achados acerca da caracterização da avaliação institucional interna na UFRPE. Dito isso, iremos constatar o que de fato caracteriza a avaliação institucional interna na UFRPE para cada um dos sujeitos, bem como tecer considerações acerca do papel da CPA para o processo de avaliação institucional interna na UFRPE. Nesse processo, vamos trazer elementos de reflexão acerca do planejamento, e processo avaliativo, evidenciando o pensamento dos sujeitos entrevistados e de documentos legais. A avaliação institucional para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior é uma

forma integrada com respaldo nas missões institucionais elencadas pela lei do Sinaes, momento de fazer sua autoanálise a fim de identificar possíveis fragilidades, potencialidades e constatar se as práticas promovidas, estão em consonância e em conformidade com a missão e as políticas institucionais, para que em tese possa melhorar a qualidade acadêmica e o promova um possível desenvolvimento institucional, além de se legitimar frente a comunidade acadêmica (CONAES, 2004)

Já a avaliação interna para Belloni (2001, p. 26), possui a significação de que o “processo de avaliação contemple todos os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional)”, além de ser “uma avaliação que dê conta das diversas dimensões do objeto, além dos condicionantes políticos e sociais”. Nesse contexto, a avaliação deve de acordo com Dias Sobrinho (2005, 2000), ser global e integradora, comparativa, que respeita à identidade institucional, que não premia ou pune. Deve ser de adesão voluntária, participativa e negociada, de caráter contínuo e permanente, contextualizada, operatória e estruturante e com profundo teor formativo.

Frente a essas definições conceituais, destacamos que dos 11 sujeitos entrevistados, para 6 respondentes, 54.5% dos sujeitos, é possível identificar características diversas, tais como: o ENADE, a periodicidade, os instrumentos avaliativos, etc. Apenas o sujeito denominado por NDE 1, é que destaca em sua fala que não conhece muito a avaliação institucional, embora todos afirmarem a importância da avaliação institucional.

Dito isso, ressalta-se que dos 5 respondentes, apenas 3 que perfaz um total de 27.2% dos entrevistados, discorre sobre o que mais caracteriza a avaliação institucional da UFRPE. Nesse contexto, ressalta o caráter global e integrador, caráter esse que mediante o Dias Sobrinho (2005, 2000), nos apresenta anteriormente. Podemos observar essa questão nos trechos a seguir:

[...] eu acho que avaliação interna ela **serve para diversas dimensões**, né (NDE 5)

A avaliação institucional, ela vai se dar sobre **vários âmbitos**, né, [...] (NDE 7)

[...] é uma avaliação muito importante, **ela é feita com todos os setores**, né, que integram a comunidade universitária [...] (NDE 2)

Observamos também que outros 2 sujeitos, o que corresponde ao total de 18.1%, caracterizam a avaliação institucional da UFRPE de forma mais abrangente e aprofundada, por evidenciarem em suas falas princípios outros, tais como:

[...] uma avaliação, que seja **propositiva, formativa e educativa**. [...], essa seria mais ou menos a, caracterização da CPA da UFRPE (PCPA)

[...] avaliação é ser **democrática, participativa**, né, **atualizada** [...] (PNDE)

Como podemos observar, princípios como democracia e participação devem permear as práticas avaliativas, além de possuírem o teor propositivo, formativo e educativo. Frente aos achados, aponta-se que os elementos aos quais mais caracteriza a avaliação institucional da UFRPE é uma avaliação de caráter abrangente por contemplar diversas dimensões institucionais, sendo assim global e integradora. Sendo também democrática, participativa,

atualizada, propositiva, formativa e educativa. No entanto, ainda constitui-se em desafio o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

Esse desafio se expressa na fala da Presidente da CPA, ao qual suplementa sua explanação acerca da caracterização da avaliação institucional da universidade no sentido de que

a participação, na avaliação, ela é voluntária, é uma coisa que a gente tem, pregado aqui na Universidade, no sentido de que as pessoas tem que si fazer participe do processo, ela, ela participa, no sentido, de contribuir com a UFRPE, não passar pela UFRPE e não deixar sua contribuição, então a gente, trabalha nessa perspectiva voluntária, com o objetivo de..., das pessoas se sentirem corresponsáveis, na melhoria da Universidade, é apontar problemas, e a partir do diagnóstico, buscar soluções. Então esse, é mais ou menos o que caracterizaria a CPA da UFRPE (PCPA).

Assim, podemos observar o quão imprescindível é proceder com um trabalho de base, a fim de conscientizar e mobilizar a comunidade acadêmica da Ufrpe para a corresponsabilidade nos processos avaliativos institucionais, para que os membros da comunidade acadêmica impregnem-se dessa voluntariedade de contribuir de fato com a universidade. Observamos também, que outros sujeitos trazem elementos conforme Conaes (2004) anteriormente elucida. Dito isso, o sujeito NDE 2, elenca também que é um “[...] bom mapeamento, né, das percepções da Universidade, dos setores mais críticos ou não [...]” Já para o sujeito NDE 5, a avaliação institucional figura como sendo “[...] um panorama para universidade e para os seus diversos nichos, né. De direcionamentos, de coisas que precisam ser feitas, questões que precisam ser resolvidas [...]”.

A presidente do NDE da pedagogia, denominada por PNDE, traz em sua fala que na avaliação institucional da UFRPE, os instrumentos avaliativos não são velados e que as “questões colocadas não são desconhecidas, a CPA, inclusive tem tido a preocupação, [...] de consultar os coordenadores e até toda a comunidade acadêmica sobre os itens que comporão a avaliação”. A presidente da CPA por sua vez expõe que os “[...] relatórios, são diferenciados, para atender as, os segmentos [...]” e que os “[...] questionários diferentes para atender as demandas da EAD [...]” (PCPA).

Em continuidade, acerca da caracterização da avaliação institucional interna da UFRPE, indagamos os sujeitos da pesquisa no tocante ao papel da CPA no processo de avaliação institucional interna na UFRPE. De acordo com Leite (2008, p. 834-835), a CPA possui a responsabilidade primeira de promover a “auto-avaliação institucional” e possui a importância na condução dos processos internos de avaliação. Além disso, Bernardes e Rothen (2016, p. 272), deixam claro que a Comissão Própria de Avaliação pode “abrir

brechas na avaliação regulatória e de controle utilizada pelo Estado por meio da confecção de relatório anual, para uma avaliação emancipatória, formativa e educativa [...]”. Frente a esses contextos teóricos contrastaremos essas informações com as falas dos sujeitos, tais como:

[...] ela tem o papel, primeiro de **pensar** que aspectos são esses que vão ser avaliados [...] (NDE 5)

Ela tem o papel de **pensar** a forma como fazer o instrumento [...] (NDE 4)

É justamente, da **condução**, né, desse..., processo [...] (NDE 2)

Ela é, a CPA é o principal mecanismo de ter uma avaliação institucional, ela **conduz** o processo avaliativo [...] (PCPA)

[...] **acompanhando**, né, toda a vida, interna da universidade e no que tange as questões do ensino, pesquisa e extensão que é que batí diretamente, né (NDE 9)

Frente as falas dos sujeitos demonstrou-se que dos 11 entrevistados, 3 respondem que o papel da CPA para o processo de avaliação institucional interna na UFRPE é a **condução** do processo avaliativo e 2 expõe que é papel da CPA **pensar** os itens e os instrumentos que comporão a avaliação institucional. Esses correspondem a um total de 45.4% dos respondentes que está mais alinhando com o apresentado por Leite (2008, p. 834-835), ao abordar que o papel da CPA é primeiramente, promover a autoavaliação institucional e atuar frente a condução dos processos internos de avaliação.

Dito isso, House e Howe (2001, p. 168) considera que as “pessoas ajudaram a elaborar as perguntas e os instrumentos da avaliação”. Vemos então, que uma iniciativa como essa incide em um planejamento sistemático. Mediante aos 6 outros respondentes, que corresponde a um total de 45.4% dos sujeitos, identifica-se que são diversos os papéis que a CPA na avaliação institucional da UFRPE. Muitos desses papéis podem estar sendo confundidos com etapas da avaliação institucional. Brasil (2004, p. 13) defende que a avaliação institucional interna é marcada operacionalmente por três processos, tais como as etapas de: preparação, desenvolvimento e consolidação. Podemos observar essa confluência mediante a fala dos sujeitos a seguir:

[...] Comissão Própria de Avaliação, é o agente que **mobiliza** a avaliação interna [...] (NDE 8)

Essa Comissão Própria de Avaliação, né, ela teria esse papel de..., **organizar** os instrumentos [...] (NDE 7)

[...] Mas é ter esse **olhar** [Submeter] mesmo, dentro das atividades de ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, gestão, materiais, biblioteca, então, é importante esse olhar porque qual objetivo da avaliação? [...] em termos de **melhoria**, né. Qual é o olhar desse corpo que faz a instituição sobre ela (NDE 1)

[...] cabe a Comissão, justamente, **levantar**, esse diagnóstico, né [...] (NDE 6)

Diante disso, verifica-se que a maioria dos sujeitos, 54.5%, dos respondentes parecem conhecem o papel da CPA, embora alguns deles elenquem processos operacionais da avaliação institucional interna, tais como: **mobilizar** e **levantar** um diagnóstico, embora a avaliação institucional não seja meramente uma diagnose e sim uma avaliação global da instituição de ensino. Alguns destacam inclusive que a CPA tem simplesmente o papel de **organizar** os instrumentos do processo avaliativo, embora a atividade dessa não se resume a ter meramente um olhar, no sentido de submeter, a algo ou a si próprio, embora seja no tocante a analisar e avaliar, em termos de melhoria.

A título de complementariedade, a Presidente da CPA (PCPA), destaca que a CPA “propõe os questionários de autoavaliação, mas ela não propõe sozinha. Essa proposição, ela é..., aberta para a comunidade universitária contribuir”. Ou seja, uma abordagem democrática e participativa convida a comunidade à responsabilização. O sujeito NDE 6 afirma inclusive que a CPA operacionaliza o processo e “nem sempre é fácil, né, porque, avaliar é um processo difícil. Se autoavaliar é mais difícil ainda”.

Em sucessão as discussões, nesse momento iremos tratar relativamente ao que compete aos pares no tocante a quem participa planejando a avaliação e quem avalia os processos de avaliação institucional interna. Dito isso, é sabido que os atores que participam planejando a avaliação, em tese, o processo avaliativo de autoavaliação institucional devem colaborar com diversas representações segmentais, tais como: discente, docente, técnico-administrativo e membros da comunidade externa, convidados ou designados.

Desta forma, os colaboradores que formam a comissão própria de avaliação, consideram o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) no âmbito da avaliação. Nesse processo, desenham o escopo do projeto de avaliação institucional para cada ciclo, delineado todos os objetivos, as metodologias, as estratégias de divulgação dos resultados, os recursos e ações que serão vivenciadas. Assim, conforme destacam Bernardes e Rothen (2016, p. 253), o projeto de avaliação institucional requer o “envolvimento e a participação da comunidade acadêmica, bem como o enfrentamento das necessidades estruturais e conjunturais”. Entretanto, os atores que avaliam os processos de avaliação institucional interna, são plurais, pois a universidade deve-se valer desse processo para se autoavaliar. A própria comissão de avaliação avalia seus processos e planos, os departamentos, órgãos, dentre outros.

Importante é destacar, que considerando os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), legitimado pela Portaria nº. 2.051, de 09 de Julho de 2004 à Comissão Própria de Avaliação (CPA's), compete a “sistematização

e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (Art 7º)”. No artigo 15º da portaria, fica evidente que as Comissões Externas de Avaliação das Instituições, examinarão as seguintes informações e documentos, tais como: “[...] II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP” (BRASIL, 2004). Em nossa pesquisa observamos que os sujeitos entrevistados reconhecem a importância dessa sistemática de planejamento e avaliação dos processos de avaliação institucional interna, realidade essa apresentada nas falas a seguir:

[...] a **CPA**, ela é formada por uma..., Comissão, e que tem também as pessoas externas, [...] Então, esse grupo de pessoas, que pensam sobre o processo avaliativo, sem se desligar do que demandam o Sinaes [...] (NDE 8).

[...] quem planeja é a **Comissão**, com o seu projeto de autoavaliação [...] então, a..., comunidade Universitária como um todo, avalia a atuação da CPA, para ver se ela está conduzindo os processos, de forma a aumentar o índice de participação, e divulgar o máximo possível os resultados da autoavaliação, então, quem avalia é a comunidade Universitária (PCPA)

[...] Quem participa da avaliação, né, como eu já falei da **CPA**, ela na consulta os três segmentos da Universidade, não é, os técnicos administrativos, docentes e os alunos, é..., a Comissão, como eu falei, também é formada por técnicos e professores, [...]. É, quem planeja e quem avalia são os mesmos, a mesma equipe, né [...] (NDE 6)

[...] é a **CPA**, é uma comissão própria não é. [...] Então, embora eles sejam uma comissão, que são aqueles que vão elaborar a avaliação propriamente dita, eles são abertos, a sugestões, a críticas. Então, termina que a comunidade pode participar nessa elaboração (PNDE)

Frente ao que os sujeitos falam acerca de quem planeja e quem avalia os processos de avaliação institucional interna da UFRPE, observa-se que 9 dos 11 entrevistados, possuem a concepção de que quem planeja é a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o que corresponde a um total de 81.8% da taxa de respondentes. Percebemos, então que se alinham às reflexões trazidas por Bernardes e Rothen (2016, p. 253), ao destacarem que o projeto de avaliação institucional elaborado pela CPA, carece do envolvimento e da participação da comunidade acadêmica. Contudo, observamos ainda que 18.1%, parecem não ter clareza acerca de quem planeja e quem avalia os processos de avaliação institucional, respectivamente os sujeitos NDE 1 e o NDE 7.

Com relação ao tempo para a avaliação por parte da CPA, observamos que dos 11 entrevistados, apenas 5, possuem clareza acerca da ocorrência da dinâmica avaliativa na universidade, o que corresponde a um percentual de cerca de 45.4% dos respondentes. Esse aspecto é ressaltado, a partir das falas a seguir:

Eu acho que a avaliação da CPA deve ser **anual** (NDE 3)

Existe, eu não vou lembrar agora, qual é o período, eu acho, que **anualmente** (NDE

6)

Até onde eu sei, até onde eu entendo esse período ele é **anual** [...] (NDE 5)

Se avalia, **todo ano**, né. (NDE 7)

A gente..., tem 5 eixos avaliativos, e durante 3 anos, a gente, escolhe alguns eixos para trabalhar, **por ano**, [...] a cada três anos, a pessoa vai avaliar a CPA, e importante esse tempo, para a gente ver, inclusive, se, de um ano, a cada três anos, um a cada três anos, a gente consegue mensurar melhor, como que a CPA tá, em termos de autoavaliação, né (PCPA)

Observamos ainda, que segundo o UFRPE (2018, p. 19), o Projeto de Autoavaliação Institucional (Ciclo 2018-2020), afirma que os procedimentos avaliativos institucionais sucedem anualmente sempre nos primeiros semestre letivos, ou seja, 2018.1, 2019.1 e 2020.1.

Dito isso, a Presidente da CPA da UFRPE destaca os 5 eixos avaliativos, que esses eixos são contemplados durante os 3 anos, ano a ano elenca-se alguns eixos para serem trabalhados. Ao fim do terceiro ano, acaba consolidando assim um ciclo avaliativo institucional, tempo esse que a mesma avalia ser um tempo importante para avaliar os processos da CPA.

Esse tempo é imprescindível para que a CPA consiga mensurar melhor e mais facilmente nesse período cíclico esses processos organizativos em termos de autoavaliação, no tocante ao aumento dos índices, ao aperfeiçoamento dos relatórios e questionários, se a divulgação contempla mais outros espaços, dentre outros.

Entretanto, a maioria dos sujeitos corresponde à taxa percentual de mais o menos 54.5% dos entrevistados, ou seja, 6 dos 11 parecem não tem clareza sobre quando se avalia, já que não conseguiram descrever em que período e/ou ciclo ocorria o processo avaliativo. Frente a isso, percebemos que é de extrema importância o fortalecimento da cultura da avaliação institucional nas instituições, para que a comunidade acadêmica tenha clareza acerca dos procedimentos de avaliação.

No âmbito do SINAES, viabilizado a partir da Lei de nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação é concebida como prática avaliativa global das instituições de ensino superior. Prática avaliativa essa que compete avaliar as dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; bem como, as áreas, cursos e programas, melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta, além de respeitar e promover a autonomia, a identidade institucional e a responsabilidade social. Além disso, Brasil (2004) e Inep (2015, p. 62) ressaltam os seguintes itens a serem avaliados pela avaliação institucional:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de

operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Essa dimensão global dos aspectos que são contemplados na avaliação institucional, também é destacada por nossos sujeitos de pesquisa, a partir das falas a seguir:

avalia, né, **estrutura da instituição**, a **gestão**, as **atividades de ensino, pesquisa e extensão**, é... o **corpo docente**, é o que faz parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão (NDE 1)

[...] dimensão que eu tenho conhecimento, do **ensino, pesquisa e extensão**, são exatamente, os projetos que estão sendo vivenciados, que estão sendo aprovados, aqueles que estão com bolsas, aqueles que não estão, porque nós temos projetos com bolsa e sem bolsa, né. É..., mais ou menos, a, a esfera, e o então a temática, né, que eles estão contemplando, os alunos que estão participando, quantos alunos de graduação [...] que as **outras esferas da universidade**, também estão sendo observadas e acompanhada, né, **esferas administrativas**, por exemplo, né, pela Comissão (NDE 9)

[...] avalia a **estrutura física, sala de aula, laboratório, disponibilidade de equipamentos**, não é, avalia alguns aspectos, em **relação ao ensino**. [...] CPA na Rural, compreende esses **aspectos mais políticos-administrativos**, os **aspectos pedagógicos**, não é, e **estrutura física** também (NDE 3)

Olhe, é..., se avalia, é..., a questão de **ensino, pesquisa e extensão**, mas também, a **questão administrativa**, né, de **estrutura** da Universidade. (NDE 6)

O que avalia é..., ela avalia a **infraestrutura** da Universidade, diversos elementos da infraestrutura, ela avalia as **atividades de ensino**, as **atividades desde pesquisa, extensão**, né, é..., na avaliação de ensino, [...] **atividades de ensino, pesquisa e extensão**, ou de pesquisa e extensão, né, basicamente são esses os itens (NDE 4)

Se avalia desde a **estrutura do curso, estrutura física, equipamentos, instalações** até a **ação docente** [...] (PNDE)

É, avalia-se, tanto as **condições estruturais**, né, da Universidade. [...] **avaliação dos estudos**, no caso que os discentes, agora é, avaliam, a **outras dimensões** também, né. [...] (NDE 2)

Frente à fala dos sujeitos, constata-se que a maioria dos sujeitos possuem concepção acerca do que se avalia na avaliação institucional da UFRPE. Observamos que 9 dos 11 sujeitos, ou seja, o que corresponde cerca de 81.8% dos respondentes, ressaltam que a avaliação perpassa várias vertentes. As falas assemelham-se ao que Brasil (2004); Burlamaqui

(2008), Inep (2015) estabelecem acerca do que se deve ser avaliado. Entretanto, cerca de 18.1% dos respondentes, o que contempla 2 dos 11 sujeitos, parece não ter clareza acerca do que se avalia internamente na UFRPE, tendo em vista a suas falas:

É, tá se avaliando **performance**, né, do **profissional** (NDE 7)

[...] como é que está sendo **desenvolvida a prática pedagógica dos professores**, o atendimento em relação as coordenações de curso **e outros setores da Universidade**. Eu imagino que tem a ver com isso (NDE 5)

Frente a isso, evidencia-se que NDE 7 afirma que a CPA avalia a performatividade do profissional, ou seja, sua produtividade frente ao atendimento dos critérios estabelecimentos pela instituição. O sujeito NDE 5, tem um viés semelhante embora fala especificamente sobre como está sendo **desenvolvida a prática pedagógica dos professores** e em relação ao atendimento no que se refere as coordenações de curso **e outros setores da Universidade**. Ou seja, os sujeitos parecem apresentar que se avalia o desempenho profissional do pessoal docente, bem como, se avalia ainda a finalização das atividades da coordenação do curso e instâncias superiores.

A fim de finalizar com o bloco da caracterização da avaliação institucional interna na ufrpe, em última análise inquirimos os sujeitos frente à prática de como são sistematizados e divulgados os dados da avaliação institucional interna. Assim, como já foi anunciado, esse momento de sistematização e divulgação dos dados, corresponde à fase de consolidação do processo avaliativo, ou seja, a etapa de disponibilização dos resultados da autoavaliação a comunidade. Os dados gerados pela autoavaliação segundo UFRPE (2018, p. 17), figuram como sendo “estratégias de disseminação dos resultados das avaliações realizadas, dentre elas, a publicação dos Relatórios da CPA. Tais relatórios estão divididos entre parcial e integral”, mobilizando as informações apresentadas teoricamente. É possível destacar aqui alguns modos sobre como são divulgados os dados:

- Hospedagem dos resultados no Repositório do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da UFRPE;
- Boletim CPA;
- Informe CPA;
- Participação em reuniões em diferentes instâncias acadêmicas, tais como: a Câmara de Ensino e o Conselho Universitário (CONSU);
- Parceria com a Coordenadoria de Comunicação Social (CCS) a fim de disseminar e divulgar os resultados por multimeios, tais como: vídeos, informes nas redes de comunicação oficiais e nas mídias sociais, bem como, produção de material de divulgação, da diagramação do projeto de autoavaliação a cartazes com QR-code;

- Além de contar com a colaboração da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTec), na editoração de vídeos institucionais, para etapa iniciais e finais do ciclo avaliativo (UFRPE, 2018, p. 17-18).

Diante das formas de divulgação dos dados a avaliação interna da UFRPE, questionamos os sujeitos colaboradores da pesquisa a fim de obtermos dados empíricos acerca de como são sistematizados e divulgados esses dados internamente na universidade, o que é possível constatar mediante a fala desses, a seguir:

[...] a gente trabalha, com um sistema, que é público, que é o R, que é uma ferramenta da estatística, e que a gente disponibiliza essas planilhas, e o R, ele roda, os nossos dados, e vai me dar, as respostas, categorizadas, por docentes, discentes e técnicos, mas também, por Unidade Acadêmica, por exemplo, UAST, UAG, é, é, EAD, e, o UACSA, tem seu **relatórios** específicos, em com relação a, os discentes, eu consigo fazer, essa avaliação por estudantes, então, a gente só consegue fazer isso, por conta do sistema que a gente usa, manualmente, seria impossível, por contar do número de informação, que é muito grande, aí, depois da sistematização, aí a gente, os dados chegam para a gente, prontos, mas chegam brutos, aí a gente senta com comissão, para fazer a análise de cada resultado encontrado (PCPA)

[...] até folhei, material enorme, bem denso, bem extenso, da última comissão, quando eles se mudaram, né, aí a gente recebeu é, via digital, o **relatório** da CPA (NDE 9)

[...] eles divulgam um **relatório**, [...], mas é um relatório, que é divulgado, na página e tem caminhado para todos os cursos, acho que a divulgação é bem ampla [...] (NDE 3)

[...] ela divulga esse **relatório**, tem relatório impresso que eles mandam, mas também, divulga isso via, é..., virtual, eles separam por segmentos, assim, tem a avaliação geral da instituição, [...] cada unidade recebe o seu diagnóstico, né, então o departamento recebe, e os cursos que faz parte do departamento, também recebe [...] (NDE 6)

[...] quem organizam e quem expedem em um **relatório** final, não é [...] (PNDE)

É, é, eles são disponibilizados, né, no site da, no site da universidade e [...] outros espaços institucionais, essa, esses resultados, eles são socializados, né, de forma mais extensa, do que, de forma mais cuidadosa, do que para a comunidade mais ampla, né, o que eu acredito, né, [...] porque não é todo mundo que vai entrar ali no site, para ler um **relatório**, né, de tantas e tantas páginas, então, acredito que essa comunicação, no caso, da divulgação dos resultados, é um ponto pertinente, para a gente se avaliar [...] (NDE 2)

Frente à fala dos sujeitos, predomina-se como forma de divulgação dos dados os **relatórios**, sejam eles parcial ou finais do ciclo avaliativo institucional da CPA como fonte de divulgação dos dados. Observamos que 54.5% dos respondentes, ou seja, dos 11 respondentes, 6 afirmam ser esse o principal meio de divulgação dos dados.

Todavia, conforme exposto por UFRPE (2018, p. 17-18), ao configurar as formas de divulgação, os outros 5 sujeitos restantes estão alocados em um percentual de 45.4% dos respondentes. Esses destacam que são diversas as formas de divulgação dos dados. Dito isso,

destacamos a predominância de um dado caderno como fonte de divulgação conforme relatam os sujeitos, a seguir:

[...] próprio Siga a divulgação do processo avaliativo, depois foi passado para uma questão de divulgação, porque tem uma apresentação institucional, depois livros, **cadernos**, enfim, é..., essas coisas, do processo da divulgação, vai muito de acordo com, as disponibilidades que a Instituição tem, não é, para poder colocar esses dados, mas, principalmente na divulgação junto a própria instituição [...] (NDE 8)

De acordo com a CPA, é feito um **caderno**, aí nesse caderno fala da avaliação da instituição como um todo e depois a avaliação de cada..., de cada curso, aí tem uns gráficos, é bem detalhado os cadernos, [...] (NDE 1)

Infere-se que possivelmente os **cadernos** e livros que os sujeitos NDE 1 e NDE 8 destacam, se referem aos relatórios da autoavaliação institucional, sejam eles, finais e/ou parciais, bem como os boletins CPA, embora a mesma enfatizarem ser cadernos. Esses cadernos passaram por transformações no tocante aos recursos tecnológicos, até chegarem aos interessados. Dessa forma, identificamos inovações na forma de apresentar esses resultados.

Apenas um sujeito afirma ser o **boletim** a fonte de divulgação dos dados, o que corresponde a taxa percentual de 9.0%. Dos 11, apenas em NDE4 destaca que é perceptível a evidência do boletim CPA, em sua fala, a seguir:

É a CPA, ela elabora um **boletim**, um boletim geral, primeiro sai um boletim geral, e depois sai um boletim por cursos, né. [...] (NDE 4).

Por fim, nos atendo aos posicionamentos dos sujeitos NDE 5 e NDE 7, cabe deixar claro que as mesmas correspondem a cerca de 18.1% da taxa de respondentes no tocante a forma de sistematização e divulgação. Esses mesmos sujeitos não respondem quais sejam essas formas de sistematizar e divulgar os resultados, embora tragam em suas falas pontos pertinentes acerca das práticas de divulgação dos dados da avaliação institucional na UFRPE, conforme é perceptível no trecho, a seguir:

então assim eu acho que esse é um grande **desafio** é que esse essa divulgação dos dados da CPA ela seja mais, é, acessível aos diversos segmentos da universidade. É um desafio por quê, é, por exemplo: **eu como docente, não tenho claro quais são esses, quais são esses pontos**, por exemplo, que são **bem avaliados ou os que não são**, e talvez isso devesse ter uma sistemática de divulgação, do mesmo jeito que existe uma sistemática de coleta desses dados, né. [...] Essa devolutiva: exato, né. **Porque, o que eu entendo hoje, no meu lugar de docente é que para eu ter acesso a isso, eu tenho que ir atrás de algum, né, ou da CPA ou da coordenação de curso, para ir, não vejo isso como sendo algo que já está disponível em algum lugar, é, onde seja de fácil acesso** (NDE 5).

[...] acho que tem, essa, devolutiva, é a Pró-Reitoria Acadêmica, e assim, no máximo as, as coordenações dos cursos. **Mas, isso não chega a gente, de jeito nenhum** (NDE 7).

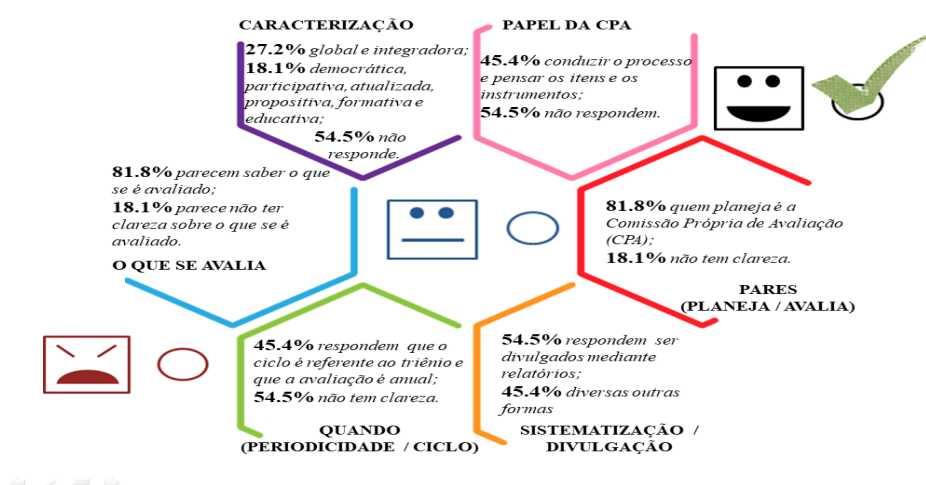
É evidente na fala do sujeito NDE 7, um caráter velado acerca da disseminação desses resultados, o que nos sinaliza uma preocupação. Essa se assemelha ao sujeito NDE 5, ao

identificar como sendo esse um desafio. Assim, ressaltamos a importância de se ter acesso aos resultados através de sistemática de divulgação comprometido com a democratização das informações. Evidencia-se que os colaboradores da pesquisa discorrem incessantemente acerca das formas de divulgação dos dados, entretanto a presidente da CPA (PCPA), em sua fala comenta um pouco a forma procedimental de sistematizar dos dados. A mesma relata ter cerca de “15 mil pessoas da comunidade Universitária da UFRPE, em média, e a gente recebe em média, 5 mil respostas, não é, e, não só são 5 mil respostas, para cada pergunta, tem as opções de respostas”, assim por intermédio de um *software* livre, intitulado por “R”.

Esse sistema disponibiliza as planilhas com os dados brutos, de forma categorizada. A presidente da CPA inclusive destaca sua importância, pois se essa sistematização fosse realizada de formar manual “seria impossível, uma vez que o número de informação é muito grande”, em conclusão no coletivo faz-se a análise de cada resultado encontrado pela comissão da CPA (PCPA).

A sistematização dos dados é totalmente informatizada por meio de um *software* livre da área estatística que fornece os dados categorizados e ainda brutos. Assim o que predomina como forma de divulgar os dados da avaliação institucional interna da UFRPE são os relatórios da avaliação institucional, parcial e final do ciclo avaliativo. Desse modo, podemos inferir que cabe urgentemente intensificar a formas dos resultados chegarem aos interessados, ou seja, potencializar ainda mais os meios de divulgação. A seguir, sintetizamos o que foi discutido nessa sessão, ao qual caracterizamos a avaliação institucional interna da Ufrpe.

Figura 9 – Infográfico sintético acerca da caracterização da avaliação institucional interna da Ufrpe



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

4.3 OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA E AS TOMADAS DE DECISÕES DA GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE

Nesse bloco iremos evidenciar a caracterização sobre como os resultados apontados pela avaliação institucional interna foram considerados no âmbito das decisões tomadas pela gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE. Frente a esse contexto de conceber a caracterização proposta perpassaremos por pontos no tocante a forma como os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso de Pedagogia. Além disso, trouxemos elementos para pensarmos como os resultados da avaliação influenciam a prática pedagógica no curso, como também acerca da influência da prática de avaliação na pesquisa e extensão do curso.

Dito isso, inicialmente discutiremos a forma sobre as quais os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso de Pedagogia. Assim Belloni (2001, p. 9-10), destaca que os processos aos quais a avaliação institucional deve abranger são a “formulação e implementação das ações e os seus resultados”, bem como, “a tomada de decisão e aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas”, especificamente de curso tratado em particular. Nessa perspectiva, para a referida autora, os resultados da avaliação institucional “não são apenas para melhorar o conhecimento ou as informações sobre as ações desenvolvidas, mas principalmente para subsidiar a tomada de decisão”, ou seja, a mesma fornece um conjunto de informações a fim de subsidiar o planejamento e a tomada de decisão por parte da gestão.

Em continuidade, os documentos institucionais da Ufrpe, ressaltam que posteriormente a etapa de disponibilização dos resultados da autoavaliação, os dados gerados pela avaliação devem ser considerados como “indicadores para subsidiar os processos de planejamento e desenvolvimento institucional”. Além disso, “devem contribuir para a melhoria contínua”, ou seja, o resultado deve ser utilizado no planejamento, além de contribuir como a potencialização da universidade (UFRPE, 2018, p. 17).

Tudo isso, sem perder de vista o caráter democrático e participativo. Aguiar (2009, p. 102) discorre inclusive sobre a forma de “todos os membros participarem das decisões prioritárias”, ou seja, todos os sujeitos têm que ter voz e vez nos processos decisórios no que compete tanto a avaliação quanto às práticas de gestão. Frente a isso, questionamos os sujeitos sobre de que forma os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso de

Pedagogia. É possível observamos as devidas respostas mediante as falas dos sujeitos, a seguir, tais como:

[...] os coordenadores, se apropriassem daqueles resultados, sentassem com, a gestão do curso, mas especificamente o NDE, e a partir do que os alunos disseram, o seu aluno né, por exemplo, o aluno de economia, como ele avaliou a política acadêmica, no âmbito do curso e a partir dali, como o curso poderia **pensar estratégias**, para melhorar pelo menos aqueles indicadores que os alunos estavam apontando como negativo (PCPA)

[...] A CPA, identifica que dos alunos respondentes do curso de pedagogia, não há entrega, eu tô ferindo, aí como coordenador, eu observo esse dado e digo ó, nossos professores não estão entregando os planos de ensino, e eu vou ter que trabalhar, [...], então na função de coordenação de curso, na função de direção de departamento, a gente vai ter que dar conta, dessa ausência de cumprimento daquilo que tem que ser feito, entendeu. (NDE 8)

[...] e olhar os dados positivos e negativos, e a partir daí a gente planejar, é..., como podemos atuar para melhorar essas questões, né, nem sempre é fácil como falei, é, por conta dos impedimentos, [...] (NDE 6)

[...] Então eu tenho impressão de que é..., esses relatórios, eles tem nos ajudados a **repensar o curso**, a melhorar aquilo que é apontado, né, e a participação de docentes e discentes só tem ampliado isso (PNDE)

[...] e sobretudo, tentar pensar, **possibilidades de intervenção** por meio do curso, né, fracionar certas limitações do curso, e ao mesmo tempo reforçar, digamos assim, alguns aspectos positivos que são levantados pela avaliação (NDE 4)

Eu acho que ele pode, ele ajuda em diversos aspectos, talvez o principal seja, é... (PAUSA) seja dar conta do daquilo, das **demandas que os estudantes trazem**, para a coordenação do curso e para a universidade de uma maneira geral. [...] vamos dizer que em termos de infraestrutura, [...] mas, pensando do ponto de vista mais pedagógico, então, a gente pode talvez ler através dos resultados da avaliação, demandas formativas mesmo, então, se a gente vai pensar em disciplinas eletivas que o curso oferta [...] (NDE 5)

Observando as falas dos sujeitos, depreendemos que da amostra, a maioria deles, ou seja, o que corresponde a um total de 6 sujeitos, o que corresponde a um percentual de 54.5% por cento dos respondentes, afirmam ser a **intervenção** a forma sobre como os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso, posicionamento esse que está alinhavado por Belloni (2001), uma vez que ressalta que os resultados da avaliação influencia a gestão, na “implementação das ações”, bem como, sendo um “instrumento fundamental para a tomada de decisão”.

Essa compreensão fica evidenciada não apenas na fala de NDE 6 como também na dos demais, uma vez que destacam que os resultados da avaliação possibilitam a coordenação do curso discutir os resultados de forma colegiada. Conforme anunciado pelo sujeito entrevistado, embora as discussões esbarrem no limite dos recursos, tanto materiais como financeiros “tudo depende da Administração Central, se quebrar aquela maçaneta, ali, tem que pedir um ofício para a reitora, né, em outras universidades, o próprio curso tem o recurso”.

Vemos então, que dessa fala emergem outros desafios para além das decisões colegiadas.

A própria utilização dos resultados da avaliação institucional na gestão do curso constitui-se em desafio, principalmente no tocante a conscientização das pessoas a participarem da avaliação. É um desafio convencer as pessoas acerca da importância de avaliar, tendo em vista a visão já consolidada de “avaliar para que, se não acontece nada, se não muda nada, e etc. [...]”, além de destacar o “instrumento de acompanhamento para saber se os cursos estavam, se utilizaram daquela autoavaliação, para promover melhorias” no âmbito do curso. Dito isso, a presidente da CAP ressalta que “dos 54 cursos, que a gente tinha, é..., 12 responderam o questionário de acompanhamento”, ou seja, fica impossível a CPA conseguir mapear de que forma os resultados da avaliação institucional está sendo reverberado no âmbito do curso, tais como: reformulações de PPC's, identificação do perfil do egresso, realização da semana de integração com alunos calouros, dentre outros.

Importante é destacar também que dos 6 sujeitos restantes, 2 se posicionam como a depender de quem está a frente da gestão, o que corresponde a um percentual de cerca de 18.1% dos respondentes, conforme podemos confirmar mediante a transcrição, abaixo:

É...tudo depende muito do olhar sobre o coordenador, né. [...] (NDE 1)

Acho que depende do gestor, quando é um gestor, numa visão mais autocrática, de monitoramento, quando é um gestor, numa visão mais democrática [...] (NDE 7)

Ou seja, para esses sujeitos a forma como os resultados da avaliação institucional influenciaram ou não a gestão do curso, especificamente o de pedagogia, vai depender dos princípios e das concepções da pessoa gestora que está à frente do curso. O sujeito NDE 7 vai além, afirmando que se a concepção deste for de caráter democrático, se utilizará da supervisão e do monitoramento nos processos avaliativos. Desta forma, segundo Libâneo (2013, p. 105) poderá conceber o “acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomadas de decisões”. O sujeito entrevistado NDE 7 também destaca que “houve uma preocupação de fato de trazer, a discussão desses relatórios para dentro do curso” além do empenho muito grande para que os professores e os estudantes respondessem a avaliação institucional.

Mais a diante, apresenta-se que dos 4 sujeitos restantes, 2 deles, que perfaz uma taxa percentual de 18.1% dos sujeitos respondentes, se posicionaram dizendo que as políticas de retenção e evasão, são pensadas a partir dos resultados da avaliação institucional. Sobre a influência da avaliação na gestão do curso, especificamente o de pedagogia, seguem falas a

seguir:

[...] as **políticas de combate à evasão é retenção dos cursos**, né, que está sendo a política agora institucional na universidade e esses dados, estão pertinentes também para a gente fazer esse diagnóstico dessa realidade que a gente tem, para pensar aí os mecanismos de superação desses problemas, de retenção e a vazão, também (NDE 2)

[...] a COAA, que é a Comissão de Acompanhamento de Alunos, que estão especial, estão com todo uma, fora de, de disciplina, o tempo já está, além do que ele precisa, precisa, **acompanhamento especial de um modo geral**, né, então isso também, influência no resultado[...] A **questão da evasão**, né, a questão dos alunos que chegam extra, é..., Enem, então, tudo isso entra nesse processo, né. E tantas outras coisas que uma gestão, que uma coordenação de curso, demanda, né (NDE 9)

Frente aos relatos acima destacados, constata-se que para os sujeitos NDE 9 e NDE 2, a forma que os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso, refere-se as políticas de combate à evasão é retenção dos cursos. Assim, NDE 2 é enfático ao destacar apenas o pensar mecanismos de superação a fim de combater à evasão é a retenção. Todavia, NDE 9, vai de encontro ao posicionamento anterior ao destacar os alunos que necessitam de acompanhamento especial de um modo geral, bem como, os alunos que advém de formas outras de ingresso, além de destacar demandas outras para a gestão do curso.

Em última análise, enfatiza-se que apenas 1 sujeito de todos os respondentes, o que corresponde a 9.0% dos colaboradores que participam da pesquisa, discorre sobre a forma em que os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso. Nesse processo, há o destaque para a relação existente entre a avaliação interna do curso e a reformulação do currículo, conforme o destaque da fala, a seguir:

[...] Então, eu acho que ele foi, o ponto, é..., o relatório da CPA, foi o ponto de partida, para nossa **avaliação interna**, do que **ajudar na reformulação do currículo**, a gente viu questões, sobre a estrutura da sala [...] (NDE 3)

Evidencia-se que o sujeito NDE 3, destaca que o resultado da avaliação interna, influenciou e foi o ponto de partida, tanto para a realização da avaliação interna do curso, bem como, para ajudar a reformulação curricular. Assim, infere-se que com a realização do resultado da avaliação institucional da UFRPE pela CPA, os órgãos internos, tanto os administrativos como os voltados ao ensino, podem traçar um plano estratégico, onde estejam contidos metas e ações. Além disso, a participação de todos os membros no processo de deliberação colegiada é de extrema importância, uma vez que o resultado da avaliação constitui-se em elemento para a tomada de decisão coletiva. Assim, os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso de pedagogia, através do planejamento de estratégias a fim de melhorar os indicadores elencados como negativos.

Importante é destacar que nesse contexto, a prática pedagógica abarca toda uma complexidade que perpassa do planejamento até a consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a prática pedagógica insere-se no cenário avaliativo institucional sob a égide das políticas acadêmicas, no tocante as práticas de ensino considerando o aprendizado como meta desta *práxis*. Nesse contexto, Garcia (2005), apresenta o conceito de prática pedagógica como sendo

dividida em “práticas pedagógicas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e pelas organizações escolares a que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula (GARCIA, 2005, p. 34 *apud* PLETSCH, 2010, p. 129-130).

Em Garcia (2005) é notório vermos as subdivisões da prática pedagógica, não se limitando apenas ao profissional docente, tendo sua atuação em *lôcus* específico, tal como a sala de aula. Assim, iremos nos ater a conjuntura das práticas pedagógicas institucionalizadas, que permeia a ação docente, em instituições próprias para tais fins. Com relação às influências dos resultados da avaliação na prática pedagógica do curso de pedagogia da UFRPE, observamos que apesar da autonomia operacional, em conduzir o processo, essa é demarcada por influência de normas coletivas e de regulações organizacionais. Essa realidade se verifica a partir de falas a seguir:

[...] avaliação da CPA não dá conta da gente compreender o curso, né, é de forma tão detalhada, então a gente passou, também, a pensar na nossa política de avaliação, então a gente passou a criar, [...] Principalmente quando a gente olha para avaliação no aspecto do ensino, né, influencia muito, na nossa prática pedagógica. [...] que a gente propõe na disciplina, né, o **plano de ensino** está sendo entregue, tá sendo entregue, tá sendo compreendido pelos estudantes [...] (NDE 1)

[...] falta de divulgação, ou a gente faz o **plano de ensino**, coisa bem, entrega ou não entrega, ao estudante, [...] a minha influenciou! **Tipos de avaliação**, o nosso curso, é um curso muito, atrelada atividades coletivas, sabe, é..., muito, a gente pode dizer que a gente tem uma, pouca ênfase nas atividades individuais, provas, com dia, com hora, etc. Então, isso já me influenciou, essa importância dessa prova, nesse momento, porque os concursos, né, a vida profissional deles, esses instrumentos avaliativos, mais pontuais, vão aparecer com certa frequência, né, e importância, aí eu, sempre achei, que a prova tem um lugar importante, nas minhas disciplinas. Mas comecei a pensar, ainda mais em relação à importância dela, não tendo um peso definidor, definitivo, ela não tem nas minhas disciplinas, mas a importância desse momento, né, então isso foi a partida CPA, dos resultados que eles colocaram, a partir das discussões internas a gente teve aqui, eu comecei a repensar um pouco, minha prática, agora, em relação aos colegas, eu sei que influenciou na discussões, se levaram para a sala, eu não sei, o meu caso, eu levei (NDE 3)

[...] a apresentação do **plano de curso**, a outra é, se o plano que foi apresentado foi executado e o tempo que foi destinado a, então, por exemplo, uma queixa que os alunos às vezes fazem, por exemplo, é..., a gente tem o número considerado de professores que não entrega o plano, então o professor de uma certa forma, o aluno ele vai, aí não tem uma visão geral do curso, ele vai tendo assim, a medida que, então a gente tem batido muito isso, no NDE, no CCD, que a necessidade dos professores é, apresentarem esses, que uma coisa entregar na coordenação, eles entregam. Mas isso é uma atividade meramente burocrática, qual a importância do plano de ensino, se apresentar para o aluno. [...] se gasta muito tempo com determinadas temáticas, e com outras se trata no passado, então, é uma coisa que a gente tem discutido também nas reuniões, aí eu não posso te dizer assim do ponto de vista, das disciplinas, [...] os processos avaliativos, né eles às vezes, é, fazem a crítica, que os professores usam sempre os mesmos **processos avaliativos**, independente, da disciplina, independente, da natureza da disciplina, né. Então, a gente tem conversado sobre isso, sobre a necessidade, da diversificação desses instrumentos (NDE 4)

[...] a prática docente, sobre os **planos de ensino**, [...] a **metodologia** utilizada em sala de aula, as **relações** construídas entre docentes e discentes, a socialização inclusive do plano de ensino com os discentes (PNDE)

Assim, dos 11 sujeitos, percebemos que apenas 5, o que corresponde a um percentual de cerca de 45.4% dos respondentes, se posicionam-se frente aos resultados da avaliação institucional com influência na prática pedagógica, ao socializar o plano de ensino, seguido pelos instrumentos avaliativos. Desse modo, cabe um destaque que os sujeitos NDE 1, NDE 3 e NDE 4, abarcam o plano de ensino, no tocante a forma como este está sendo entregue ou não aos estudantes, e se este está sendo socializado com esses pares ou se está apenas figurando como um requisito meramente burocrático de entrega na coordenação, sem chegar a todos os interessados a fim de conceber uma visão geral da disciplina.

No tocante as estratégias avaliativas, NDE 3 destaca que no curso de pedagogia existem “atividades coletivas”, já NDE 4 destaca que a prática de alguns professores está pautada “sempre nos mesmos processos avaliativos, independente da natureza da disciplina”. A partir daí, podemos perceber que deve haver a mobilização do curso, especificamente do NDE, na orientação da diversificação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e dos instrumentos didáticos, tais como: inovação em uma sala de aula: TIC's, metodologias ativas e metodologias baseado em problemas e uso do AVA. Entretanto, o que destacamos até o presente momento, vai depender da concepção de gestão do curso, como também do papel do NDE.

Com base na Resolução nº. 065/2011, essa que Aprova criação e regulamentação da implantação do Núcleo Docente Estruturante - NDE dos Cursos de Graduação da UFRPE, fica expresso que o NDE exerce papel importante na promoção de formação de professores, impactando o pedagógico dos cursos, a fim de conceber a diversificação dos instrumentos didáticos e avaliativo, bem como na socialização do plano de ensino. Sobretudo ao destacar o

acompanhamento do plano de ensino do professor, que foi algo “baseado na autoavaliação” e que impactam na prática pedagógica do curso.

Os demais sujeitos, ou seja, 6 restantes cada um opina de forma diferenciada, o que corresponde a 54.5%. Para NDE 2, os resultados da avaliação influencia a prática pedagógica no tocante a coordenação do curso

[...] socializar esses dados e as informações com os docentes, nesse caso, e de ajudar a fazer o **planejamento mais institucional para o curso** [...] (NDE 2)

Destaca também, que os resultados da avaliação influenciam a prática pedagógica no tocante ao planejamento mais institucional para o curso, ou seja, subsidia o tracejar de ações da coordenação para orientar a prática do docente. Já para NDE 5, o curso pode oportunizar

[...] fazer **aulas de campo**, então isso pode surgir como uma demanda deles, uma maior articulação entre as disciplinas, né, **trabalhos integrados**, então isso tudo ele pode surgir como pontos de uma avaliação interna (NDE 2)

Vemos então, que para NDE 5, o resultado da avaliação institucional implica na sua prática pedagógica, de modo a sinalizar a promoção de aulas de campo e trabalhos integrados, já para o sujeito NDE 6, os resultados implicam centralmente em sua prática pedagógica ao perpassar mais sobre a **relação aluno-professor** e na **alteração de conteúdo**, esses respeitando sempre a autonomia do docente, ou seja, resultados esses que implicam na,

[...] relação aluno professor, dos conteúdos, a partir desse resultado, dependendo dos resultados, é..., a coordenação sempre chama os docentes para tentar, reverter algum ponto que precisa ser revertido, [...] se possível, influencie na prática pedagógica, seja na, alteração de conteúdo, né, sem tirar a autonomia do professor lógico, mas é, uma relação dialogada, a gente precisa, sentar, conversar, para tentar mudar, esses resultados (NDE 6)

Na fala do sujeito NDE 6, observamos que os resultados sinalizam elementos aos quais o coordenador do curso deve se debruçar, a fim de corrigir as anomalias, tais como, no quesito relação professor-aluno, bem como na alteração de conteúdo, considerando a autonomia do professor. Desta forma, o sujeito NDE 9, não responde à pergunta, por não contemplar a ideia central do que se foi questionado.

Dito isso, o sujeito NDE 9, afirma haver práticas interdisciplinares não totalmente exitosas que emergiram da força pessoal, não por ser fruto do instrumento, como se os resultados da avaliação institucional não implicassem na sua prática pedagógica, tal como a transcrição, a seguir:

[...] Eu já vi alguns ensaios, de projetos de **interdisciplinaridade**, mas eu não vi muito esse projeto de interdisciplinaridade eles estão eles terem uma, uma, eles terem muito prosseguimento, [...] Mas, projetos coletivos que surgiram por ações de colegas, que foram se juntando, mas não como frutos do instrumento em si (NDE 7)

Já na fala do sujeito NDE 8, é possível perceber que os resultados da avaliação institucional não implica diretamente na prática pedagógica e sim

[...] a partir desta avaliação do curso, e da instituição, é ele quem vai se debruçar para dizer olha isso aqui não está sendo cumprido, olha isso aqui tem que ser modificado, olha surgiu uma nova prática dentro da pedagogia, que a gente precisa inovar, como é que a gente pode inovar, há é botando uma **disciplina optativa**, como é que a gente pode pensar junto aos nossos professores, para implementar isso como uma disciplina optativa, já que eu não posso mexer no PPC, porque ele já tá fechado (NDE 8)

Aponta-se que através da fala do sujeito NDE 8, os resultados implicam apenas na verificação na oferta de uma disciplina optativa. Ou seja, o que não implica diretamente na prática pedagógica docente, e sim sendo responsabilidade de uma estrutura colegiada como o NDE, em verificar se cabe ou não ofertar a referida disciplina optativa. Assim, infere-se que os resultados da avaliação institucional na prática pedagógica são diversos e que cabe a gestão do curso e aos órgãos colegiados debruçar-se sobre esses a fim de fomentar estudos coletivos em serviço com seus pares, no intuito de que os docentes reformulem sua prática mediante ao que foi sinalizado pelos alunos, no tocante a entrega dos planos de ensino, a importância de avaliar e ensinar de formas outras.

Em síntese, considera-se o predomínio por uma parte expressiva dos sujeitos que há influência dos resultados da avaliação institucional na prática pedagógica, na socialização dos planos de ensino, seguido pelos instrumentos avaliativos. Já para a maioria dos sujeitos os resultados da avaliação influenciam a prática pedagógica de forma diversas, tais como: o planejamento mais institucional para o curso; ao sinalizar a promoção de aulas de campo, trabalhos integrados, elementos ao qual o coordenador do curso deve se debruçar a fim de corrigir as irregularidades, tais como no quesito relação professor-aluno, bem como na alteração de conteúdo.

No tocante, a influência dos resultados da avaliação na prática de pesquisa do curso, em especial o de pedagogia da UFRPE, destacamos que se entende as atividades de pesquisa segundo o Sinaes (2017, p. 35), como “atividades desenvolvidas por meio de ações de pesquisa, em grupos de pesquisa institucionalizados, organizadas por cursos de graduação e de pós-graduação, seguindo a política das IES”. O instrumento de avaliação institucional externa, conforme Sinaes (2017, p. 35), ressalta que podemos entender pesquisa como

um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.

Assim, visto que a pesquisa é uma sistemática de produção do conhecimento que transpõe o ensino e a extensão, essa forma um nexo orgânico, a partir da promoção de tais atividades realizadas pelos grupos de pesquisa institucionalizados. Grupos, por sua vez, esses

que corroboram em gerar novos conhecimentos e refutam os conhecimentos já existentes, atividades de pesquisas essas organizadas por cursos de graduação e de pós-graduação.

Dito isso, evidenciaremos a fala dos sujeitos participantes da pesquisa, sobre como os resultados da avaliação influenciando na prática de pesquisa no curso:

É... a gente, né, já tem uma política de pesquisa aqui no curso. Então vários professores já desenvolvem atividade de pesquisa não só a pesquisa, né, para desenvolver determinado projeto de pesquisa. Mas a gente tem um componente curricular que é...que é o **PEPE**, né, então o **PEPE** ele para possibilita essa articulação entre pesquisa, ensino e extensão, então, desde o início do curso, os estudantes eles estão é..., fazendo um estudo exploratório do espaço escolar, então, por exemplo, **PEPE** um, eles vão para a escola é... para compreender o cotidiano da escola, né, como é que a escola está organizada [...] E com a mudança do PPC do curso Pedagogia, é o **PEPE**, ele vai ser o eixo articulador, então a gente organizou o curso de tal forma, que cada período, ele vai ter um eixo, né. (NDE 1)

[...] o resultado das, da CPA e da avaliação interna mostrou, que os nossos estudantes conhecem pouco sobre pesquisa, e pouco ainda, menos ainda sobre extensão, né, aí a gente tem uma disciplina aqui, que eu sou docente, prática, né, o **PEPE**, que é prática, pesquisa e extensão, que é uma disciplina que desde o primeiro período, eles estão indo lá para escola, tão lá no chão, fazendo pesquisa, coletando a diagnose, etc e tal, quando chega no quarto período, essa ecologia, essa, essa reflexão sobre a escola, já tá um pouco consolidado, eles já começa a falar da pesquisa deles, para os resultados do TCC, etc e tal, então acho que essa disciplina, por mais explícita que fosse em relação a pesquisa, eu tentei reforçar ainda mais o papel dela, depois dos resultados da CPA e da extensão, porque quando pergunto assim, é..., não lembro bem, na CPA, mas dizia assim: ‘se eles tinham, praticavam pesquisa no curso, pouco ou muito?’ (NDE 3)

Frente as falas dos sujeitos NDE 1 e NDE 3, evidencia-se que 2 dos 11 sujeitos, o que corresponde a um total de cerca de 18.1% dos respondentes, destacam a predominância do **PEPE** como forma sobre as quais os resultados da avaliação influenciam a prática de pesquisa. Cabe aqui destacar que o **PEPE** é o componente curricular, intitulado como: Planejamento Educacional, Pesquisa e Extensão. O **PEPE**, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da UFRPE (2010, p. 26), “é o componente que atravessa todo o curso, desde o primeiro semestre, promovendo a interface entre teoria e prática e a inserção dos conhecimentos teóricos nos contextos de realidade circundantes”. Ou seja, o **PEPE** atravessa o curso e está alocado no Eixo da Pesquisa no PPC do Curso.

Por ser um componente curricular que se desenvolve do **PEPE** I ao **PEPE** VIII, esse é um “conjunto de componentes de natureza teórico-prática”, que visa “retroalimentar o desenvolvimento do curso, gerando novas propostas de pesquisa e intervenção educativas, que tenham como foco a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental”, tendo como produto final o trabalho Monográfico de Conclusão de Curso. Frente ao situado contexto, o sujeito NDE 8, destaca que:

[...] o **Trabalho de Conclusão de Curso**, durante toda a trajetória dos alunos, eles estão, enquanto curso, e aí, assim, enquanto NDE, que esse aluno também traga uma

visão de um professor pesquisador, por exemplo, não é, que ele possa ter suas iniciações científicas. Então, muitos professores eles transversalização, junto aos outros núcleo de..., pesquisa que o próprio departamento possui, é, trabalhos, tem apresentação, por exemplo, o..., o PIBID, o PIBID (NDE 8)

Como podemos ver na fala apresentada, o sujeito NDE 8 destaca uma prática de pesquisa, tal como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que ocorre naturalmente por ser requisito para conclusão do curso, não algo que emerge do resultado da avaliação institucional. Ademais, observa-se que outros sujeitos, o que corresponde a cerca de 27.2% dos respondentes, evidenciam que os resultados da avaliação na pesquisa do curso são incipientes, conforme destacado, nas falas a seguir:

[...] particularmente, não conheço, agora nenhum, nenhuma, por exemplo, mas eu não posso dizer isso, que **não conheço nenhuma pesquisa**, porque, não que dizer que as pessoas, os outros colegas não estejam desenvolvendo, né, então é desconhecimento meu, então não saberia te responder nesse ponto (NDE 2)

Na prática de pesquisa do curso, olhe eu acho que **não tem reverberado muito** porquê cada, digamos assim, a gente tem diferentes os núcleos, né, e os núcleos tem seus interesses e os professores têm seus interesses (NDE 4)

Eu acho a prática de pesquisa, **muito fraca**. Também são muito projetos, individuais, e assim, sou uma pessoa que trabalha com a inclusão, aí eu tenho outra colega que trabalha com a inclusão, aí a gente se junta, mas **não como fruto do instrumento**, em si (NDE 7)

Frente a fala do sujeito NDE 2, percebemos o não conhecimento das práticas de pesquisa, tanto as que são frutos dos resultados da avaliação, bem como outras pesquisas desenvolvidas no Departamento. Entretanto, NDE 7 e NDE 4, afirmam ser uma prática incipiente e que não tem reverberado de forma potencializada, além de ocorrer práticas que não são fruto do instrumento propriamente dito. No entanto, é inegável a importância da avaliação para a gestão do curso, como se destaca na fala a seguir:

Essa coordenação assumiu o ano passado, e foi a partir dos relatórios que nós tomamos conhecimento, dos resultados que nós tornamos isso a meta dessa coordenação, e estudar todos os resultados das avaliações que se referissem ao curso. Então, isso passou a fazer parte da nossa agenda. Mas, como é uma coisa recente, mas veja, sempre tivemos, mas nós tínhamos os resultados, mas, não nos debruçávamos sobre esses resultados, então, começamos há fazer isso muito recentemente, por isso que eu acho que a gente não tem, ainda, é..., muitos trabalhos de pesquisa, nessa direção (PNDE).

A coordenadora do curso faz um adendo destacando a periodicidade de sua gestão frente ao curso, ao qual a prática se debruça nos resultados das avaliações. Esse é um fenômeno recente, embora esteja inscrita na agenda da gestão, além de afirmar que “não tem, ainda, é..., muitos trabalhos de pesquisa, nessa direção” (PNDE). Dito isso, o sujeito NDE 6, posiciona-se de outra forma, tal como é possível verificar a seguir:

Olhe, é..., acho que isso é mais voltado para o Departamento [...] Não vejo com uma relação muito próxima com o curso de pedagogia em si, na graduação de pedagogia (NDE 6)

Frente a isso, mostrou-se que para o sujeito NDE 6, os resultados da avaliação institucional no tocante as pesquisas reverberam mais no contexto departamental, ou seja, de responsabilidade do Departamento de Educação da UFRPE. O mesmo afirma não existir uma linha tênue entre os resultados da avaliação institucional e o curso de pedagogia, a fim de que esse movimento promova novas pesquisas. Assim, NDE 5, expõe que o resultado da avaliação institucional no tocante a pesquisa dar-se

seja para avaliar qual/quais são as temáticas que os estudantes estão querendo estudar e a gente, né, não tá, seja processos para que eles possam se engajar na pesquisa, então, se ele tem, interesse ou não, né, saber que tipo de atividade de pesquisa eles, podem ou querem desenvolver, então, se eles podem trabalhar no PIBIC, se eles podem trabalhar no PIBID, qual o interesse maior deles, então, acho que é avaliação interna, ela tem esse potencial de também, é... (PAUSA) fazer com que a gente descubra essas demandas dos estudantes (NDE 5)

Diante do exposto por NDE 5, é notório observamos que os resultados da avaliação institucional estão intimamente relacionados com as práticas de pesquisa, por descobrir os reais interesses demandados pelos estudantes, quais temáticas estão querendo estudar, dentre outros. Em última análise, a presidente da CPA, posiciona-se como a pesquisa se relaciona com diversas estruturas institucionais como,

[...], por exemplo, grupos de pesquisa, laboratórios de pesquisa, qualidade e oferta, oferta de laboratórios, qualidade dos equipamentos, é..., bolsas de Iniciação Científica, [...]. Então [...] a gestão, ela se apropria do resultado, e vai entender as causas, para que aquele resultado esteja baixo, então isso, em qualquer nível, né, é extensão, é pesquisa, é gestão, não adianta eu pegar o resultado e não entender aquele resultado, então, que é o objetivo a CPA, produz o resultado, mas quem tem que se apropriar desse resultado é a gestão, tentando buscar alternativas para os problemas, ali apontado (PCPA)

Conforme elucida o sujeito PCPA, os resultados tercem sobre a relação da qualidade e oferta, tais como: laboratórios, equipamentos, quantitativo de bolsas. Frente a um resultado insatisfatório, cabe à gestão, seja ela micro ou macro, buscar alternativas para os problemas elencados, problemas esses, de ordens: estruturais, de recursos financeiros, de insumos, dentre outros. Dito isso, a resolução dos problemas posto em tela esbarra em cenário de escassos recursos orçamentários, tal como a mesma destaca (PCPA) ainda sendo “um problema para a universidade pública, e continuará sendo agora, com recursos, limitados”. Então frente aos resultados cabe “planejar linhas de ações, para melhorar, esses indicadores, [...] Então, a ideia é essa, eu tenho avaliação negativa. E como isso pode impactar na minha gestão”. Ou seja, o que a avaliação sinaliza para a ação do gestor frente ao que está posto.

Assim, infere-se frente aos dados acima que os resultados da avaliação institucional pouco tem reverberado na prática de pesquisa no curso, e que poucas são as influências desses resultados para que seja criado novos grupos de pesquisas, bem como novas atividades de pesquisas, no intuito de atender a demanda dos estudantes e de toda a comunidade academia,

então cabe, um destaque para que os resultados da avaliação institucional sejam bem mais notado, tanto pela gestão como por outros agentes, a fim de ser um instrumento norteador para condução das atividades de pesquisa no âmbito do curso.

Em síntese, observou-se que o resultado da avaliação institucional não influencia de forma substancial a prática de pesquisa no curso de pedagogia, uma vez que as co-ocorrências é do componente curricular, intitulado como: Planejamento Educacional, Pesquisa e Extensão (PEPE), além disso, alguns sujeitos não respondem, outros parecem não conhecer as práticas de pesquisas que advém do resultado da avaliação institucional e outros ainda afirmam essa ser uma prática incipiente.

Posteriormente, muitos desses sujeitos dão respostas diversas sobre como os resultados da avaliação institucional influenciam a prática de pesquisa no curso de pedagogia, que não necessariamente advém da própria avaliação. Por fim, a coordenadora do curso, destaca que a prática de se debruçar sobre os resultados das avaliações, é um fenômeno recente, estando esse inscrito na política (agenda) da gestão do curso.

Em continuidade, iremos agora verificar como os resultados da avaliação influenciam a prática de extensão no curso, conforme entendemos a extensão acadêmica segundo enunciado por Sinaes (2016, p. 60), como uma ação

de uma instituição junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos. Nesse sentido, engloba o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade

Em outras palavras, é uma forma de ultrapassar os muros da instituição acadêmica, sendo um “processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que promove a interação transformadora entre a IES e outros setores da sociedade” SINAES (2014, p. 33).

Para além deste princípio, ser notabilizado no contexto social sob forma de atividades extensionistas, podem assumir as seguintes modalidades, tais como: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços, conforme já elucidado nos projetos políticos pedagógicos dos cursos BRASIL (2018, p. 2).

Dito o que é a prática extensionista no âmbito universitário, confrontaremos o que os colaboradores da pesquisa ressaltam como sendo prática de extensão no curso, ao qual tem influência dos resultados da avaliação institucional, como o que tomamos como sendo evidencia já dada acerca do tópico em tela, conforme é perceptível no relato, abaixo:

Já falei né, o **PEPE**, né [...] (NDE 1)

Olhe, internamente no curso, eu ainda não vi como, eu ainda não consigo vislumbrar, a pesquisa eu vejo de cara, né. O **PEPE** as outras coisas eu consigo ver, agora, extensão ainda não, eu acho que em toda Universidade, a nossa universidade tem uma característica diferenciada em relação a extensão, né. [...] no curso de pedagogia eu vejo isso, de forma muito tímida, ainda, não consigo visualizar, a gente, a gente, como é que eu posso dizer... a gente levantou, né, esse problema, percebeu, as poucas práticas de extensão ou poucas ações extensionistas que a gente tem no curso, eu percebo que a coordenação, né, no caso, é..., tem essa tentativa, tem essa, esse, função, né, tem o objetivo de fomentar, de chamar, de conclamar aos professores, etc. Mas, não vi isso aí de forma real, se limita a uma palestra, a um evento X organizado, que departamento organiza muito, o curso de pedagogia organizar outros, né, mas, como projeto de extensão, uma coisa mais vinculada a comunidade, no cotidiano, eu realmente ainda não ví, esse impacto a partir das avaliações [...] (NDE 3)

[...] **PEPE**, né, que ela desde o primeiro período até o último período, já é uma extensão [...] (NDE 8)

[...] componente curricular, que são para reduzir a gente chama de **PEPE's**, né. [...]. Eles estão indo reverberar nas escolas, através dos **PEPE's** e do estágio, tá certo, então, a extensão, ela se materializa quando os estudantes vão para os diversos espaços educativos, não só escolas, mas, as escolas enquanto espaço de educação regular e também os espaços não formais, né, e levam até lá, aquilo que a gente está discutindo no curso como melhoria. [...] Para os espaços escolares e não-escolares, por meio do **PEPE**, né, por meio desse componentes e por meio dos estágios (PNDE)

Diante do exposto, observamos na fala dos sujeitos, e percebemos que cerca de 36.3% dos respondentes, ou seja, o que compete ao total de 4 dos 11 sujeitos, que o componente curricular, denominado por Planejamento Educacional, Pesquisa e Extensão (**PEPE**) como sendo a prática de extensão no curso ao qual tem influência dos resultados da avaliação institucional.

Assim, embora o referido componente não advir dos resultados da avaliação institucional, ou seja, a disciplina do **PEPE** não foi criada mediante os resultados da autoavaliação institucional.

Dito isso, o sujeito NDE 3, afirma que a Ufrpe por ter uma “característica diferenciada em relação a extensão”, no âmbito do curso ainda a extensão parece se dá “de forma muito tímida”, ou seja, limitando-se “a uma palestra, a um evento X organizado, que departamento organiza muito, o curso de pedagogia organizar outros”, agora como projeto de extensão de fato, com vinculação a comunidade, a mesma afirma ainda não ver, mediante o impacto trazido a partir dos resultados da autoavaliação institucional.

Somado a isso, temos que cerca de 36.3% dos respondentes, o que perfaz um total de 4 dos 7 sujeitos que ainda não detalhamos, não contemplam a resposta, ao entrar na seara que se distancia bastante do questionado, ou seja, desconhecem a forma que os resultados da avaliação institucional têm influência sobre a prática de extensão no curso, é possível

depreender que os mesmos parecem não conhecer a influência desses resultados para as práticas de gestão, tais como, podem ser observados nas falas dos sujeitos, a seguir:

Idem, mesma resposta (NDE 2)

Eu acho que da mesma forma como a pesquisa e a coisa da sala de aula, é para que a gente possa direcionar as ações da gente, né, é avaliação interna ela, pode é... (PAUSA) mostrar para a gente qual é a direção que a gente vai ter que tomar, em relação à questão da extensão, da pesquisa e da própria, do próprio miudinho do curso, né, do dia do curso (NDE 5)

A extensão, é a perninha mais fraquinha, né, da Universidade, de certa maneira, a gente tenta embora, o curso, o departamento de educação, né, é..., [...], mas, eu acho que de forma geral, eu lembro que uma avaliação que eu vi, a extensão da universidade é o elo mais fragilizado, poucos professores se aventuram nesse, mergulham na extensão, tem uma questão de que a extensão pontua pouco, a extensão dá trabalho, mas acho que o departamento de educação, é..., que eu me lembro, a extensão tem sido sempre bem avaliada, eu não tenho visto problema na qualidade do trabalho, dos projetos, né, de quantidade de projetos, que são desenvolvidos pelo departamento (NDE 6)

Eu acho que dessa mesma linha, né (NDE 9)

Frente ao exposto acima, observa-se que os sujeitos NDE 2 e NDE 9, respondem ao questionamento retomando o contemplado na resposta anterior, essa que não contempla a pergunta; já NDE 5 parecem elencar diversos elementos, ao quais podemos resumir grosso modo, em vai na mesma direção do ensino, e pesquisa, sem exemplificar nenhuma influência.

Já NDE 6 comenta a fragilização desse processo, embora o questionamento não fosse sobre, qualidade e sobre a quantidade dos projetos de extensão, e sim sobre as influências desses resultados para gestão do curso. O que podemos dizer que todos esses não sabem as reais influências do resultado da avaliação institucional para as práticas de extensão do curso.

Seguidamente, os outros 3 sujeitos restantes, o que perfaz um quantitativo percentual de cerca de 27.2% dos respondentes, contribuem com respostas plurais, acerca de como os resultados da autoavaliação institucional influencia a prática de extensão do curso, o qual é perceptível verificar em cada fala desses colaboradores definições diversas, tal como, para NDE 4, ao afirmar ser uma prática ao qual

o grupo que trabalha mais com a formação do professor a gente tem conversado sobre, a possibilidade de a gente oferecer, mensalmente, oficinas, né, justamente, cujas temáticas, é..., pensadas para essas oficinas são temáticas que foram levantadas pela avaliação. Confesso que muito mais pela avaliação interna, do que pela avaliação da CPA. Por que, por que a avaliação da CPA ela é também tão ampla, sabe como é, que às vezes ela diz muita coisa, mas em relação a outras coisas, ela não diz nada, né (NDE 4)

Frente a esse cenário, fica evidente que os resultados da autoavaliação institucional não influenciam tanto a prática de extensão do curso, a oferta mensal de oficinas pelo grupo de pesquisa, contempla mais avaliação interna, e pouco a autoavaliação institucional, para

considerar as temáticas que demandam da avaliação. A mesma enfatiza que “a avaliação da CPA ela é também tão ampla, sabe como é, que às vezes ela diz muita coisa, mas em relação a outras coisas, ela não diz nada”, ou seja, parece-nos que a avaliação institucional, ela abarca uma dimensão mais geral e não contempla a especificidade do curso.

A fala do sujeito intitulado por NDE 7, faz o mesmo caminho da afirmação anterior, conforme podemos evidenciar no texto, a seguir:

Na extensão eu vejo assim, que as ações que eu vi aqui, giram muito assim, de contatos de professores, pela escuta dos alunos, professores que se disponibilizam a ter uma escuta mais aguçada, e aí, desenvolveram projetos, por conta dessa escuta, mas não também, como fruto da ação, da avaliação institucional [...] (NDE 7)

Frente ao exposto pelo sujeito NDE 7, é notório evidenciarmos novamente que os resultados da avaliação institucional não influenciam a prática de extensão do curso de pedagogia, devido a fala do sujeito em tela, apresentar essa prática dando-se apenas por desenvolverem projetos de extensão, mediante a uma rede de relações entre os docentes e/ou pela escuta dos alunos, ou seja, a partir desses processos, de escuta e troca de experiências, não porque o resultado da avaliação institucional sinalizou tal lacuna.

Em última análise, temos a presidente da CPA, doravante intitulada por PCPA, que sua fala vai de encontro ao estabelecido por Sinaes (2016, p. 60), ao tecer comentário referente ao atual Plano Nacional da Educação, especificamente a Meta 12, estratégia 7ª, “assegura, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social”, conforme podemos constatar, a seguir:

[...] No sentido de que, como é que o aluno, é..., ele está, como ele está integrado ou não a extensão. A extensão é o primo pobre do tripé de ensino, pesquisa e extensão, porque a gente, é..., tem fazer com que as pesquisas e o ensino, eles cheguem para fora dos muros da universidade, a partir de agora a gente vai ter que implementar, pelo ao menos, 20% da carga horária do curso em atividades de extensão, então acredito que com essa, ação, não é só a UFRPE, mas todas as instituições de ensino, a gente consiga dar, um espaço maior para extensão dentro da Universidade, isso reflete, em bolsas, em recursos e etc. [...] Muito menos recursos para extensão, do que para pesquisa, pesquisa ainda tem CNPQ, ainda tem FACEPE, ainda tem a UFRPE, e extensão, né. Então, a gente tem pouco recurso para isso. Então, a mesma análise. Como que o resultado, que eu tenho lá, quando eu pergunto sobre extensão, o que é que aquele resultado vai me dizer e que alternativas enquanto eu gestor da extensão posso buscar frente aos desafios que a gente tem hoje na universidade (PCPA)

Frente à fala da presidente da CPA, é possível verificarmos que os resultados da autoavaliação institucional influenciam a prática de extensão do curso, sobretudo por a mesma considerá-la como “o primo pobre do tripé de ensino, pesquisa e extensão”, frente à problemática da escassez de recursos financeiros. Dito isso, cabe ao gestor buscar alternativas frente aos desafios iminentes da universidade, em tornar notória a prática de extensão.

Com relação aos resultados da avaliação institucional, no tocante à extensão, os sujeitos entrevistados destacam que a partir desses resultados podem emergir novos projetos, sinalizada e demandada pela comunidade universitária, e que os docentes tenham clareza acerca da importância desses resultados, para que não caiam no fosso de desenvolver projetos que não tenham vinculação direta com a comunidade, bem como de forma aleatória e despreziosa.

Em síntese, considera-se a forma que os resultados da avaliação institucional influenciam a prática de extensão no curso dar-se por uma parte dos sujeitos, através do componente curricular, intitulado por Planejamento Educacional, Pesquisa e Extensão (PEPE), embora a disciplina não emergir dos resultados da autoavaliação institucional. Depreende-se que 36.3% dos sujeitos, parecem não conhecer a influência dos resultados da autoavaliação para as práticas de extensão.

Cerca de 27.2% dos respondentes, contribuem mediante respostas plurais acerca de como os resultados da autoavaliação institucional influencia a prática de extensão do curso, tais como: o desenvolvimento de projetos de extensão dar-se mediante a rede de relações entre os docentes e/ou pela escuta dos alunos; a oferta mensal de oficinas pelo grupo de pesquisa, contempla mais avaliação interna, e pouco a autoavaliação institucional, para considerar as temáticas. Por fim, os resultados da autoavaliação institucional influenciam o gestor buscar alternativas frente aos resultados negativos.

Seguidamente, iremos adentrar no campo de como os resultados da avaliação institucional interna da Ufrpe, especificamente o resultado estratificado do eixo que compete as políticas de ensino.

Resultado estratificado esse, que se dá por cursos e unidades acadêmicas de toda a universidade, além de ser intitulado como boletim CPA. Para, Nanes *et. al* (2016, p. 62), apresenta o Boletim CPA da UFRPE, como sendo

um instrumento de divulgação dos resultados dos ciclos avaliativos, por meio do qual se pode colaborar para tomada de decisões, nos diferentes níveis de gestão acadêmica e administrativa, visando às melhorias para os cursos de graduação. [...] os resultados da autoavaliação podem ser facilmente visualizados, buscando-se embasar o processo de planejamento, criando condições para que a universidade confirme, renove, atualize seus projetos, programas e cursos de graduação, conforme metas e objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRPE

Frente ao exposto pela autora percebemos que o boletim não figura como apenas um mero resultado dos resultados da política de ensino, pesquisa e extensão, e sim um instrumento que deve potencializar o processo de tomada de decisão tanto academicamente, como administrativamente no sentido de que esse resultado estratificado de um material

denso, seja mais bem visualizado e impregne-se de forma simplória nos planejamentos. Assim, observamos a importância do boletim CPA para a gestão do curso de pedagogia da UFRPE nas falas a seguir:

[...] nós estamos construindo uma gestão colegiada, né, e conversando muito com docentes, para que eles tomem parte dessa gestão, [...] envolver todos os docentes e os discentes, para que eles se comprometam com resultados, desse boletim, não só a gestão, eu acho que, uma das funções da gestão com esse relatório da CPA, é socializar, o máximo possível, trazendo essas pessoas para darem respostas. E aí, eu acho que, o quando nos socializamos os resultados com estudantes e professores, foi com esse intuito mesmo né, de **envolver comunidade que compõem o curso de pedagogia**, para melhoria do curso (PNDE)

Olhe, é, é, assim, a importância, né, é imensa, porque se o coordenador está ligado naquilo que é apresentado, em cima da vivência dele, tenta fazer uma análise coerente, a partir daí, leva para esses **encontros de NDE**, é muito grande (NDE 9)

[...] quando esse boletim chega para dentro do curso, é..., **todos os professores ele se debruçam sobre isso**, nós temos uma semana pedagógica, antes do curso, [...] a cada ano, então a cada ano, início de cada ano, nós temos uma semana pedagógica e nessa semana pedagógica a gente se debruça sobre o que o coordenador traz para gente como dados, observações, e a gente faz quase que um *brainstorming*, naquele momento, né, [...] E aí, o NDE vai para o seu cantinho, para poder pensar, porque existe um calendário específico. Não é. Embora, tenha o calendário apertado, por conta das diversas atividades, mas, tá acontecendo, gradativamente, tá acontecendo, (NDE 8)

Percebe-se que dos 11 sujeitos entrevistados apenas 3, o que perfaz um quantitativo percentual de cerca de 27.2% dos respondentes, apresentam uma fala que vai de encontro a uma importância do boletim CPA. E isso se dá, principalmente no tocante a socialização e envolvimento de todos dos membros do curso, tais como: discentes e docentes com os resultados visando à melhoria do curso. Contudo, cerca de 27.2% dos respondentes, sendo 3 dos 8 sujeitos restantes, afirmam que ainda se precisa fazer um trabalho de valorização dos informes apresentados pelos boletins, para que eles sejam utilizados pela gestão do curso. Podemos observar esses aspectos nas falas abaixo:

[...] **acessei muito pouco**, os boletins da CPA, no caso, é..., o que eu posso dizer, é mais do ponto de vista do diálogo da Coordenação com os docentes, que vem, ela repassa, né, essas, os boletins, né, da divulgação e tudo mais. Apesar de que, eu particularmente, eu pessoalmente, eu não, nunca fiz uma leitura detida, né, deles, no caso (NDE 2)

[...] Eu não posso falar pela coordenação, né, acho que deve ter. Mas, assim, eu nunca vi isso, **se desdobrado**, assim, e eles disserem assim, 'olhe, isso foi fruto da avaliação institucional', de uma, a CPA divulgou isso, e a gente se apropriou disso, eu nunca vi. Nunca vi não. Eu mais em relação a coordenação (NDE 7)

Revelou-se mediante as falas dos sujeitos acima que NDE 2, parece não conhecer o boletim CPA, devido há nunca ter acessado o material, e que o sujeito NDE 7, afirma não haver desdobramento dos resultados no âmbito do curso. Uma parte dos sujeitos, ao que corresponde a um percentual de cerca de 45.4% dos respondentes, ou seja, dos 5 dos 6

sujeitos restantes, destacam que o boletim da CPA possui importância para a gestão do curso. Afirmam que o boletim da CPA pode ser um instrumento de planejamento para o gestor; além de funcionar como uma devolutiva ou um retrato do curso, bem como para a reformulação do curso de pedagogia. Dito isso, em primeira análise, observa-se na fala do sujeito NDE 6, o que perfaz um total de 9.0% dos respondentes, que o boletim CPA figura como sendo um instrumento que subsidia o planejamento gestor, conforme podemos observar:

[...] Então quando, a CPA divulga esses dados, justamente o boletim, ele chega, na coordenação do curso, é um **instrumento** muito, muito bom, né, a gente poder avaliar e poder já planejar a gestão, onde é que a gestão, a coordenação vai atuar no curso, quais são os pontos que precisam ser mais destacados, então assim, o resultado, o boletim da CPA, os resultados, são de extrema importância para os cursos de maneira geral (NDE 6).

Frente à fala do sujeito, observamos uma aproximação ao colocado por Nanes *et. al* (2016, p. 62), ao qual o sujeito destaca que o boletim CPA é um instrumento que embasa o processo de planejamento. Dito isso, um bom exercício a ser feito pelo curso é planejar mediante os pontos mais críticos, tanto no âmbito acadêmico como administrativo, visando às melhorias para os cursos de graduação, bem como colaborando para o processo de tomada de decisão. Em segunda análise, que perfaz um total de 9.0% dos respondentes, observa-se na fala do sujeito NDE 1, que o boletim CPA, possui caráter de devolutiva conforme podemos evidenciar, a seguir:

[...] a importância é porque também tem esse retorno, a partir do caderno a gente tem olhar da instituição, dá é... uma olhada, os resultados da avaliação sobre a instituição, e em relação ao curso, né. [...] (NDE 1)

Assim, evidencia-se na fala do sujeito NDE 1, que o boletim CPA figura como sendo um retorno, ou seja, uma devolutiva, que possui importância por esse resultado ser um retorno sobre as ações da instituição e em relação ao curso de pedagogia. Em outra análise, nesse mesmo molde, perfazendo um total de 9.0% dos respondentes, observa-se na fala do sujeito NDE 4, que o boletim CPA, figura como sendo um retrato, conforme observa-se no trecho abaixo:

Ele é importante, porque quando ele trata, ele traz os resultados do curso, é **retrato**, ou seja, como é que os nossos alunos estão enxergando nosso curso, [...] Então, impacta no, a partir do momento que a gente, é..., tem que se reorganizar, e aí, a gente se reorganiza de duas formas: se reorganiza tentando contemplar aquilo que os alunos estão sentindo falta, como da mesma forma a gente tenta trazer para os alunos a clareza do que são determinadas atividades [...] (NDE 4).

Na fala de NDE 4, é possível evidenciarmos que o boletim CPA possui certa importância, além de figurar como sendo um retrato. Retrato esse de como os alunos estão enxergando o curso, além desse contemplar uma reorganização do curso, no tocante também aos aspectos que os alunos estão sentindo falta, bem como, disseminar clareza acerca de

determinadas atividades. Em terceira análise, o que perfaz um quantitativo de cerca de 9.0% dos respondentes, observa-se na fala do sujeito NDE 3, que o boletim CPA, possui importância apenas para reformulação curricular do curso de pedagogia, conforme podemos observar, a seguir:

esse relatório, eu acho que foi determinante, para a **reformulação do curso** de pedagogia, [...] e acredito que ele é fundamental para acompanhamento da gestão, né, da organização da gestão, em relação ao curso (NDE 3).

Observou-se na fala do sujeito NDE 3, que o boletim CPA, possui importância na reformulação do curso de pedagogia, reformulação essa que é a reformulação curricular. Ou seja, reformulação do projeto pedagógico do curso, além de acompanhamento e organização da gestão. Em última análise, destacamos a fala da presidente da CPA destacando a importância do boletim:

Ah, **ele é fundamental**. Agora ele sozinho, ele não dá conta, do curso. [...] O Boletim CPA, ele aponta o caminho, mas ele não entra fundo, diferentemente da autoavaliação do curso, ele sozinho, ele aponta o caminho, mas ele não é suficiente (PCPA)

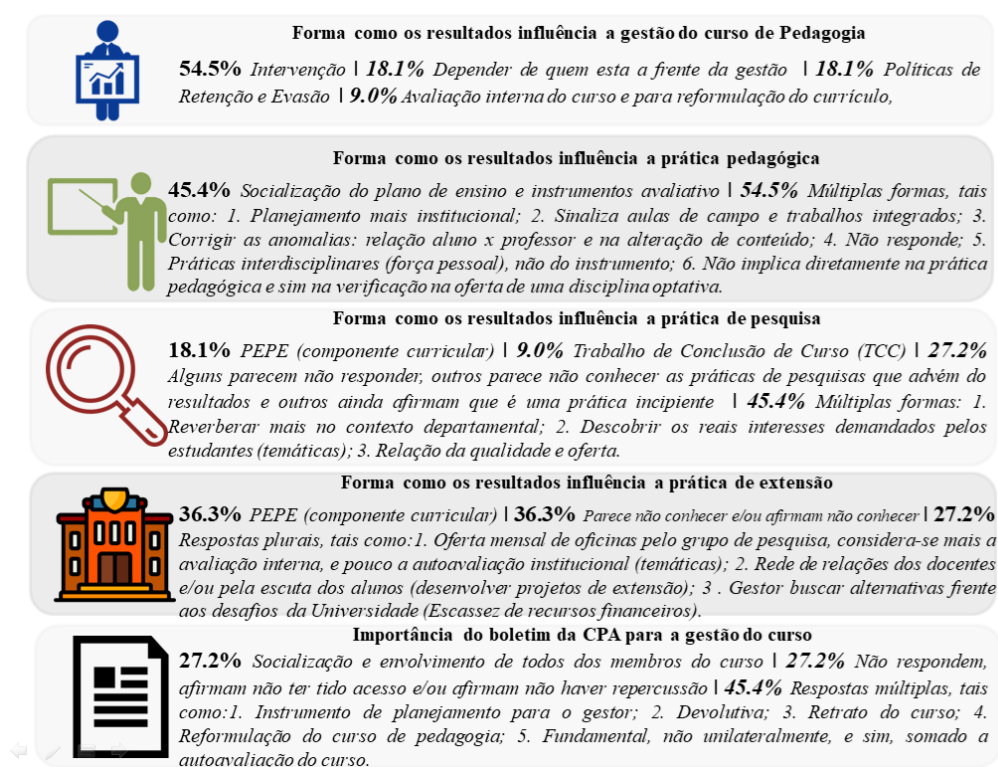
Entende-se na fala do sujeito a fundamental importância devido a apontar os caminhos, embora o sujeito faça um destaque de que o boletim CPA não adentra a especificidade do curso. Ou seja, não substitui a autoavaliação do curso. No que se refere ao curso da pedagogia, observamos que o boletim CPA precisa ser mais valorizado, não pela gestão, mas pela comunidade universitária. Como vimos, muitos dos sujeitos destacam a importância deste instrumento, embora não destaquem claramente como esse instrumento pode trazer melhorias para o âmbito da gestão do curso. Observamos que a maioria dos sujeitos possui clareza acerca da importância do boletim CPA para a gestão no curso, especificamente o curso de pedagogia, embora uma parte pouco expressiva informar que a importância se dá na discussão e socialização dos resultados.

Dentre os fatores destacados sobre o boletim da CPA e sua importância para a gestão do curso, temos: instrumento que subsidia o planejamento do gestor; forma de devolutiva, de retrato do curso de reformulação curricular do curso de pedagogia, e por fim como sendo fundamental, não unilateralmente, e sim, somado a autoavaliação do curso. Desse modo, acreditamos que mediante os resultados faz-se de extrema importância que o curso elabore seu plano de ação, contendo metas de curto, médio e longo prazo. A partir desse movimento, podemos induzir a consolidação de uma cultura de avaliação, ao qual o resultado seja de fato e de direito, um instrumento de tomada de decisão coletiva, contribuindo assim para o processo de deliberação colegiada.

Sem dúvida, instâncias estratégicas e operacionais da universidade, reverberar em ações, que impliquem na prática pedagógica, na pesquisa e na extensão, ações essas com vinculação direta com a comunidade, tais como: capacitações contínuas em serviço, além do surgimento de novos projetos de extensão, projetos e grupos de pesquisa, sinalizadas pelas demandas sociais e universitárias, para uma maior influência por meio dos resultados da avaliação institucional.

A partir do exposto, apresentamos a seguir um infográfico a fim de sintetizar os achados.

Figura 10 – Infográfico sintético acerca de como os resultados da avaliação institucional são considerados na tomada de decisões da gestão do curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Por conseguinte, no bloco de análise a seguir iremos tecer considerações acerca de situar o debate situando as influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE.

4.4 SITUANDO INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INTERNA NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE

Nessa sessão, iremos situar os resultados referentes às influências da avaliação interna

no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE. Além disso, verificamos de que forma os sujeitos avaliam haver relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso. Sabemos que a avaliação interna constitui-se em mecanismo importante para o planejamento do curso de graduação nas universidades. Nesse contexto, a relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento, seja ele, estratégico e/ou operacional, Andriola (2014, p. 206), é um processo:

formado pelas atividades meio, que pode ser exemplificado através da adequação: (i) da gestão administrativa e de pessoal; (ii) do planejamento estratégico institucional; (iii) da sustentabilidade financeira; (iv) das políticas internas voltadas a combater a evasão discente; (v) da adequação das bibliotecas, dos laboratórios e das salas de aula, dentre ampla diversidade de outros aspectos institucionais.

Frente ao exposto, fica evidente o caráter imprescindível que os resultados da avaliação institucional possuem ao sinalizar da gestão administrativa à pedagógica, elementos aos quais podemos contemplar no planejamento que compete ao pessoal docente, a ações voltadas ao combate à evasão e a retenção dos estudantes do curso em tela, bem como, possibilita o desenvolvimento de ações planejadas sobre os espaços físicos institucionais.

Dito isso, questionamos os colaboradores da pesquisa no intuito de identificar a concepção de como eles avaliam haver ou não, relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso. Observamos que os sujeitos destacam a relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso, a partir de aspectos destacados nas falas a seguir:

[...] pensar de fato nas estratégias para o restante do semestre, então, impactar, por exemplo, acho que, né, sobretudo aonde estou atuando, mais agora nessa **política de combate a evasão e retenção** no curso, é muito importante para a gente ter esse retorno da avaliação, porque são fatores que impactam, sobretudo, na questão da evasão, né, então é meu ver, tem caminhado muito nesse sentido, então, avalio que impacto assim, né que foi a pergunta, e muito a ver, nesse sentido de conhecer a realidade, da percepção que os discentes tem da Universidade, e da própria Instituição (NDE 2)

[...], e esse dados da CPA é um dado importantíssimo, a partir daqui, a coordenação presente feito um trabalho que foi que decidido no Colegiado, e no NDE, que tem um trabalho de diagnose interna [...] tão sendo planejados, estratégias dentro do curso, é..., para acompanhar esses alunos, [...] então essa é uma ação que acontece a partir dos dados coletados pela CPA. Então, esse é um exemplo de como esses dados, como esses resultados ele influência no planejamento e na condução do curso, né, nem sempre a gente consegue salvar o aluno, mas a gente tenta ao máximo fazer com que o aluno conclua o seu curso (NDE 6)

nós temos um planejamento do curso para essa gestão, né, nós fizemos uma agenda de trabalho, é um plano, nesse plano a gente está contemplando, em primeiro lugar, o grande compromisso dessa gestão, foi concluir a reformulação do PPC do curso. [...] sanar uma série de dificuldades que o curso apresentava, uma delas é justamente a **retenção e a evasão**, que se dava pelo fato de nos só termos uma entrada, né, então, as questões apontadas lá pela CPA algumas, algumas não todas, mas algumas delas têm a ver com ações que deveriam ser imediatas da coordenação e que aí nós colocamos no nosso planejamento, não é, para esses dois anos. [...] a gente tem feito

um trabalho sobre avaliação, como eu já expliquei, para que ele não perca a continuidade, para que ele realmente seja um trabalho contínuo, para que todos participem das avaliações. Mas, acima de tudo se debruçam depois sobre os resultados da avaliação, para verificar o que precisa melhorar no curso, o que precisa mudar, o que é que está indo bem, o que é que deve ser fortalecido (PNDE)

Frente a isso, destacamos que 3 dos 11 sujeitos da pesquisa, o que corresponde a um percentual de cerca de 27.2% da taxa de respondentes, avaliam que existe relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso. Assim, segundo a coordenadora do curso, respectivamente presidente do NDE (PNDE) e docente NDE 6, os dados da CPA são importantíssimos. Os órgãos colegiados e o NDE, discutem os resultados e viabilizam tomada de decisões frente as ações elencadas, mediante um trabalho de diagnose interna, culminando em um planejamento do curso, ou seja, uma agenda de trabalho, visando combater a evasão e a retenção dos discentes. Outro ponto que predomina sob como os resultados reverberam no planejamento é no tocante ao Projeto Pedagógico do Curso. Três dos oito sujeitos restantes, total esse que perfaz um percentual de 27.2% dos respondentes afirmam que:

o nosso **PPC** novo, levou em conta os resultados, né, da..., inclusive no texto da justificativa do nosso, que nosso curso não é um curso criado, então dentro da justificativa, porque reformular o PPC, [...] não foi nem relação a resolução, foi em relação aos dados da CPA e da avaliação interna, tá, então, no próprio texto do PPC a gente, justifica a nossa reformulação a partir, dos dados, né, que foram apontando as necessidades de mudanças, inclusive, da criação de uma nova turma, que a gente não tem, professor suficiente, é uma briga, está sendo, mas a gente, implantou uma nova turma, né, também por meio do resultado dessa avaliação. Sim, e a gente costuma [...] no primeiro período, que é um período, que a gente em um encontro de professores, que é o encontro de planejamento, [...] Porque, porque no ano de avaliação do CPA, a gente vai organizar esse planejamento a partir dos dados da CPA também, e quando não for ano de resultado de CPA, a gente vai ter a nossa avaliação interna também, como elementos desse planejamento (NDE 4)

Eu acho que agora, como eu lhe disse, eu vi um..., um projeto de tentativa de planejamento, [...] A gente passou dois anos fazendo, esse projeto de um novo **PDI**, para o curso de pedagogia, aí eu ví, um planejamento, nessa direção, foi a primeira vez que eu vi, vamos ver se isso vai redundar em frutos. Mas eu ví, um planejamento (NDE 7)

Sim [...] eu fui coordenadora, já participava do NDE, então, eu sou do NDE da pedagogia, há muito tempo, e, como nós fazíamos um esforço, como isso era ponto crucial da nossa preocupação, trazer essa nova versão, trazer essa proposta do curso, alinhada, a todas essas demandas que estão sendo sinalizadas, e o relatório é, é, era um dos documentos que nós nos, sinalizava essa discussão, né (NDE 9)

Frente o exposto acima, percebemos que uma parcela expressiva de respondentes avalia existir uma relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso, ao exemplificarem o Projeto Pedagógico do Curso. Ressaltam inclusive que os resultados da avaliação institucional foram usados no texto para justificar a reformulação do PPC. Vemos então que alguns sujeitos avaliam que existe relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso, conforme relato a seguir:

[...] a gente fez uma semana pedagógica enquanto os estudantes estavam na

atividade de palestras, a gente tava reunido discutindo os resultados da CPA, sabe, eu acho que o impacto é positivo, e..., mexe com a **gestão**, e ao mesmo tempo chama os professores para responsabilidade, né (NDE 3)

[...] a ideia de que eu posso melhorar minha **gestão**, naquele setor, naquele departamento, naquela pró-reitoria, se eu começar a planejar a partir do que a comunidade Universitária avaliou, é um ponto de partida. Então, isso é um processo, de forma muito lenta, gradual, [...] alguns cursos, alguns departamentos acadêmicos, alguns setores, mas isso não significa dizer, que é uma coisa que é institucional, porque não é obrigatório, embora os novos instrumentos de autoavaliação institucional, eles estejam dizendo que agora tem que ser assim, mas, pela Ufrpe, não tenho nada que me diga que, agora vai ser obrigado, eu utilizar, a autoavaliação nos meus processos de planejamento. Então, é um processo, de construção coletiva, de uma cultura de autoavaliação e planejamento (PCPA)

Frente ao exposto acima, percebemos que apenas 2 sujeitos avaliam existir relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso, o que configura uma taxa percentual de cerca de 18.1% dos respondentes, no tocante a gestão; NDE 3, sobressai-se como exemplificação a semana pedagógica do curso, momento esse em que ocorre simultaneamente atividades pontuais de palestras com estudantes e com os docentes a discussão dos resultados da CPA.

Já a presidente da CPA (PCPA), destaca que os resultados têm como foco primordial melhorar a gestão. E nesse sentido, ocorre um movimento que se estrutura mediante o trabalho de se planejar a partir do que a comunidade universitária avaliou. Demonstrou-se também que para NDE 1, a existência da referida relação, resultou na criação do instrumento de avaliação interna do curso de pedagogia, aplicado com os alunos, além da discussão acerca do resultado apresentado pela CPA. Esse aspecto pode ser observado a partir da fala a seguir, resposta que correspondeu a 9.0% dos respondentes.

[...] porque é o que eu já falei, [...] a partir dos resultados da CPA a gente criou nossos **instrumentos de avaliação**, é..., realizou junto com os alunos dos cursos e discutiu a avaliação da CPA [...] (NDE 1)

Por fim, destaca-se que para os sujeitos NDE 5 e NDE 8, existe relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso. Esses sujeitos perfazem um percentual de cerca de 18.1% dos respondentes. Podemos observar esse aspecto a partir das falas a seguir:

Acho que sim, eu só não sei te dizer em que grau em que medida essa avaliação, se ela é considerada amplamente ou se ela é considerada de uma maneira restrita, mas sem dúvida nenhuma ela é levada em consideração (NDE 5).

É interessante também, dizer que, esses dados da CPA, é..., também vai impactar a Pró-Reitoria de Planejamento, né, porque a Pró-Reitoria de Planejamento também ao se debruçar sobre esses boletins, né, ela vai dizer o seguinte: poxa, precisamos rever, onde é que tudo isso está indo, como é que eu posso pensar, porque não tá lá no PDI, não é o Plano de Desenvolvimento Institucional, então, eu posso fazer, por exemplo, uma projeção, se vai ser mais longitudinal, de longo, médio e curto prazo sobre,

...você atingir determinadas metas, então, o meu planejamento estratégico enquanto Pró-Reitoria de Planejamento, é de ultra importância para vencer as barreiras que são apontadas na avaliação institucional, então, CPA é, é uma avaliação que se faz, olhando de dentro para dentro, da instituição, então eu olho, deflagro, onde é que tem os pontos frágeis, né, então, se você colocar, por exemplo, uma matriz *swot*, que é, os pontos fracos, né, enfim, é..., de ameaças, e tudo mais... E aí você, dentro de um planejamento estratégico, você se desenvolve, institucionalmente, a partir do olhar da avaliação institucional (NDE 8).

Assim, infere-se que os sujeitos avaliam existir uma relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso, embora não ser uma prática normatizada e institucionalizada na égide universitária. Dito isso, os novos instrumentos de autoavaliação institucional sinalizam que os resultados devam ser contemplados no planejamento.

Desta forma, sugere-se institucionalmente falando, que cabe a gestão universitária institucionalizar a prática do uso dos resultados da avaliação institucional, nos processos de planejamento, a fim de induzir uma cultura de avaliativa, sob uma relação simbiótica entre avaliação e planejamento institucional. Assim, concordamos com Andriola (2014, p. 216), ao destacar que os resultados da avaliação institucional são de suma importância “para o planejamento acadêmico”.

Frente ao exposto acima, depreende-se a relevância dos resultados da avaliação interna para o planejamento estratégico, tanto micro, como macro, institucionalmente falando. Assim, é possível contemplar aspectos relacionados às práticas, à gestão administrativa, pessoal, dentre outros, bem como ao perfil curricular, além de ser possível potencializar as questões que competem aos espaços estruturais e retificar as inadequações postas. Com relação à utilização dos resultados da avaliação institucional interna no planejamento, os sujeitos afirmam:

[...] influenciou, é..., teve na reformulação do **PPC**, porque é um instrumento base, [...] é um elementos da retenção e da evasão, então o PPC, foi formulado para atender, né, [...] essa discussão sobre o que é avaliar, a avaliação da aprendizagem, eu acho que, a gente discutiu bastante aqui enquanto professores, no NDE, [...] (NDE 3)

[...] mas outras coisas que a gente fez atualmente foi a construção do novo **PPC** do curso, né, que vai ser implantando, autorizado, e ano que vem já começa, né, e ele influencia diretamente, né, (NDE 6)

Então, por exemplo, uma das coisas que foram impactadas no boletim da CPA, tá certo, que foi a se criar uma plataforma de avaliação do curso, né, e isso, hoje em dia, já é realidade, dentro do curso de Pedagogia, não é, por exemplo, é de dar uma melhoria dentro do layout da sala de aula, para melhorar, o desempenho dos alunos. Mas isso, é do **PPC** do curso, entendesse. [...] Mas é porque ele é alimentado sobre, perspectivas, por exemplo, agora, a gente fez um planejamento estratégico para o curso. Então já existe um planejamento estratégico, dentro da coordenação do curso, coisa que não se pensava nisso, algum tempo atrás (NDE 8).

Assim, evidenciaram-se frente aos relatos acima descritos, a predominância do Projeto

Pedagógico do Curso (PPC), como exemplificação prática sobre como os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento. Essa realidade é ressaltada por 3 dos 11 sujeitos, o que perfaz uma taxa percentual de 27.2% dos colaboradores respondentes. Destacamos também, que a reunião do Núcleo Docente Estruturante – NDE elucida tanto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como as perspectivas de avaliações do MEC, conforme a transcrição, a seguir:

A professora XXX pergunta sobre a distribuição dos membros por área, e foi esclarecida a atual composição do NDE, cuja a portaria será providenciada. A mesma professora diz estar preocupada com o atendimento à **Resolução 01/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**, sob a **perspectiva de avaliações do MEC**. Explica que na hora de colocar o PPC dentro do modelo orientador e trazer para cada disciplina a referência bibliográfica, caso estas informações sejam fechadas no PPC, não podem mais ser alteradas a não ser que se reformule o próprio PPC. Diz que as referências bibliográficas não são obrigatórias de acordo com orientação do instrumento vigente de avaliação do curso do INEP (ANDE – 19/10/2018).

Identifica-se que aos dezenove dias, do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito, a reunião do NDE contemplou a composição do respectivo Núcleo, bem como a preocupação em atender a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Além disso, dessa reunião emerge o direcionamento de colocar o PPC dentro do modelo orientador e trazer para cada disciplina a referência bibliográfica. Em segunda análise, apresenta-se a exemplificação de que os resultados da avaliação institucional interna são considerados no âmbito do planejamento no tocante a contemplar a política de combate à retenção e a evasão dos discentes, conforme relato, abaixo:

Sim, sim, acredito ainda nesse que mencionei, da Comissão Particular de **Combate a Evasão e a Retenção**, [...] pelo menos o curso de pedagogia, onde isso tem sido, implementado, para onde essas informações tem sido importantes, né, as informações de avaliação interna (NDE 2)

[...] gente faz a leitura dos resultados, e a gente coloca isso no planejamento da gestão, no caso nós colocamos no plano desta coordenação, colocamos nos planejamentos solicitados pela PREG, o último foi esse planejamento de **combate a retenção e a evasão** (PNDE)

Frente ao exposto acima, encontra-se que 2 dos 8 sujeitos restantes, o que quantitativamente representa a taxa percentual de 18.1% dos respondentes, afirmam a posterior predominância de que mediante os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento do curso aspectos relacionados a política de combate à retenção e a evasão dos discentes. Logo depois temos, que para outro sujeito os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento do curso, no tocante a participação da comunidade acadêmica, conforme pode-se observar, abaixo:

Sim, sim. inclusive assim. Uma das coisas que recentemente a coordenação da pedagogia fez foi... (PAUSA) participação dos diversos segmentos da universidade, e aí, a coordenação do curso disse olhe, vamos lá, ficou enchendo o saco da gente, para que a gente pudesse aumentar, digamos assim, o percentual de **participações**, né, da avaliação, porque isso seria bom para o próprio curso de pedagogia. (NDE 5)

[...]. Então, a gente usou os próprios dados, tanto do ENADE, quanto da CPA para justificar, a necessidade da gente ter reformas, no nosso prédio, então, exceto isso... Ai, uma coisa que a gente fez esse ano, foi conversar, nesse primeiro ano, ou nesse primeiro período, a coordenação passou nas turmas, várias vezes, para falar da importância da avaliação, tanto do ENADE, quanto da avaliação da CPA e da avaliação interna. Que é assim, é um modo deles dizerem, mostrarem qual o olhar de vocês pro curso, né (NDE 4).

Observa-se que para os colaboradores, esses que as respostas perfazem um percentual de 18.1% dos respondentes, os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento do curso. Para NDE 5, para além da participação da comunidade acadêmica, observa-se que existe uma relação dos resultados sobre a avaliação institucional interna, avaliação interna do curso e avaliação do ENADE. O sujeito NDE 4, ressalta inclusive o aumento da participação da comunidade universitária nas avaliações, e em sua fala podemos observar que o detalhamento sobre como os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento do curso. No entanto, 27.2% dos respondentes, demonstram possuírem concepções múltiplas acerca dos resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento do curso, conforme relato, a seguir:

Sim, a gente, tanto é que a gente não criou a nossa política de avaliação. A nossa política própria de avaliação a partir da avaliação da CPA, né, é... a organização mesmo do curso está voltada hoje para isso, até a política mesmo da própria **gestão do curso**, há essa preocupação de discutir os resultados [...] (NDE 1)

Desse percentual maior, outrora apresentado destacamos que NDE 1, está alocado em cerca de 9.0% deste, em que para este os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento no tocante a contemplar a política própria do curso, ou seja, a organização em diversos aspectos do curso de pedagogia. Já, NDE7, relata que,

É, aí, o que é que se fez, nesse, nessa tentativa de um repensar esse planejamento, em função das **lacunas observadas**, [...] (NDE 7)

Frente ao exposto acima, para 9.0% dos respondentes, a partir da avaliação interna do curso, é possível repensar o planejamento, sob a égide de corrigir as lacunas elencadas na avaliação. Para a presidente da CPA, os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento:

Em partes, considerando, que tem setores que usam e tem setores que não usam. [...] e do curso, a gente vai ter curso usando muito e vai ter espaços que não estão usando (PCPA)

Frente a esse posicionamento, observa-se que essa resposta perfaz uma percentagem de 9.0% do montante anunciado acima. E depreende-se na fala destacada acima que para a

presidente da CPA, os resultados da avaliação institucional interna são considerados em partes no planejamento, tendo em vista ser relativos a alguns setores e/ou departamentos institucionais usarem ou não, bem como a gestão dos cursos utilizarem-se desses resultados ou não, além da intensidade desses usos, se pouco ou expressivamente.

Por fim, não menos importante é o posicionamento do sujeito NDE 9, em que a resposta se opõe dos demais sujeitos, sobre a forma como resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento, conforme a fala, a seguir:

Não, **eu acredito que ele não seja considerado**, um planejamento eles trazem elementos importantes para orientar e nutrir o planejamento, porque, eu acho que o planejamento é algo que é feito direcionado para um determinado fim, né. [...] eu acho muito, eu acho indispensável, que essas consultas aconteçam e que as considerações do que tá lá no relatório, né, também sejam, um dos orientadores para o planejamento (NDE 9)

Frente à fala do sujeito em tela, esse que circunscreve em uma taxa de respondente de 9.0%, é possível observar que o mesmo considera ser indispensável os resultados da avaliação institucional interna serem considerados no planejamento. O mesmo destaca ainda, que o resultado pode ser instrumento orientador para o planejamento, embora o sujeito NDE 9, frisar não acreditar que os resultados da avaliação institucional interna sejam considerados no planejamento do curso de pedagogia.

A título de constatação, cabe destacarmos a ata da reunião do Núcleo Docente Estruturante, realizada aos dezessete dias, do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete. Reunião essa, com *quórum* da presidente e de mais seis membros, sob pauta de tecer informes sobre o Relatório da CPA, conforme transcrição abaixo:

Iniciada a reunião, foi apresentado o **relatório**. Comentou-se o alto percentual de avaliação feita pelo curso de pedagogia nesse relatório. A coordenadora compartilhou a questão de ter sido chamada pela PREG a respeito da junção entre os alunos do curso de pedagogia e os alunos do PARFOR na avaliação do ENADE 2017. Informou a objeção do colegiado do curso sobre a questão. As professoras XXX e YYY sugeriram que, mesmo sem um documento oficial que informe a junção dos alunos do PARFOR no mesmo espelho avaliativo do Curso de Pedagogia presencial, o CCD elabore um documento de rejeição ao comunicado. Concordou-se em convocar reunião extraordinária de CCD para refletir sobre os assuntos e fazer os devidos encaminhamentos (Ata do NDE – 17/08/2017).

Mostrou-se que o enfoque dado na reunião foi ao Relatório da CPA em questão, devido ao alto percentual de avaliação feita pelo curso de pedagogia nesse relatório. Ou seja, o aumento expressivo de sujeitos membros do curso de pedagogia como respondentes da avaliação institucional interna, fez com que gradativamente alavancasse a taxa percentual de participação. Segundo UFRPE (2016, p. 68), “o percentual de participação dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia (Campus Dois Irmãos) foi de 57,02%: dos 121 alunos matriculados no semestre 2016.1, 69 responderam o Questionário”. Assim, houve um

aumento expressivo, evidenciando mudança atitudinal dos membros da comunidade acadêmica.

Inferese assim, que os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento de diversas formas. Cabe elucidar que os planejamentos devem contemplar não somente aspectos de cunho formativo e organizativo do curso, bem como, faz-se necessário enveredar por frente outras, tais como: o planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para além disso, cabe considerar os resultados no planejamento das atividades extracurriculares e na organização planejada dos usos dos espaços internos, tais como: os laboratórios, os núcleos de pesquisas, bem como, contemplando as demandas trazidas por alunos com necessidades especiais, no tocante a acessibilidade, dentre outros.

Em síntese, os dados mostram que os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento mediante serem contemplados na política própria do curso, ou seja, a organização do curso de pedagogia. Desse modo, concordamos com Nunes, Duarte e Pereira (2016, p. 375), ao destacarem que um grande desafio do planejamento para as instituições de educação superior é “fazer do processo avaliativo uma ferramenta eficiente e eficaz, porém não imediatista ou circunstancial, proporcionando maior eficiência no processo de ensino e na gestão universitária”. Frente a isso, percebemos que os resultados da avaliação institucional devem em tese figurar como uma ferramenta eficiente, eficaz, dinâmico, direcionador, dentre outros, a fim de conceber uma potencialização do processo de ensino, pesquisa e extensão, bem como para toda a gestão universitária.

Com relação à influência dos resultados da avaliação nas práticas de planejamento do ensino no curso, destacamos as falas a seguir:

[...] E aí, a gente levou muito isso em consideração no momento que estava revisando o **PPC** do curso. Então, a gente até, apresentou alguns dados dessas avaliações dentro do PPC, então (NDE 1).

Olhe, como eu disse, a gente fez reformulações na própria matriz curricular do curso, na própria organização das disciplinas, [...] Então, o novo **PPC**, o formato, desenho, do curso e as próprias, a própria, os próprios, programas e ementas de algumas disciplinas, elas foram reformulados, a partir de resultados dessas avaliações, sobretudo, da avaliação interna do curso (NDE 4).

Frente ao exposto acima, percebe-se que 2 dos 11 sujeitos, esses que correspondem a uma taxa percentual de cerca de 18.1% dos respondentes, evidenciam que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é um planejamento influenciado pela avaliação, no tocante às ações de ensino do curso. Assim, considerou-se nesse planejamento de ensino, a reformulação da matriz curricular, além da organização das disciplinas e das atividades extracurriculares, tais como: os *Pepe's* e os estágios supervisionados obrigatórios. Essa realidade pode ser

observada, a partir dos relatos abaixo:

[...] repensar, inclusive, nas práticas de ensino, conhecendo, por exemplo, a percepção dos estudantes, conhecendo, né, [...] isso pode impactar em **processos avaliativos**, né, de relacionamento, enfim e tudo mais, de reestruturação do espaço, em vários (NDE 2)

[...] **instrumentos didáticos, metodologias, avaliação**, né, ‘o que é prova’, ‘o que é avaliar’, não é. [...] Eu acho que é, o ponto de partida é esse, porque o aluno, ele identifica lá, o professor, que ele, não tem didática. Ele identifica lá, ele não identifica o professor específico, porque a gente não avalia o professor, mas ele na avaliação, ele, prática de interdisciplinaridade, não existe. Ai ele bota lá a resposta, didática pedagógica, ai ele coloca lá. Então, o aluno, ele dá indicações de onde a gente pode melhorar na área de ensino. Então, aqueles exemplos que eu dei, né, do que é avaliar, do, de metodologias ativas, é um exemplo disso (PCPA)

A princípio, temos que os sujeitos acima referenciados, esses que são 2 dos 9 sujeitos (18.1% dos respondentes), destacam que os processos avaliativos promovem uma reflexão sobre o ato de avaliar no curso. Observamos também que o sujeito PCPA, não se limita meramente a avaliação em sua resposta, a mesma elenca outros elementos do processo de ensino, tais como: os instrumentos didáticos e metodológicos. Entretanto, sob a métrica quantitativa dos 27.1% dos respondentes, os sujeitos NDE 6, NDE 9 e NDE 8 não respondem ao questionamento. Logo temos, que outros sujeitos destacam exemplos outros de como os resultados da avaliação influenciam o planejamento, no tocante às ações de ensino do curso, conforme relato, a seguir:

[...] também foi um movimento que veio a partir da CPA, da reformulação do currículo, da necessidade, a gente tem uma infinidade de, de questões sobre legislação educacional, sobre política, não é, então, eu repensei como trabalhar isso na minha disciplina, né, relação ao próprio ensino, à coordenação enquanto coordenação sugeriu também esse banco de dados, né, foi **criado um banco de dados**, [...] então eu acredito, que é muito esse repensar da prática pedagógica, no meu caso em relação ao ensino, né. (NDE 3)

Para o sujeito NDE 3, esse que representa um percentual de cerca de 9.0% dos respondentes, os resultados da avaliação no ensino deu-se na disciplina, a qual a mesma é incumbida de fazer a regência do processo. Nesse movimento, repensou-se tanto a prática pedagógica docente, além de oportunizar a criação de um banco de dados com questões acerca da política educacional. Ainda no tocante às ações de ensino do curso, é destacado que:

[...] ao repensar o projeto pedagógico, vários aspectos dessa avaliação e de outras avaliações, elas são consideradas ao pensar esse planejamento do curso. Então essa **questão das entradas**, que eu te falei, o horário dos cursos, do curso, então, por exemplo: é quantas aulas a gente tem, até a própria, a própria grade curricular a gente vai analisando, né, como sendo construído, e muitas vezes esse feedback vem da... avaliação interna (NDE 5)

Pois é, [...], propor a PREG, um novo modelo de **plano de ensino**, não é nós temos aqui os planos de ensino acompanhados, os professores são orientados para fazerem seus planos de ensino, discutirem com estudantes em sala, então eles, concluem o plano e entregam a coordenação para que a gente possa acompanhar, mas, o modelo do plano de ensino, ele tá precisando ser reformulado, atualizado, normalmente ele vem da PREG, então, nós aqui do Departamento de Educação. [...] E esses planos,

é..., eles agora vão ser totalmente, refeitos, por conta do novo PPC, o PPC tem novos programas, e os novos programas vão gerar novos planos, então, por isso que a gente acredita que esses planos devem ser, é..., revitalizados, né, (PNDE)

A partir do exposto, observamos que os resultados da avaliação influenciam o planejamento, no tocante às ações de ensino do curso de pedagogia, dar-se através da preocupação organizativa de abrir um novo ingresso de alunos, no segundo semestre do aluno letivo, preocupação essa sobre o planejamento da quantidade de aulas, dos horários, dos espaços, dentre outras preocupações de teor burocrático. Além disso, é destacado também que a forma como os resultados da avaliação influenciam o planejamento, se dá mediante propor a instituição um novo modelo de plano de ensino, esse estando em conformidade com a reformulação do PPC do curso, ao qual o novo perfil curricular, possui novos programas e os planos precisam ser reformulados.

Inferese assim, mediante o observado que os resultados da avaliação deveriam influenciar, bem mais o planejamento do curso, no tocante às ações de ensino do curso, ao se debruçar sobre questões como: inovação em práticas de interdisciplinaridade; a diversificação dos instrumentos didáticos, dos equipamentos audiovisuais e experimentos. Bem como, sobre a diversificação dos instrumentos avaliativos, tais como: provas, seminários, lista de exercícios, relatórios, dentre outros; além de fornecer *feedback* das avaliações; seguido das práticas didáticas para estudantes com necessidades especiais; ao contemplar a apresentação dos conteúdos nas disciplinas e o cumprimento do plano de ensino; e por fim a relação teoria-prática no ensino.

Com relação à influência dos resultados da avaliação no planejamento das ações de pesquisa do curso, ressaltamos as falas abaixo:

[...] os cursos têm suas comissões de pesquisa e de extensão, e aí como eu falei, a gente não adentra na especificidade do curso, quando eu falo de pesquisa, no âmbito da autoavaliação institucional, eu estou falando como política, institucional, de pesquisa. Política institucional de extensão e política institucional de ensino. Então, nós não temos como adentrar, se a gente tem autoavaliação no curso, aí a gente pode pegar informações, de como estão às questões da pesquisa ou da extensão, de ensino no âmbito do curso (PCPA)

Veja, a pesquisa que você tá colocando, se for relacionada aos resultados da CPA e já te respondi, agora, a pesquisa, as pesquisas que os estudantes fazem e que apresentam no último ano, em formato de monografia essas, sim, [...] (PNDE)

[...] principalmente os **PEPE's** finais a gente também, é... convida alguns estudantes que já concluíram o curso para apresentar esses projetos de pesquisa e atividades de pesquisa (NDE 1)

PEPE, né, enquanto trabalho de conclusão de curso, né, então, é um caminho, que se a pessoa tiver aberta, né, e tiver orientada para fazer, ajuda muito (NDE 9)

É..., até agora eu não vi tanto impactos assim, né, tem o do que era do curricular, que é aquele **PEPE**, que eu disse a você, as outras disciplinas, mas, [...] enquanto curso, eu não vejo assim, de forma tão clara não, eu vejo, situações isoladas, o professor é pesquisador do Cnpq, ele vai fazer um projeto e convoca os estudantes, faz uma seleção, né, mas enquanto ação do curso, em relação à pesquisa, não consigo ainda visualizar, pelo menos essa primeira etapa da minha gestão, não consigo (NDE 3)

Sim, sem dúvida, eu acho que é, [...] Então, isso é um resultado, é uma informação que pode vir da avaliação interna, e que pode direcionar a coordenação do curso, né, para **oportunizar**, né, **situações**, é encontros, momentos em que, essa pesquisa, ela esteja em foco, onde os estudantes possam se engajar, eles possam ter né, esse momento para poder se engajar na pesquisa (NDE 5)

Você **criar pesquisas**, a partir desse levantamento, né, então que tipo, de, a partir desse levantamento, que foi feito, o que é que a comunidade acadêmica mostra como..., aponta como necessidade de pesquisa, não é, o que é que o entorno, mostra, como necessidade de pesquisa. (Pergunta) Isso não é contemplado? (Resposta) Não (NDE 7)

A partir dos dados, observamos que alguns sujeitos afirmam haver relação entre a avaliação e o planejamento da pesquisa no curso e outros não. Três, dos onze colaboradores da pesquisa, ou seja, cerca de 27.7% dos respondentes, ressaltaram a predominância dos PEPE's, como influência dos resultados da avaliação institucional interna no planejamento do curso, quanto às ações de pesquisa, embora esse origina-se do perfil curricular do curso, figurando como um componente curricular

Dito isso, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o PEPE é um componente curricular que, “atravessa todo o curso, desde o primeiro semestre, promovendo a interface entre teoria e prática e a inserção dos conhecimentos teóricos nos contextos de realidade circundantes” (PPC-curso), sendo esse componente curricular caráter obrigatório.

Além disso, conforme estabelece o eixo de pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufrpe, as ações dos PEPE's “visam a retroalimentar o desenvolvimento do curso e gerar novas propostas de pesquisa e intervenção educativas, que tenham como foco a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental”. Mediante a conclusão das atividades do Pepe, “será o trabalho Monográfico de Conclusão de Curso, cuja regulamentação será definida em resolução específica” (PPC-curso, p. 26-27). Os componentes curriculares, do eixo de pesquisa, compreendem: Metodologia do Estudo e Produção Textual I e II; Informática em Educação I; Metodologia da Pesquisa Científica; Pesquisa Qualitativa em Educação e os PEPE's do PEPE I ao PEPE VIII.

O outro aspecto destacado como podemos ver a partir das falas, foi que a partir das avaliações o curso a coordenação do curso pode direcionar suas ações, bem como engajar a comunidade universitária do curso, fomentando estratégias para oportunizar situações e momentos, ou até encontros, para o desenvolvimento de pesquisas. Além disso, a instituição pode promover pesquisas em consonância com as reais demandas da comunidade acadêmica,

embora essa prática ainda não seja foco no referido curso.

Destacamos também, que sujeitos como NDE 6 afirmam não ter visto repercussão, sobre os resultados da avaliação institucional interna influenciar o planejamento do curso, no tocante a prática de pesquisa, aspecto observado na fala a seguir:

[...] não tem muita influência no curso de pedagogia, assim, a pesquisa, no curso de pedagogia. [...] (NDE 6)

Mediante a fala do sujeito em tela, ao considerar que o resultado da avaliação institucional interna não influencia no planejamento do curso, podemos inferir que se refere a alterações conjunturais, de ordem interna, quanto a reformulação do currículo e externa, no que compete ao momento político, histórico, e de graves contingenciamentos e cortes de recursos financeiros de financiamento a pesquisa.

Foi ressaltado também, que ao longo do ano de 2013, a UFRPE, não financiou nenhuma viagem de professor, a um congresso e/ou evento, nem projetos de pesquisa. Assim, infere-se que o resultado da avaliação institucional interna deveria impactar bem mais, o planejamento do curso, ou seja, influenciar de maneira substancial as ações de pesquisa do curso, no sentido de incentivar a integração entre atividades de ensino e pesquisa, bem como promover o alcance social e científico das pesquisas realizadas no curso. Somando a isso, cabe promover o incentivo para atividades de pesquisa, tais como: iniciação científica ou tecnológica, bem como, potencializar a infraestrutura para realização desta, tais como: equipamentos, laboratórios e outros insumos necessários, além de contribuir para desenvolver novos grupos/núcleos de pesquisa âmbito do curso.

Por fim, adentramos sobre a exemplificação de como os resultados da avaliação influenciam o planejamento, no tocante às ações de extensão do curso. Alguns elementos foram destacados, a partir das falas abaixo:

Então, a gente sempre tá convidando, né, os professores a desenvolverem as atividades de extensão e o estudantes tem a oportunidade de apresentar nesses eventos que eu falei: a JoliPE (Jornada do Curso de Licenciatura em Pedagogia), a Semana Pedagógica, a Jepex (Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão), e o próprio evento do PIBID, também né, que o Simpósio Iniciação à Docência (NDE 1).

É, enquanto a extensão, eu acho que a gente tem progredido mais, eu acho que a gente consegue, é..., a gente tem maiores progressos assim, em relação a algumas feiras, que a gente organizou. Como tem a feira de profissões, mas, aí é uma atividade de extensão, extencionista, eu percebo que algumas disciplinas, mais de uma disciplina, do nosso, tem professores que tem essa, né, essa, é..., como elemento da sua disciplina, do ensino, a extensão, então a gente, percebe atividades fora do campus, da Universidade, trazendo a comunidade, dialogando com comunidade, né, então, a extensão, eu consigo ver mais, de forma mais sólida, né. Não, da forma com que acredito que deveria ser ainda, na quantidade, mas eu percebo de forma mais, sólida assim, a extensão (NDE 3).

[...] acrescentando logo, porque a CPA, ela não entra, nesse nível no curso, ela tá

aqui, e para entrar no nível do curso, quem tem que fazer essa pesquisa é o curso (PCPA).

Podemos observar a partir das falas que a prática de extensão existe no curso, mas que não se origina da avaliação interna da CPA, mas é uma prática da pró-reitoria de extensão. Alguns colaboradores afirmam ainda, que:

[...] houve uma proposta da Pró-Reitoria de Ensino de, uma parte do currículo dos cursos, que estavam sendo mudados, né, é..., eles inserirem algum espaço para extensão, no caso de pedagogia, já existe isso, né. Nós temos uma disciplina, chamada Prática, Pesquisa, de Ensino, Pesquisa e Extensão – que é o **PEPE**, né. [...] então assim, é..., o que nós fizemos a partir desse novo currículo, é..., e atendendo também, como a gente já atendia também de certa forma, como a PREG pediu, né, de colocar um pouco a extensão no currículo, só fez adequar [...] (NDE 6)

É, nós tempos discutido um pouco isso, até porque com a nova legislação e a exigência da curricularização da extensão nos cursos, a gente tem se preocupado muito com isso, porque eu acabei de colocar para você, da nossa inserção nos diversos espaços, onde os nossos estudantes vão né, não para visitar, eles vão pra atuar, tá certo. [...] a extensão para nós, ela é trabalhada como eu já adiantei, no componente específico que é o **PEPE**, [...] hoje a gente está assim, numa discussão, na Câmara de Ensino, na própria Pró-Reitoria de Extensão, porque essa curricularização, ela está sendo discutida, mas assim, a gente precisa ter a responsabilidade de não vê-la, como uma carga horária fria, por si só, desarticulada do ensino e da pesquisa (PNDE)

[...] o resultado da avaliação interna ele pode, **mostrar** para gente **aspectos que estão sendo desenvolvidos**, de uma maneira que não tá sendo satisfatória, não é, e... pode **redirecionar** ação da gente para resolver esses problemas (NDE 5)

Desta forma, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRPE, destaca que o PEPE, deverá ocorrer ao longo do curso, desde seu início. Estando contemplado nos eixos do: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, de 300hs, composto por um único componente, que é o Estágio Curricular Obrigatório. Bem como, do Núcleo de Estudos Integradores, de 105hs, que, estimula a prática de atuação dos graduandos em atividades diversas, ao qual se compreende atividades, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e alternativas outras de caráter científico, político, cultural e artístico (PPC-curso, p. 24-29).

Em continuidade, ao Núcleo de Estudos Integradores, o PPC do curso de pedagogia, estabelece que no caso específico da Extensão, cabe a ampliar o significado deste conceito, estando estas atividades envolvidas,

não apenas projetos tipicamente definidos como extensão e cadastrados nos órgãos da Universidade, mas também outras atividades realizadas, como Iniciação à docência, Iniciação à Pesquisa, Estágios não-curriculares, que ora constituem o Fórum Coletivo de Debates do curso, participação em eventos científicos externos e internos e outras das atividades promovidas por instituições de ensino, de pesquisa, além de órgãos e instituições não-governamentais, desde que elas sejam de cunho científico, cultural e artístico.

Ou seja, compreende a: iniciação científica, a monitoria e a extensão, como

componentes que constituem este núcleo (PPC-curso, p. 30). De outro modo, foi discutido em reunião do Núcleo Docente Estruturante, aos vinte e nove dias, do mês de agosto de dois mil e dezenove, que teve como uma de suas pautas a Curricularização/Integralização das atividades de Extensão vide (Resolução nº, 7 de 18/12/2018), do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei de nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 e dá outras providências. Discussão essa, em reunião ordinária em que a presidente

passa ao terceiro ponto da pauta, sobre a curricularização das atividades de extensão no Ppc dos cursos de graduação da Ufrpe, ponto este que foi levantado inicialmente na reunião da câmara de ensino, no qual a pró-reitora da Proexc apresentou, a partir da resolução nº. 07/2018, a necessidade de que todos os cursos da Ufrpe devem ter na sua matriz curricular e no histórico dos estudantes, no mínimo, 10% da carga horária total do curso destinado à extensão. A presidente diz que, no caso do curso de pedagogia, seria necessário acrescentar 320hs, só de atividades de extensão. Informa que, durante a reunião da referida Câmara, pensou inicialmente que os PEPE's poderiam suprir essa necessidade, mas foi informada de que essa carga horária precisa estar especificada na Matriz Curricular e no Histórico Escolar do estudante, além da carga horária das disciplinas e Atividades Curriculares Complementares. A presidente informa que também perguntou na reunião se seria preciso retomar o PPC aprovado há pouco tempo para incluir essa carga horária e foi respondida que sim, no entanto, em seguida a Pró-reitora de Ensino de Graduação tomou a fala na reunião e disse que seria possível perpassar essa carga horária com os componentes curriculares. A professora XXX lê que no Capítulo 3, artigo 13, da citada Resolução, as instituições devem incluir no seu PDI a concepção de extensão, a forma de registro, além das estratégias de creditação curricular e, então, conclui que essa inclusão de horas só pode ser feita depois que houver a tal previsão no PDI da UFRPE. A presidente diz que foi informada na reunião da câmara que o NDE precisaria ter ciência da referida resolução e do que foi discutido na reunião da Câmara de Ensino (ANDE – 29/08/2019).

Frente a isso, corrobora-se que as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos, devam ser contempladas em diversos âmbitos e aspectos organizacionais, tais como: no planejamento, nas políticas e na gestão, além de ser contemplada no processo de avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país. No entanto, o sujeito NDE 4, destaca que:

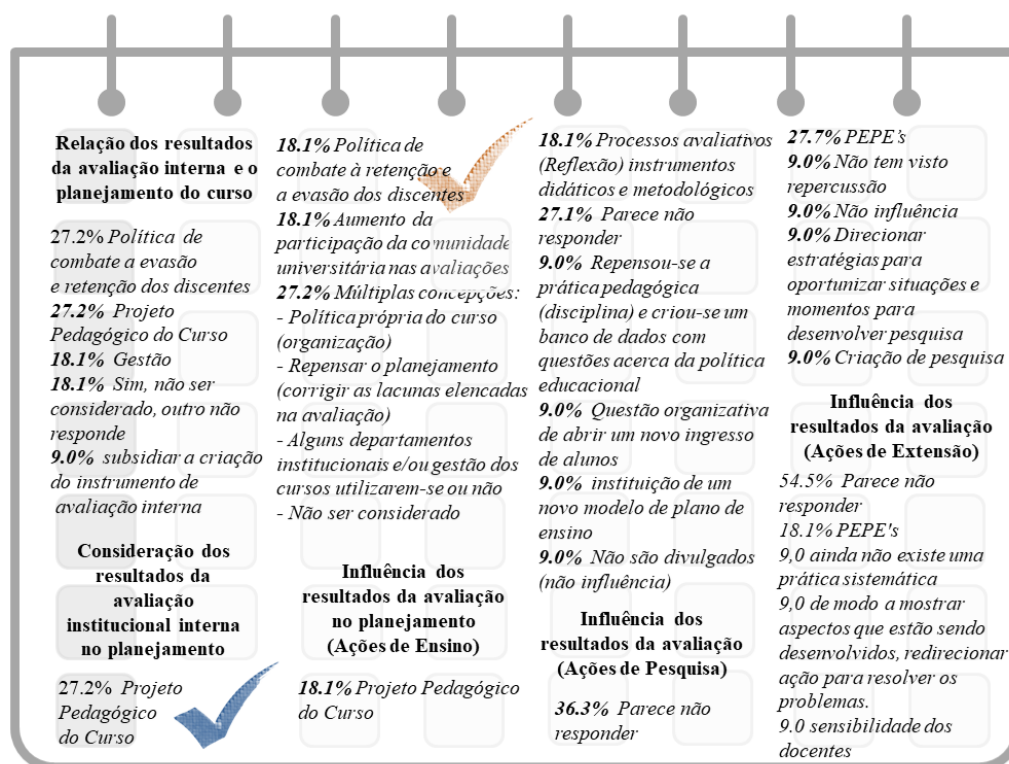
Pronto, [...] assim a gente **não tem ainda**, porque, não teve tempo de vivenciar isso, [...] E, ao mesmo tempo, pensam, propondo novas formas de atividades de extensão, né. A partir das demandas, inclusive dos alunos (NDE 4)

Em NDE 4, depreende-se que ainda não existe uma prática sistemática de incorporar os resultados da avaliação institucional interna no planejamento, no tocante às ações de extensão do curso. Além disso, NDE 4 destaca que não se teve tempo, de atender as demandas dos alunos, propondo-lhes atividades de extensão conectadas a realidade da comunidade universitária, devido a construção do PPC do curso.

Infere-se por meio da Resolução nº. 7 de 18/12/2018, do Conselho Nacional de Educação, que a UFRPE deva institucionalizar as práticas de atividades de extensão, de modo conforme ao estabelecido no marco legal, em registrar e avaliar, por instâncias administrativas institucionais, além de potencializar as ações de extensão no âmbito do curso por meio de: apoio para participação em eventos científicos, tais como: congressos, seminários, dentre outros. Além disso, cabe fomentar incentivo para integração entre atividades de ensino e extensão; promover incentivo à extensão universitária; incentivar ainda à iniciação docente dos alunos de licenciatura, programas de residências, programas de monitoria, bem como ofertar estágios no âmbito do curso.

A seguir, como estratégia de sintetizar todo esse contexto dos dados já discutidos e apresentados os resultados, nos valem de um infográfico, a fim de tornar mais visual os dados acima descritos, conforme a figura abaixo:

Figura 11 – Infográfico sintético acerca das influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Frente a isso, em continuidade às análises dos dados, iremos ao bloco seguinte apresentar os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE.

4.5 OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA PARA A GESTÃO DO CURSO DA PEDAGOGIA DA UFRPE

Conforme dito anteriormente, introduz-se que na referida categoria de análise iremos identificar os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE. Assim, frente a isso iremos identificar quais os desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional, bem como, em situar quais os desafios no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação.

Após situar as discussões que iremos tratar nessa sessão, cabe inicialmente, por em tela, os desafios do Núcleo Docente Estruturante junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional. Dito isso, temos que um dos desafios elencados no SINAES, esse que segundo Fernandes, Veras e Guerra (2016, p. 11), são o de “imprimir uma cultura da autoavaliação nas IES”, sendo de fulcral necessidade a consolidação de uma cultura de avaliação no âmbito institucional.

Outro desafio destacado por Bernardes e Rothen (2016, p. 267) é o de “promover a participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos, e a ausência da cultura de participação na avaliação institucional”. Além disso, Polidori, Fonseca e Larrosa (2007, p. 344), apresentam dois paradigmas, o primeiro é experimentalista e quantitativo. Esse não possui o cerne de ter os sujeitos da comunidade acadêmica como agentes de transformação, comprometidos e responsáveis pelas mudanças e projetos de melhoramentos institucionais, sendo o sujeito meramente um fornecedor de dados e/ou informações. O segundo, um paradigma mais heurístico e qualitativo, esse ao qual o sujeito não figura como um sujeito passivo, de apenas fornecer informações e sim como sujeito do processo educativo, ao qual é um sujeito ativo do processo avaliativo, além de estar relacionalmente comprometido com resultados.

Temos em Polidori, Fonseca e Larrosa (2007, p. 341), alguns exemplos práticos de como ampliar a participação da comunidade no processo de avaliação institucional, exemplos esses, tais como: mobilizar a participação no processo consultivo, ou seja, consultar os interessados sobre a forma como se dará a sistemática da avaliação, introduzir uma prática de que todos os sujeitos compreendam a importância da participação, além de rudimentar o conhecimento sobre o processo interno de avaliação.

Desta forma, inquerimos os sujeitos da pesquisa sobre quais os desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do

curso na avaliação institucional. Frente às informações recolhidas confrontamos com os posicionamentos dos autores acima referenciados, assim, fica evidente verificarmos os desafios elencados pelos sujeitos mediante as falas, a seguir:

É muito difícil para o NDE, porque há muitos professores que estão no curso sempre, são professores efetivos dos cursos, mais participar um pouco. é... das discussões do curso, são sempre ao mesmo grupo reduzido, é [...] (NDE 1)

[...] tem professores que não fica com essa **frequência**, mas assim, tudo que a gente discute, que a gente problematiza, [...] (NDE 3)

Frente ao exposto acima, avaliam-se que a fala do sujeito NDE 1, vai de encontro a frequência dos professores nas discussões, tendo em vista, do mesmo modo NDE 3 ao deixar claro o seu posicionamento quanto a frequência desses professores, ser um dos desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional.

Em continuidade, o sujeito exemplifica diversos canais de comunicação, a fim de convocar esses docentes para a discussão, tais como: *e-mail* e *WhatsApp*. Falas essas, perfazem um total de cerca de 18.1% dos respondentes, ou seja, 2 dos 11 sujeitos.

Seguidamente, temos outros sujeitos que relatam desafios outros do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional, conforme o trecho, a seguir:

[...] **compreendam a importância** que tem a autoavaliação, e como isso pode, não acreditam, vai mudar nada, como é importante você avaliar a instituição, [...] (NDE 6)

[...] então o NDE, se mobilizou nesse **trabalho de conscientização**, não é, o [...] (NDE 4)

Frente às falas dos sujeitos acima, demonstrou-se que a ideia é a mesma, essa que representa quantitativamente uma taxa de 18.1% dos respondentes, ou seja, 2 dos 9 sujeitos, assim temos que para NDE 6, nas entrelinhas da entrevista o sujeito destaca as estratégias em sala de aula, ou seja, de refinar olhar dos alunos e de ‘ficar no pé’ desses para que respondam os questionários da autoavaliação. Assim, temos que esse, a sua fala vai de encontro como sendo um trabalho de conscientização. Conscientização essa, que é observado na fala de NDE 4, em que reverbera na conscientização dos alunos, acerca da importância dos resultados, esse que impacta diretamente no curso.

Em continuidade, elucidamos desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional, mediante a transcrição das falas dos sujeitos como:

[...] em **sensibilizar os docentes** para essa importância da avaliação, e integrá-lo na necessidade de fazer, como é que faziam isso, né, chamando para nós respondermos,

sempre ou lá na coordenação ou vias outras WhatsApp, lembrando via e-mail, e inclusive os próprios estudantes [...] (NDE 2)

Observa-se em NDE 2, que um dos desafios do NDE junto à coordenação, é contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional. Para tanto, é preciso sensibilizar os docentes sobre a importância em participar da avaliação institucional, bem como, da coordenação do curso de pedagogia, se utilizar de diversos recursos tecnológicos. Outro desafio do NDE junto à coordenação, para contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional, nos é apresentado pela presidente da CPA, conforme descrição, a seguir:

[...] o NDE, e agora, ele precisa estar atento a essas, as mudanças que estão ocorrendo, e **fomentar** essa **cultura de autoavaliação** e planejamento[...] agora, quando ele começa a apresentar, planos de ação na área de ensino, na área do PPC, fundamentado na autoavaliação, aí as pessoas serão motivadas a avaliar, porque ela vai ver, as melhorias acontecendo. Então, é no trabalho, da construção do NDE e não efetivamente na mobilização que ele trabalha (PCPA)

Para a professora em tela, um dos desafios do NDE junto à coordenação, constitui-se na ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional. Nesse contexto, o NDE seria elemento importante para fomentar a cultura de avaliação no âmbito do curso. Já para a coordenadora do curso de pedagogia da Ufrpe, um dos desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, dar-se mediante:

[...] Eu acho que o NDE, ele está mais dinâmico, não é, ele está é..., socializando os resultados dos seus trabalhos com mais frequência junto ao corpo docente e discente. [...] e a análise desses resultados, né, e que essa análise, que esses resultados, sejam socializados com os discentes e docentes. [...] um dos desafios, não o único, mais um dos desafios é **tornar permanente** essa articulação dos resultados, com discente e os docentes, procurando o maior envolvimento possível, dessa comunidade do curso, a realidade atual e se pensar a realidade futura (PNDE)

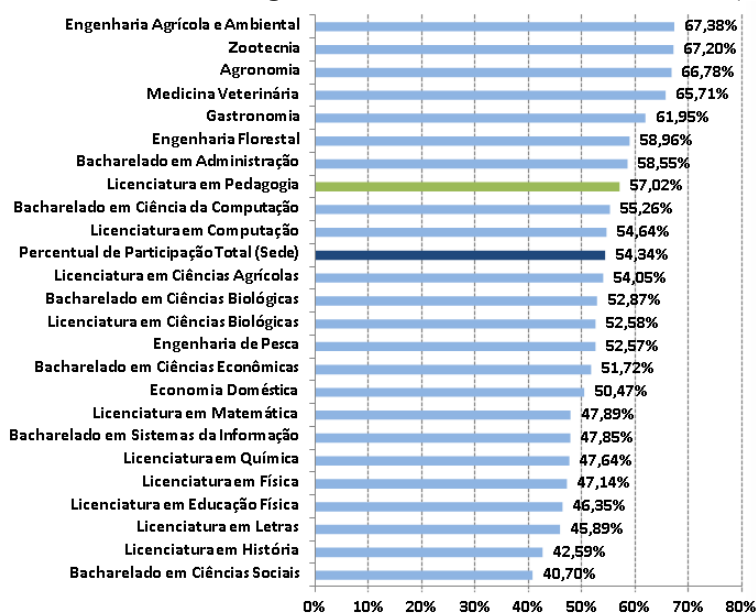
Em continuidade, destacamos que para a coordenadora do curso de pedagogia da UFRPE, um dos desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, é o fato de tornar permanente a articulação dos resultados com os interessados no âmbito do curso, a fim de envolver esses pares no debate, além de planejar com esses pares as ações de curto, médio e longo prazo.

Nesse contexto, de desenhar ações de curto, médio e longo prazo e envolver pares da comunidade universitária no debate, contata-se no Boletim CPA, no ano de referência de 2016, a participação do segmento discente, no *campus* Dois Irmãos, ano esse em que o *campus* contava com cerca de 4.928 discentes matriculados, e apenas 2.678 respondentes, perfazendo uma taxa percentual de participação de 54,34% dos discentes. Entretanto, a instituição de modo geral contava com cerca 8.628 discentes matriculados, e apenas 4.562

responderam o questionário, totalizando assim 52,87% (UFRPE, 2016, p. 68).

Nessa lógica, o curso de Licenciatura em Pedagogia, *campus* Dois Irmãos, ainda no ano de 2016, continha cerca de 121 alunos matriculados, apenas 69 responderam o questionário, tendo um percentual de cerca de 57,02% de participação dos discentes, conforme podemos contrastar com os demais cursos da referida instituição, mediante o gráfico, a seguir:

Participação no Questionário CPA 2016 Segmento Discente - Cursos de Graduação (Campus Dois Irmãos)



Fonte: UFRPE (2016, p. 68)

Assim, evidencia-se que o curso de licenciatura em pedagogia está posicionado no ranking de participação dos discentes matriculados no ano de 2016, em 8º lugar em relação aos outros cursos obtendo o total de 57,02% dos respondentes. A professora vai além, ao destacar outros desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, conforme pode ser observado, abaixo:

[...] que a avaliação não é tradicionalmente uma aspecto né, do processo formativo, que a gente vê com bons olhos, né, seja a gente que se submete, que é avaliado, ou seja, a gente que vai avaliar, existe um desconforto, e eu acho que é por isso, que a **adesão**, né, muitas vezes, é tão pequena, mas ela é tão importante, porque ela pode dar vários direcionamento para gente [...] (NDE 5)

Observa-se que a professora em questão, exemplifica a adesão como sendo um dos desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional. Esse fato figura como sendo um desafio, o caráter de a comunidade universitária decidir se está avaliando para possivelmente desenvolver a instituição e identificar algumas fragilidades. Para além disso, se essa avaliação está meramente atendendo algo imposto por forças conjunturais para além do *lôcus* institucional,

tal como: aos critérios de regulação e supervisão dos organismos nacionais e internacionais.

Por fim, temos a professora NDE 7, que elenca um caráter como um dos desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, tal qual observa-se, a seguir:

[...] o NDE, ele tem um papel importante, né, eu acho que ele é esse **mediador**, de escutar a comunidade, [...] (NDE 7)

Mediante a fala da professora NDE 7, percebemos que o NDE possui papel importante junto à coordenação do curso, em ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, e que um dos desafios deste é de assumir o caráter mediador, de modo que desenvolva um processo de escuta da comunidade acadêmica.

Mostrou-se que os últimos desafios elencados pelos docentes como desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, são plurais. Esses perfazem uma taxa percentual de cerca de 45.7% dos respondentes, ou seja, 5 dos 6 dos sujeitos. Esses relatam que os desafios são: sensibilizar os docentes, fomentar uma cultura de avaliação, tornar permanente a articulação dos resultados com os interessados, adesão e de mediador, para que possivelmente potencialize a participação da comunidade do curso.

Assim, emergiu-se desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional. Além disso, temos que uma parte expressiva destaca desafios múltiplos, tais como: sensibilizar os docentes sobre a importância da avaliação institucional, além de ampliar a participação da comunidade do curso na avaliação institucional, da comunidade acadêmica aderir e do NDE assumir um caráter mediador, de modo que desenvolva um processo de escuta.

Em continuidade, adentraremos na seara dos desafios institucionais no que tange as formas de acessar as informações referentes à avaliação institucional interna, bem como, os resultados desta. Assim, temos em Polidori, Fonseca e Larrosa (2007, p. 341-344), o reforço sobre a necessidade de disseminar os processos de divulgação dos resultados da avaliação institucional, por diversos meios, tais como: “divulgação on-line; divulgação impressa e a participação nos eventos da Semana da Avaliação”. Além disso, emergem métodos de divulgação que possuem maior impacto na comunidade acadêmica, tais como: “participações dos membros do grupo de coordenação da avaliação institucional em salas de aula” e participação também nas reuniões dos colegiados dos cursos.

De outro modo, a Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, em seu Projeto de Autoavaliação Institucional para o Ciclo Avaliativo de 2018 a 2020, apresenta diversas

formas de como os resultados das autoavaliações chegarão à comunidade universitária, tais como: participação em reuniões, vídeos, informes nas redes de comunicação oficiais e nas mídias sociais. Além disso, a CPA da UFRPE, prevê como formas outras de divulgar os resultados, tais como, a produção de material de divulgação, da diagramação do projeto de autoavaliação a cartazes com QR code, editoração de vídeos institucionais (UFRPE, 2018, p. 18). Somando-se a isso, temos o Boletim CPA que figura como outro modal para disseminar os resultados no tocante ao eixo das Políticas Acadêmicas. O informe CPA divulga o resultado de forma cada vez mais aproximada do interessado (UFRPE, 2018, p. 18).

Além disso, existem parcerias com diferentes instâncias acadêmicas a fim de disseminar e divulgar os resultados da avaliação institucional interna por multimeios. Frente aos dados recolhidos, confrontaremos as falas com os posicionamentos teóricos acima apresentados. Falas essas que podem ser observadas mediante, a transcrição, a seguir:

[...] se **debrucem** em relação a esses dados [...] (NDE 1)

[...] não tem tanto desafio em relação acesso, agora, [...] aquele bloco geral de informação da Universidade como um todo, que a gente olha, mas, a gente não se **debruça** muito sobre ele [...] (NDE 4)

Frente a isso, percebe-se que NDE1 e NDE4, 2 dos 11 sujeitos, o que perfaz um total de cerca de 18.18% dos respondentes, afirmam ser um dos desafios, que os sujeitos da comunidade acadêmica não se debruçam sobre esses resultados, ou seja, no sentido de que muito pouco é discutido e reverberado em ações institucionais. Assim, o sujeito NDE 4, exemplifica que no período de divulgação dos resultados, essas informações são disseminadas, por meio de boletins e pela ação da CPA, em disponibilizar-se a vir ao Departamento de Educação (DEd), apresentar esses dados para gente. De outro modo, temos outros desafios:

Cada vez mais, as pessoas querem ler menos, né. [...] Então, uma das possibilidades que a gente tá se utilizando, é..., as **mídias sociais**, para atender os alunos, a gente tem..., se utilizado, principalmente, do *Instagram*, que tem que ser informação, rápida, não posso, eu posso até ter o *link* lá do relatório, mas, as pessoas querem menos informações, em muito menos tempo. É..., a gente usa todos os canais de divulgação, que a gente pode, *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, é..., o *site* da CPA, o *site* da UFRPE, o *site* da Proplan, todos esses espaços, são espaços onde estão os nossos relatórios, além disso, a gente tem feito..., cartazes, publicando os resultados, tem feito visitas *in-loco*, em vários setores, fizemos CPA itinerante, para visitar as unidades acadêmicas e apresentar os resultados específicos para elas, então, o desafio continua sempre [...] (PCPA)

[...] se há, por exemplo, **mecanismos de socialização** desses resultados para além das Câmeras Institucionais da Universidade, que envolvem Diretores e Coordenadores de Curso, ou seja, a comunidade mais ampla e apenas o site, né, [...] esse relatório alcança, né, a comunidade, eu não sei se não chega ou se são os próprios interessados que não vão acessar [...] (NDE 2)

A partir das falas, observamos que existem desafios no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação, como também quanto aos mecanismos de socialização. A presidente da CPA destaca inclusive que seria importante nesse processo de socialização utilizar *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, os portais eletrônicos da CPA, da UFRPE e o da Pró-reitoria de Planejamento (Proplan). Além disso, cabe utilizar-se de cartazes, visitas *in-loco*, da ação da CPA itinerante, para visitar as unidades acadêmicas e apresentar os resultados específicos para elas, a fim de que fique perceptível para a comunidade universitária, as mudanças ocorridas nos âmbitos institucionais.

Em seguida, temos que outros sujeitos destacam haver outros desafios no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação, conforme evidenciamos, a seguir:

[...] o trabalho da coordenação é justamente **incentivar** os alunos a olharem os resultados, né, [...] de a própria universidade dissesse, para a CPA convocar os alunos para falar um pouco, sabe, eles fazem isso timidamente, eu acho (NDE 6)

[...] um grande desafio, é tentar **puxar mais os coordenadores**, os docentes para pensar um pouco, que aspectos precisam ser levados em conta, nessa avaliação. [...] Porque eu acho que nem todo mundo, conhece de fato os resultados, né. [...] mas, um período onde se mostra essas informações, você não tem. Entende? (NDE 5)

Em sucessão, temos que 2 dos 7 sujeitos, esses que totalizam cerca de 18.1% dos respondentes, percebe-se que para os sujeitos NDE 6 e NDE 5, destacam ser o desafio no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação, é o incentivo a comunidade acadêmica. Incentivo esse que se dá, no sentido de incentivar os alunos, os coordenadores e professores a responsabilidade de olharem os resultados, devido nem todos os sujeitos olharem os resultados, opinar, contribuir, outro destaque é que NDE 5 apresenta não existir um espaço que exponha os resultados.

Em continuidade, temos que outros os 5 sujeitos, esses que representam quantitativamente cerca de 45.4% dos respondentes, destacam ser os desafios no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação, os mais plurais. Esse aspecto é possível observar na fala abaixo:

[...] um desafio não é interno, né, é diante dessa conjuntura política externa, né, como é que a gente avalia Universidade dentro desses parâmetros de qualidade que estão colocando agora, né, como é que uma CPA vai responder a isso, né, se a gente, se a gente não se vê como a instituição, né, que define, é..., metas aliadas à lucros, a ações imediatas, aí eu acho que é um desafio para a CPA, vai ser (RISOS), se a gente tiver que se enquadrar, nesse modelo de gestão, né, que é o modelo de gestão de mercado, [...] (NDE 3)

Constata-se por NDE 3, que o desafio no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação é de ordem externa, mediante a conjuntura política atual, pautada na lógica do mercado, fazendo com que o modelo de gestão da universidade enquadre-se na

realização de ações imediatas, de metas alinhavadas ao capital, além de avaliarmos a Universidade dentro desses parâmetros de uma dada ‘qualidade’, nos moldes mercadológico.

Outro desafio no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação, é observado, a seguir: “Eu acho que é o desafio da **transparência**”. Evidencia-se que o desafio destacado pela professora NDE 7, figura como sendo o desafio da transparência, transparência essa que deve permear os processos de fornecer informações quanto as mudanças ocorridas, sobre o modus operandi do processo avaliativo, dos recursos empregados, dos desdobramentos e repercussões.

Além disso, outro desafio é posto por NDE 9, é a participação. Esse sujeito afirma: “Eu acho que é uma **participação mais ativa** de toda a comunidade”, participação mais ativa essa, que compete a oportunizar momentos de leituras dos resultados e prestação de contas diante dos resultados de forma orgânica, bem como, criar e fomentar movimentos e seminários com a comunidade universitária.

Seguidamente, temos que para a coordenadora do curso de pedagogia da Ufrpe (PNDE), “[...] o desafio é tornar a avaliação uma **discussão permanente**, quanto a sua elaboração e quanto aos seus resultados”. Ou seja, evidencia-se que o desafio no que tange ao acesso às informações e aos resultados da avaliação, dar-se mediante a tornar a pauta da avaliação institucional uma discussão permanente, no sentido de que tanto sua elaboração, quantos os seus desdobramentos futuros, sejam de cunho permanentemente.

Infere-se assim que no tocante aos desafios no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação institucional na UFRPE, faz-se necessário que as instâncias superiores apóiem a CPA no sentido de que os resultados da avaliação institucional interna cheguem aos interessados, e que na coletividade todos se debrucem sobre esses resultados, a fim de que, a partir desse movimento crie-se uma cultura de avaliação.

Em continuidade, adentraremos na égide dos desafios sobre os processos de se tomar decisão a partir dos resultados da avaliação institucional interna. Nesse contexto, temos que a avaliação institucional interna segundo Belloni (2001, p. 27), é uma sistemática que se volta “não apenas para melhorar o conhecimento ou as informações sobre as ações desenvolvidas, mas principalmente para subsidiar a tomada de decisão”, além disso, abrangem diversos processos, um desses é ser um “instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas” (BELLONI, 2001, p. 9-10).

Já para Verhine (2015, p. 605) a avaliação institucional interna figura como um “levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão com vistas à melhoria do referido processo”. Dito isso, Bernardes e Rothen

(2016, p. 256), apresenta avaliação institucional em uma perspectiva educativa de se conceber a avaliação devido essa oportunizar o (re)planejamento e a tomada de decisão para a gestão institucional com a participação da comunidade acadêmica numa prática democrática.

Desta forma, questionamos os sujeitos quanto para a concepção deles quais os desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna. Frente a isso, temos que mediante a reunião dos dados, apresentamos a seguir, quais são esses desafios:

[...]é porque às vezes não depende só, por exemplo da coordenação do curso, tem coisas que **dependem de outros**, de outras instâncias dentro da Universidade, [...](NDE 5)

[...] nem todo resultado, é, que demanda uma melhoria, **depende da coordenação**, depende da gestão, local, né, do curso, (NDE 6)

[...] por que os resultados, muitas vezes apontam para questões, que **não vão depender dessa coordenação**, resolver, né, são questões às vezes macro e que mostram as nossas limitações [...] (PNDE)

Demonstrou-se mediante os posicionamentos dos sujeitos acima destacados, esses que são 3 dos 11 sujeitos, que perfazem cerca de 27.2% dos respondentes, que um dos desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna, é a dependência de outros sujeitos ou instâncias. Ou seja, frente a determinado resultado negativo, elencado na avaliação institucional, muitas das ações não são possíveis ser resolvidas única e exclusivamente pela coordenação do curso, devido dotações orçamentárias, bem como outros apoios.

Revelou-se em NDE 1, que um dos desafios ao qual o sujeito destaca, como sendo crucial para o processo de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna, é que todos os agentes da comunidade acadêmica “estejam envolvidos” (NDE 1), no processo de tomada de decisão. De outro modo, outro desafio é destacado por NDE 3, é “[...] internamente, [...], chamar os nossos professores para compartilhar dessa responsabilidade daqueles resultados”, ou seja, para que todos os docentes e não somente esses sujeitos responsabilize-se frente aos resultados apresentados.

Percebe-se seguidamente que para NDE 2, os desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna, essas são “[...] dificuldade inerente às essas decisões coletivas”, ou seja, desafios esses inerentes que estão simbioticamente ligados aos resultados da avaliação interna, em outras palavras, os resultados da avaliação institucional é inseparável da tomada de decisão.

Já para a coordenadora do CPA (PCPA) um dos desafios é o planejamento. Entretanto, outros desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação

interna, são destacados mediante a fala, a seguir:

O NDE a gente tem, quais são os desafios que a gente tem..., como eu disse que, quando, as coisas primeiras coisas que a gente faz é tentar **entender** o porquê de determinadas respostas, né, porque como instrumento ele é muito quantitativo, ele às vezes vem muito cru, então a gente precisa entender, o porquê determinada a resposta, para poder a gente saber o que, que a gente faz a partir daquelas respostas. [...] (NDE 4)

Um dos desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna destacado pelo sujeito NDE 4, dar-se mediante o trabalho de entender muitas das respostas apresentadas pelos resultados da avaliação. Por fim, temos o sujeito NDE 7, que destaca outros desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna, mediante:

[...] a comunidade acadêmica compactue e compartilhe, né, da divulgação desses instrumentos, tomada de decisões mais práticas, mais efetivas, a curto e médio prazo, é..., não se faz nada objetivamente, com planejamento do que fazer com isso, a coisa cai mesmo que no limbo, se tem os resultados e não se sabe, o que fazer com os resultados, e..., fica por isso mesmo, e aí a gente precisa **objetivar**, né, precisa realmente de um planejamento, o que fazer com isso, a curto e médio prazo, e eu acho, que o NDE, tem uma responsabilidade grande sobre isso, e ele precisa devolver a comunidade acadêmica, ele tem um compromisso, e ele precisa devolver com ações, a curto e médio prazo, né, vou fazer isso, e isso, e isso e..., nesses prazos, [...] precisa estabelecer essa parceria com a Pró-Reitoria e com a Reitoria (NDE 7)

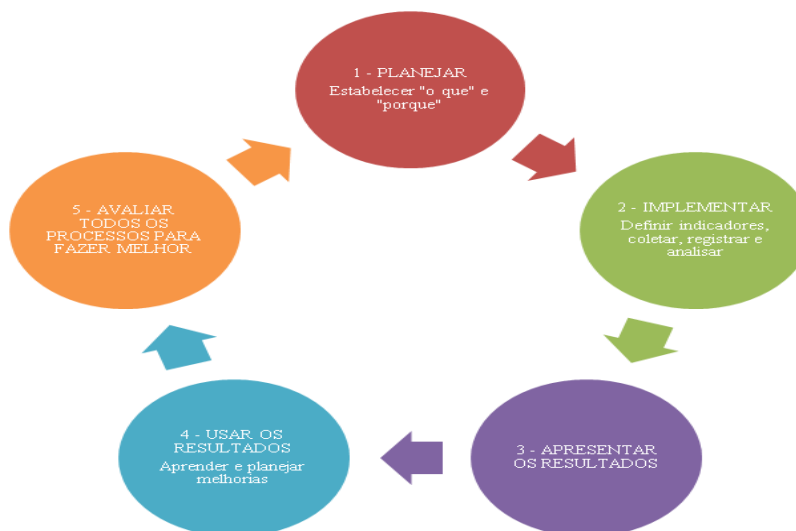
Por conseguinte, observa-se que para NDE 7, faz-se necessário objetivar. Objetivação essa que se dará em parceria, junto à comunidade acadêmica, com a Pró-Reitoria e com a Reitoria, a fim de superar os desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna. Frente a isso, cabe deixar claro que objetivar, é nesse sentido mediante posse dos resultados, compactuar, compartilhar e planejar, a curto e médio prazo. Além disso, divulgar os instrumentos da avaliação e tomar decisões mais práticas e efetivas, e não deixar de proceder nenhuma ação ou ter esses resultados e não saber como utilizar.

Infere-se que são diversos os desafios que a gestão do curso esbarra para se tomar decisão a partir dos resultados da avaliação interna. Então cabe necessariamente que os processos advindos da gestão pública não entrem em conflito com os processos internos nos cursos, tal como o exemplo da gestão orçamentária.

Averiguou-se assim que os desafios que a gestão do curso defronta sobre os processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna, dar-se por depender de outros sujeitos ou instâncias, além de que alguns dos sujeitos parecem não saber quais desafios, outros respondentes, elencam desafios outros, tais como: todos os agentes estarem envolvidos no processo de tomada de decisão.

Por fim, iremos tratar sobre os desafios para a instituição de consolidar uma cultura da avaliação institucional no âmbito universitário.

Dito isso, temos em Vianna (2015), alguns desafios de se implantar uma cultura de autoavaliação institucional. O referenciado autor esclarece as etapas, e especificações de atendimento a essa, tal como é possível observar no processo cíclico de autoavaliação, abaixo:



Fonte: Vianna (2015, p. 11)

Frente ao observado no escopo do processo de avaliação que é cíclico, percebemos que avaliar toda a sistemática do processo avaliativo envolve uma etapa de planejamento, onde deve-se deixar claro o que e porque avaliar, além da implementação da coleta, do registrar, da análise e da produção de indicadores. Seguidamente, deve apresentar esses resultados e estabelecer um processo de aprendizagem institucional, a fim de usar os resultados para planejar melhorias. Todas essas etapas elucidadas acima esbarram segundo Vianna (2015, p. 16-17), em diversos impedimentos, tais como: “apoio institucional” e “individual”; questões de ordens financeiras, para que os membros se desloquem, alimente-se, para matérias de trabalho, dentre outros.

Desta forma, faz-se necessário dar “condições orçamentárias independentes”, devido aos fortes contingenciamentos de recursos. Condições essas, que possivelmente evite que comprometa o funcionamento da CPA. Somado a isso torna-se necessário tempo para atuação, para conciliar a “CPA com outras tarefas” profissionais, além de “disposição” do “servidor público comprometido com a busca de conciliar tarefas e atender prioridades”. Podemos observar essa dimensão nas falas abaixo:

[...] que a **voz** dos professores, do corpo, né, do corpo docente, do corpo acadêmico de fato, seja **ouvida**, [...] (NDE 1)

[...] é atribuir, aos avaliados também **vez** e **voz**, [...] (NDE 9)

Evidencia-se na fala de NDE 1 e NDE 9, esses que quantitativamente perfazem cerca

de 18.1% dos respondentes, ou seja, 2 dos 11 sujeitos, que os desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino é atribuir vez e voz aos sujeitos. Assim, temos em NDE 9 que faz-se necessário atribuir, vez e voz aos sujeitos avaliados. E em NDE 1, que vai nessa mesma direção, embora a voz que deve ser ouvida não deve ser exclusivamente do corpo docente, mas sim de todos os agentes que compõem o processo avaliativo. Outro desafio para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino, é destacado mediante a fala, a seguir:

[...] **partilha desses resultados** né, [...] (NDE 5)

[...] questão da **divulgação dos resultados**, [...] (NDE 6)

Em seguida, demonstrou-se que para os sujeitos NDE 5 e NDE 6, o que perfaz cerca de 18.1% dos respondentes, ou seja, 2 dos 7 sujeitos, a divulgação dos resultados é um dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino. Destacamos também que 63.8% dos respondentes, ou seja, os 7 sujeitos restantes, tercem posicionamento, tanto quanto plurais acerca desses desafios, tais como, fica evidente na fala, a seguir:

[...] é **envolvimento**, é criar estratégias de sensibilização, de informação, é..., para que todos participem, mas, não só da avaliação, né, mas, da discussão dos resultados [...] (PNDE)

Identifica-se que para a coordenadora do curso de pedagogia (PNDE), um dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino é o envolvimento, envolvimento esse no sentido de engajar os pares da comunidade acadêmica em todas as etapas do processo avaliativo, tais como: planejamento, desenvolvimento e consolidação da avaliação institucional. Seguidamente, temos que para outro sujeito, o desafio de consolidar uma cultura de avaliação institucional, dar-se mediante:

[...] dessa comunicação, né, do, dessa comunicação, entendendo né, do aviso da necessidade, da importância, dessa, de fazer, a avaliação, de **tornar os resultados, mais acessíveis**, [...] (NDE 2)

Mostrou-se que para NDE 2, um dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino é tornar o resultado cada vez mais acessível a comunidade acadêmica, ou seja, estreitando a comunicação com os agentes da comunidade, a fim de que todos percebam a importância desses resultados, além de socializá-los. Entretanto, um dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição dar-se segundo NDE 4, em “[...] a comunidade, entender que o instrumento avaliativo [...]”, ou seja, o instrumento avaliativo ser considerado como muito cru, muito quantitativo, e entender o resultado que emergem desse processo se está em consonância com a realidade institucional.

Em continuidade, verifica-se pela fala da professora NDE 7, que um dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino “[...] é trabalhar as bases[...], ou

seja, dos alunos aos reitores, tendo colaboração de todos quem compõem a comunidade acadêmica, além do instrumento ser construído pela coletividade. A mesma destaca que “o instrumento vem pronto, empurrada de goela abaixo, a gente tem que engolir”, opondo-se a isso, o instrumento tem que ter bases democráticas. Em continuidade, observa-se que outro desafio para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino dar-se por ser algo:

[...] que eu acho que é **endógeno**, porque a CPA, é uma coisa que vem lá, da Reitoria, né, de cima vem para baixo, tem uns cursos, né, aí muitas vezes os cursos não tomam isso como seus, não é, aí talvez, se essa política da avaliação, comece internamente, dentro dos próprios cursos, [...] (NDE 3)

Entende-se conforme estabelecido por NDE 3, que o desafio para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino, dar-se por ser endógeno, ou seja, um desafio que origina-se no interior da instituição de ensino, um desafio de romper com o caráter *top-down*, de vir da cúpula para as bases, e que as bases não tomam para si, uma alternativa é que a iniciativa comece no âmbito micro da instituição de ensino. Por fim, que a presidente da Cpa (PCPA), elenca como desafio para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino, mediante a fala, abaixo:

[...] é **institucionalizar o planejamento**, [...] E agora se ela institucionalizar o planejamento e alinhar planejamento com, com os resultados da autoavaliação interna e externa. [...] (PCPA)

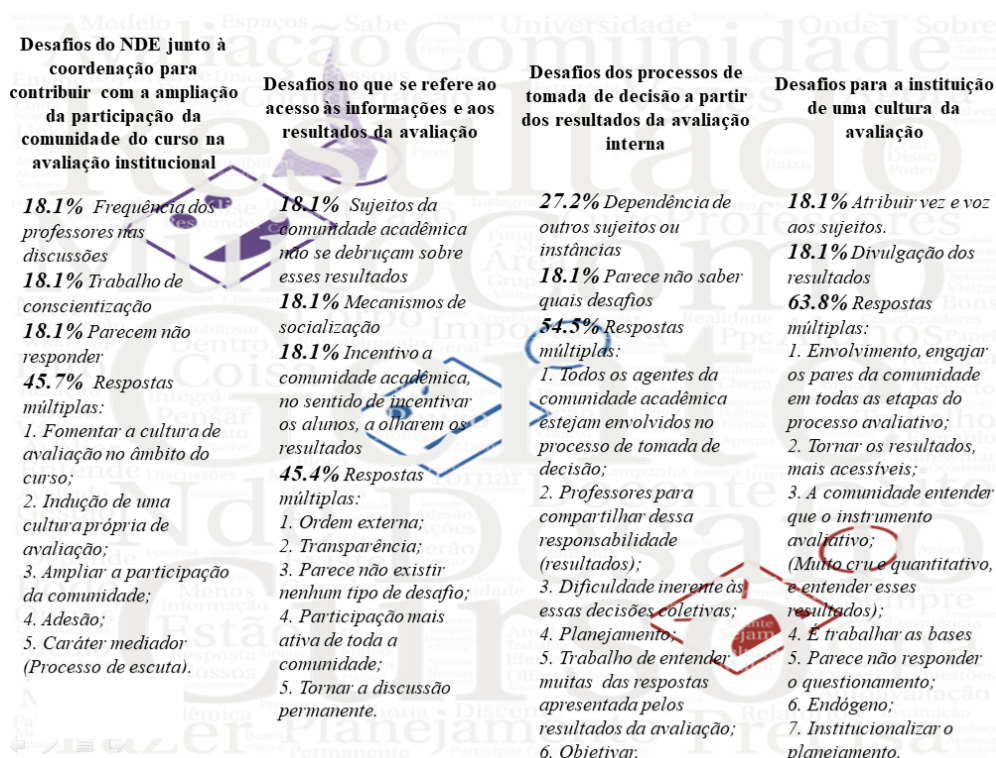
Por conseguinte, pode-se notar que um dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação na instituição de ensino, é destacado pelo sujeito em tela, devido a institucionalizar o planejamento estratégico mediante os resultados da avaliação institucional. Ou seja, é necessário que a universidade *lócus* de investigação, institucionalize de fato e de direito o uso dos resultados da avaliação institucional a ser considerado no planejamento e que todas as instâncias institucionais estabeleçam essa prática.

Assim, infere-se na superação dos desafios para se instituir uma cultura da avaliação, faz-se necessário que a UFRPE invista expressivamente não somente no tocante a recursos financeiros, mas nas etapas que antecedem a coleta. Ou seja, na etapa de formação e mobilização, formando os pares da comunidade acadêmica no sentido de que todos tenham clareza sobre a importância de se avaliar e estejam todos mobilizados a realizar essa empreitada. Concomitantemente, cabe destacar que se faz necessário contribuir para uma mobilização altamente democrática, atribuindo a esses sujeitos vez e voz, conforme destaca House e Howe (2001) a fim de conceber uma autêntica participação, estando essa a avaliação a serviço da democracia.

Nesse contexto, a instituição de uma cultura da avaliação demanda tornar os resultados, bem mais acessíveis. Além, de entender o instrumento avaliativo, que por muitas

vezes é muito quantitativo. Desafio outro é trabalhar as bases, por ser algo endógeno, além de outro grande desafio é institucionalizar o planejamento, e por outro sujeito não saber quais são os desafios. A seguir sistematizando os dados acima discutidos, apresentamos os resultados dessa categoria de análise, num infográfico, tornando os resultados com caráter mais visual:

Figura 12 – Infográfico sintético acerca dos desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Assim, encerrado as discussões e apresentados alguns resultados, na seção a seguir acrescentaremos nossas considerações finais acerca do estudo ressaltando o que consideramos de mais importante após essas análises.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como principal objetivo analisar as influências da avaliação interna no curso licenciatura em pedagogia da UFRPE, campus Recife, no que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão. Percebe-se frente a isso que mediante material recolhido nas entrevistas deu-se a construção de um extenso referencial teórico, construção essa que poderia ser aprofundada, mediante uma disciplina que subsidiasse o objeto de pesquisa em tela, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade.

Criticamos as velhas *práxis* que tencionou o contexto avaliativo, bem como o *modus operandi* dos diversos programa e iniciativas do processo de avaliação institucional, ao qual se pautaram em realizar avaliações pontuais de cunho predominantemente comparativo, de raqueamento, de rendimento e de produções de indicadores, sendo avaliações de cunho técnico aplicado a todo o sistema de ensino, sem se valer da identidade institucional, essas essencialmente padronizadas.

Um breve destaque é o tripé da avaliação, esse é bastante claro para a avaliação externa das instituições de educação superior estando uma função inter-relacionada a outra, tais como: a relação avaliação-regulação-supervisão está claramente e uniformemente relacionada, com atuações expressas e agentes determinados. Embora, no contexto da avaliação interna, é evidente identificarmos nitidamente a função clara da CPA em realizar o processo avaliativo, embora não fica nítido a quem compete os processos de regulação e supervisão interna.

Assim, em relação à caracterização da avaliação institucional interna na UFRPE, acredita-se que a descrição do processo de autoavaliação institucional é positiva por parte dos sujeitos, embora esses resultados mostrarem que os sujeitos desconhecem a periodicidade ou ciclo em que se é avaliado a instituição, isso nos mostra indícios de que os sujeitos não conseguem identificar, o momento em que se avalia e como ocorre a dinâmica da universidade, devido não conhecer o papel da CPA.

A pesquisa mostrou também que, o que caracteriza a maneira como os resultados apontados pela avaliação institucional interna são considerados no âmbito das decisões tomadas pela gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE. Verificou-se que poucos resultados influenciam as práticas do ensino, pesquisa e extensão do curso. Esse resultado mostra que mesmo em cenário em que não se tem uma cultura de avaliação consolidada, e uma institucionalização da prática do planejamento alinhado aos resultados, cabe sim pensar o ensino, a pesquisa e a extensão através desses.

Outro resultado que destacamos, dar-se em compreender as influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE. Concluímos que os resultados da avaliação interna, pouco influencia o planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia, no tocante as ações de pesquisa e extensão. Esses resultados nos mostram os desafios da universidade, situada em um cenário de poucos recursos financeiros e grandes contingenciamentos, que ao planejar ações de pesquisa e extensão a curto, médio e longo prazo, muitas vezes não dispõe de apoio por parte das instituições de fomento.

Ao identificar os desafios da avaliação institucional interna, para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE, aponta-se que o plano imanente da gestão do curso em tela, esbarra em diversos desafios, no tocante a possibilitar uma ampliação de participação da comunidade do curso na avaliação institucional, sendo o Núcleo Docente Estruturante e a Coordenação do Curso um dos responsáveis em conduzir tal atividade.

Mostraram-se ainda desafios sobre o acesso e as informações dos resultados da avaliação institucional. Temos indício disso na Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, ao destacar desafios: digitais e/ou impresso para superação das dificuldades postas, fazendo com que os resultados cheguem de formas cada vez mais acessíveis aos interessados, associado até os desafios da cultura atual de informação em massa.

Verificamos também desafios atrelados ao processo de tomada de decisões, aos quais os órgãos colegiados esbarram-se para superá-los. Esses resultados são importantes para estabelecer um planejamento estratégico alinhado aos resultados da avaliação institucional. No entanto, cabe materializar essas as ações no âmbito universitário, mediante as prioridades consideradas na coletividade. Evidencia-se por fim, desafios em se instituir uma cultura de avaliação, tendo em vista a consolidação de uma cultura de autoavaliação institucional, principalmente de teor democrático, dialógico e deliberativo. Ou seja, que o processo de autoavaliação institucional da Ufrpe, seja em suma, cada vez mais inclusivo, e não excludente; sob um viés de uma autêntica participação de todos os agentes da comunidade universitária. É necessário que esses estejam inclusos da fase de planejamento até a fase de consolidação do ciclo avaliativo, e que nessa coletividade esses pares re-avaliem e retroalimentem processo avaliativo.

Assim, na retroalimentação do processo avaliativo é fulcral a participação de todos, a fim de que de fato se institua uma cultura de avaliação, em avaliar os resultados das avaliações produzidos pela CPA. Além disso, esse trabalho deve-se voltar para os relatórios, verificando-os, comparando-os e adequando-os ano após ano, tendo assim, avaliadores com

altíssimo desempenho nas determinações dos itens que comporão a avaliação, no *modus operandi* e sobre os aspectos de cunho metodológicos desta.

Por fim, ressaltamos a importância do estudo desenvolvido no Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Ufrpe), por possibilitar a reflexão acerca dos resultados da avaliação institucional interna. É inegável a importância do apoio institucional dos órgãos superiores e suplementares da comunidade universitária, tais como: Reitoria, assessorias, comissões, conselhos superiores, setores administrativos e as diversas Pró-reitorias, especialmente as de Ensino, Pesquisa e Extensão, a própria Comissão Própria de Avaliação (CPA), para que simplifiquem o acesso as informações e institucionalizem o planejamento estratégico na Universidade.

E isso ocorre, principalmente pela importância dos resultados subsidiarem a equipe gestora dos cursos, especialmente o da pedagogia, no processo de tomada de decisões, na ampliação de participação da comunidade na avaliação, e que nesse movimento coletivo, possam criar conjuntamente uma cultura de autoavaliação.

REFERÊNCIAS

- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023: Informação e Documentação -Referências -Elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2ed, 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. **A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas: Elementos para pensar a transição**. Sociologia, problemas e práticas, n.º 37, 2001, p. 33-48.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização**. Revista Brasileira de Educação, vol. 18, núm. 53, abr-jun, 2013, pp. 267-290.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. **Dilemas da gestão democrática escolar no contexto atual**. In: BOTLER, Alice Happ (Org). *et al.* Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010, p. 707-727.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Rodrigo Júlio Alves de. **Autoavaliação institucional: da participação à percepção dos resultados na ótica do corpo discente**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, Vincente de Paula. **Uma Análise do Processo de Formação das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 10, n. 1, março. 2005.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais**. Educ. rev., Curitiba , n. 54, p. 203-220, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36720>.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Expansão da Educação Superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- AVANCINI, Marta. **Entenda o Enade e o conjunto de indicadores do ensino superior**. 2017. Disponível em: <http://jeduca.org.br/texto/entenda-o-enade-e-o-conjunto-de-indicadores-do-ensino-superior>. Acessado em: 26 de fevereiro de 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **De Exames, Rankings e Mídia**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, nov. 2008. p. 863-868.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 1, março. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar. 2014. p. 61-76.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**: um manual prático. RJ: Petrópolis, Vozes, 2002.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade. **As Políticas de Avaliação na Educação Superior**: a Trajetória do Sinaes, 2018. Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Amanda-Guedes-Andrade-Bedritichuk.pdf>>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Marcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010)**: uma análise de teses e dissertações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014, p. 369-393.

BELLONI, Isaura. **Avaliação Institucional**: um instrumento de democratização da Educação. Linhas Críticas, v. 5, n. 9, jul-dez, 1999. p. 31-58.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiências em educação profissional. São Paulo: Cortês, 2001.

BORGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos**: um indicador de avaliação institucional. In: IX Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

BRASIL. **Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre em aprovar as

seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 12 de dez. de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 28/02/2020.

BRASIL. **Resolução 510/16 de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa sem Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 07 de abr. de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 28/02/2020.

BRASIL. 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, 2004.

BRASIL. MEC/CONAES. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional**: Orientações Gerais. DF: Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004**, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. MEC/SESU. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003–2014**. (Balanço Social 2003 2014) DF: Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. DF: Brasília, setembro, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acessado em: 26 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, 15 de abril de 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 2.026, de 10 de Outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, 11 de outubro de 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057 de 15 de dezembro de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 30 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.131, de 24 de Novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 de novembro de 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.383, de 31 de Outubro de 2017.** Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Diário Oficial da União, 01 de novembro de 2017.

BRASIL. **Portaria nº 100 de 6 de fevereiro de 1986.** Cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES e instalada pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf> Acessado em: 28 fev.2020.

BRASIL. SESu/MEC. **Portaria 130, de 14 de julho de 1993.** Instalação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf> Acessado em: 28 fev.2020.

BRASIL. Portaria n. 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.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 515, de 14 de Junho de 2018.** Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2017. Estabelece os aspectos gerais de cálculo, procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Diário Oficial da União, 15 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 1.382, de 31 de Outubro de 2017.** Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Diário Oficial da União, 11 de novembro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 1.383, de 31 de Outubro de 2017.** Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Diário Oficial da União, 11 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 de novembro de 1968.

BRASIL. **Lei de nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria Ministerial de nº 170, de 03 de março de 1986.** Cria o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES)

BRASIL. **Decreto nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino.

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. **Avaliação e Qualidade na Educação Superior:** tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CHAUI, Marilena de Souza. **A Universidade Operacional.** Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 4 n. 3, 1999. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação da educação superior:** condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CUNHA, Kátia Silva. **O discurso da avaliação institucional trajetória articulada no campo das políticas educacionais:** um estudo de caso. 282. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto; MARCONDES, Maria Inês. **Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo:** subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em texto oficiais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2. Jul./dez. 2014. p. 503-530.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito.** Revista educação e sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, out-dez. 2014, p. 1053-1066.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton. Cesar. **Avaliação institucional:** teoria e experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior:** avanços e riscos. EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. Esp, julho, 2008, p. 67-93.

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior:** Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. p. 1223-1245.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L.. **Educação Superior no Brasil:** panorama da contemporaneidade. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, Dec. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300573&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05 Jan. 2021.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2. Jul./dez. 2014. p. 333-353.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle**. RBPAE, v.27, n.1, jan./abr. 2011, p. 53-65.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. **A produção do discurso em política educacional: lugares e verdades**. Práxis Educativa (UEPG. Online), v. 9. 2014. p. 485-501.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FILHO, Francisco Gonçalves. **A Avaliação Institucional na Universidade Federal do Tocantins (2004 - 2010)**. Tese de Doutorado. Pará: Universidade Federal do Pará, 2016.

FRANCISCO, Almino; HENRIQUE, Thiago; NAKAYAMA, Keiko, *et. al.* **A Contribuição do Pdi nas Atividades de Planejamento e Gestão das Instituições de Educação Superior**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 5, núm. 3, dic, 2012, pp. 81-107.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização**. Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior: controle e massificação**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05 Jan. 2021.

GOMES, Alfredo Macedo. **As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: Avanços e Recuos**. In: MANCEBO, D; SILVA JR, J.R; OLIVEIRA, J.F.; (Org.). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil**. 1ed. Campinas-SP: Alínea Editora, 2008, v. 1, p. 23-51.

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, Assis Leão da; ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: discursos, práticas e disputas**. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017. p. 909-928.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **A Expansão da educação superior no Brasil contemporânea: questões para o debate**. In: 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009, Caxambu-MG. Anais da 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009. v. 1. p. 1-17.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **Educação Superior No Brasil Contemporâneo: Transição Para Um Sistema De Massa**, Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira. **Autoavaliação de Curso de Graduação na UFRPE: uma abordagem inicial**. VIII ENSEDUC - Encontro de Servidores em Educação da UFRPE. 2018.

HAAS, Celia Maria. Educação superior no Brasil e os condicionamentos às políticas nacionais: impactos da regulação transnacional na gestão universitária. Sorocaba: Laplage em Revista, vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.115-132.

HOUSE, Ernest R.; HOWE, Kenneth R. **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata, 2001.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 09 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Nº. 14/2014**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, de 04 de fevereiro de 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº. 515, de 14 junho de 2018 – Define os indicadores de qualidade da educação superior referente ao ano de 2017, estabelece os aspectos gerais de cálculo, procedimentos de manifestação das instituições de educação superior sobre os insumos de cálculo e divulgação dos resultados**.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília: Inep, v.5, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3a ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

LEITE, Denise. **Ameaças pós-rankings sobrevivência das cpas e da auto-avaliação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, nov. 2008. p. 833-840.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, jan.-abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de políticas educacionais, v. 12, n. 16, 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: MAINARDES, J.; BALL, S. J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil**. 1ed. Campinas-SP: Alínea Editora, v. 1, 2008.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo Do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. **A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.32, n.04, Out-Dez, 2016, p. 205-225.

MORAES, Mário Cesar Barreto; AMBONI, Nério; KALNIN, Guilherme Felipe. **Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil**. SP: Sorocaba, Avaliação, Campinas; v. 22, n. 03, nov. 2017. p. 697-717.

NANES, Giselle. AMORIM, Maria de Fátima de Fátima B. de; PAIXÃO, Rosaline. *Et al.* **CPA/UFRPE: Trajetórias de Articulação com CPAs de IES em Pernambuco**. In: SANTOS, Viviani Marques Leite dos. (Org.). **Comissão própria de avaliação em Pernambuco: balanço dos 10 anos**. Petrolina, PE: Univasf, 2014. p. 69-81.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semigueem Lima Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. **Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 373-384, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200373&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200006>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: Tendências e Desafios no Contexto do Pne (2014-2024)**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019. p. 16-22.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **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.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, Idd, Cpc, Igc e...outros índices**. SP: Campinas, Avaliação, v. 14, n. 2, jul. 2009. p. 449-452.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

RANGEL, Susana Salum. **Educação Superior:** O papel da União e a garantia de qualidade do ensino. 2014. 414f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em Foco:** Reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROTHEN, José Carlos. **Análise crítica do modelo de avaliação brasileiro tendo como referência os princípios do Sinaes e o uso da avaliação para a regulação.** In: Estudos: Erros e acertos da avaliação educacional no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino superior. Brasília: Editora ABMES, Ano 28, n. 40, Dez. 2012, p. 97-112.

ROTHEN, José Carlos. BARREYRO, Gladys Beatriz. **Avaliação, agências e especialistas:** padrões oficiais de qualidade da educação superior. Ensaio: aval. pol. pública. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.

ROTHEN, José Carlos. BARREYRO, Gladys Beatriz. **Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula:** “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, jan.-mar. 2011, p. 21-38.

SALES RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de. **Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado.** SP: Campinas, Avaliação, v. 16, n. 1, mar. 2011. p. 57-71.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2015

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. **Comissões próprias de avaliação:** impasses e perspectivas na implementação da avaliação interna. Vitória da Conquista: Práxis Educacional. v. 11, n. 20, set./dez. 2015. p. 49-74.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **Novas fases da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **A nova lei de educação superior:** fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. Revista Brasileira de Educação. Nº. 29, Maio-Ago, 2005.

SOUSA, José Vieira de. **Autoavaliação Institucional na Política do Sinaes:** Concepção, Desafios E Possibilidades De Avanços Institucional. Revista Examen. Brasília, v. 2, n. 2, jan.-

jun, 2018. p. 77-99.

SOUZA, Paulo André de. **Políticas de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior Brasileiro**. (Tese de Doutorado). PR: Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científica**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TESSLER, Leandro Russovski. **É possível avaliar a aprendizagem com o “modelo Enade”?** In: **Estudos: Erros e acertos da avaliação educacional no Brasil**. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino superior. Brasília: Editora ABMES, Ano 28, n. 40, Dez. 2012, p. 147-155.

UFRPE, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. **Resolução nº. 36/2018**, de 02 de abril de 2018. Aprova atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013 –2020, desta Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2018. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/sites/cpa.ufrpe.br/files/PDI%20UFRPE%202013-2020%20ATUALIZADO%20%282018%29.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

UFRPE, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Secretaria Geral dos Conselhos da Administração Superior Conselho Universitário. **Resolução nº. 114/2018**, de 02 de agosto de 2018. Aprova reformulação do Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação – CPA da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2018. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/sites/cpa.ufrpe.br/files/REGIMENTO%20INTERNO%20DA%20CPA%20%282018%29.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

UFRPE, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 065/2011, de 16 de fevereiro de 2011**. Aprova criação e regulamentação da implementação do Núcleo Docente Estruturante - NDE dos Cursos de Graduação da UFRPE. Recife: UFRPE, 2011. Disponível em: <<http://deagri.ufrpe.br/sites/www4.deinfo.ufrpe.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20065.2011%20CEPE%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20NDE%20dos%20cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de Autoavaliação Institucional (Ciclo 2018-2020)**. Recife, 2018. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/sites/cpa.ufrpe.br/files/PROJETO%20CPA%202018-2020%20CONSULTA.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Relato Institucional**. Documento elaborado de acordo com as Notas Técnicas nº 14 e nº 62, de 2014 - CGACGIES/DAES/INEP/MEC para subsidiar as ações do Sistema nacional de Avaliação externa – SINAES. Recife, 2019. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/RI%20%20RELATO%20INSTITUCIONAL%20DA%20UFRPE_0.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do**

Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, Set. 2006. p. 291-310. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>.

VERHINE, Robert Evan. **Avaliação e regulação da educação superior:** uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VIANNA, Cleverson Tabajara. **Avaliação institucional e o desafio da implantação da cultura da autoavaliação** (autoavaliação e CPA). In: GRIBOSKI, Claudia Maffini; MENEGHEL, Stela Maria. **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação** (CPA) [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; POGRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. **Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação:** possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. Atas - Investigação Qualitativa em Educação. v. 1, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WEBER, Silke. **Políticas do Ensino Superior:** Perspectivas para a Próxima Década. Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 5 n. 1, 2000. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1094>

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Avaliação da Educação Superior no Brasil:** Processo de Construção Histórica. Sorocaba:SP. Avaliação, Campinas; v. 13, n. 3, nov. 2008, p. 827-831.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiros de Entrevistas

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

SEXO: () M () F

Faixa etária: () 20-30 () 30-40 () 40-50

Formação: _____

Tempo de docência: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CARACTERIZAR A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA NA UFRPE

1. Para você, o que caracteriza a avaliação institucional interna na UFRPE?
2. Qual o papel da CPA para o processo de avaliação institucional interna na UFRPE?
3. Quem participa planejando a avaliação e avalia os processos de avaliação institucional interna?
4. Quando se avalia, em que período/ciclo? Você pode descrever?
5. O que se avalia na avaliação institucional da UFRPE?
6. Como são sistematizados e divulgados os dados da avaliação institucional interna?

CARACTERIZAR DE QUE MANEIRA OS RESULTADOS APONTADOS PELA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA SÃO CONSIDERADOS NO ÂMBITO DAS DECISÕES TOMADAS PELA GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE

7. De que forma os resultados da avaliação institucional influenciam a gestão do curso de Pedagogia?
8. Os resultados da avaliação influenciam a prática pedagógica no curso? Como?
9. Os resultados da avaliação influenciam a prática de pesquisa no curso? Como?
10. Os resultados da avaliação influenciam a prática de extensão no curso? Como?
11. Qual a importância do boletim da CPA para a gestão no curso? Dê exemplos.

COMPREENDER AS INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INTERNA NO

PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE

12. Você avalia que existe uma relação entre os resultados da avaliação interna e o planejamento do curso? () Sim () Não Porque?
13. Os resultados da avaliação institucional interna são considerados no planejamento?
14. () Sim () Não Porque? Cite exemplos!
15. No tocante às ações de ensino do curso, os resultados da avaliação influenciam o planejamento? Como?
16. No tocante às ações de pesquisa do curso, os resultados da avaliação influenciam o planejamento? Como?
17. No tocante às ações de extensão do curso, os resultados da avaliação influenciam o planejamento? Como?

IDENTIFICAR OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA PARA A GESTÃO DO CURSO DA PEDAGOGIA DA UFRPE

18. Quais os desafios do NDE junto à coordenação, no sentido de contribuir com a ampliação da participação da comunidade do curso na avaliação institucional?
19. Quais os desafios no que se refere ao acesso às informações e aos resultados da avaliação?
20. Quais os desafios dos processos de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação interna?
21. Quais os desafios para a instituição de uma cultura da avaliação?

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Avaliação Institucional Interna: um estudo sobre influências na gestão do curso de licenciatura em pedagogia da Ufrpe

Pesquisadora Responsável: Aldemir Lima da Silva Junior

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Telefones para contato: (81) 996479929 - (81) 994326550

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Avaliação Institucional Interna: um estudo sobre influências na gestão do curso de licenciatura em pedagogia da Ufrpe”, de responsabilidade do pesquisador Aldemir Lima da Silva Junior.

A relevância acadêmica da pesquisa centraliza-se em promover a discussão de uma política de avaliação formativa que tem como foco as Instituições de Educação Superior (IES). Dito isso, busca-se contribuir com a revisão da literatura referente à política pública de avaliação e, especificamente, à avaliação institucional interna. No que compete ao social, espera-se que as conclusões do presente trabalho no nível micro e macro, além de aperfeiçoar a expertise da UFRPE que é referência na prática de avaliação institucional, reverberem em ações indiretas aos sujeitos participantes dessa pesquisa, bem como toda a Comunidade Universitária.

Além da comunidade acadêmica e a sociedade civil se apropriarem dos dados coletados, contribuindo com o diagnóstico de problemas estruturais dos cursos, relacionados aos currículos, aos docentes e ao projeto político pedagógico, dentre outras dimensões. Além de aprimorar da política institucional, subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), convertendo-se assim em micro políticas e ações, que reverberem nos PPC's dos cursos, e que os resultados das avaliações aprimorem a qualidade da instituição de ensino. Nesse contexto, com o fenômeno da democratização da educação superior, apresenta-se um movimento de expansão da educação superior. Entretanto, a partir desse momento houve um

aumento significativo no número de instituições de educação superior no Brasil.

Dito isso, é notório que a partir do ano de 1995, a Educação Superior passa a apresentar taxas crescentes de expansão, emanando assim uma preocupação no contexto político movido não exclusivamente pela qualidade da expansão do acesso, mas sim garantia de qualidade ao ensino ofertado. Para garantir a qualidade educacional, surgem a partir da década 1990, as primeiras experiências da avaliação institucional para atender à melhoria dos projetos políticos, propondo mudanças por todos os envolvidos no processo, tais como: professores, alunos e toda comunidade escolar.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é instituído pela Lei de nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Lei essa, que cria a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), essa por sua vez subdivide-se em dois processos integrados, tais como: a avaliação institucional interna e a avaliação institucional externa. A primeira refere-se ao processo de avaliação realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), sob atendimento ao roteiro da autoavaliação institucional estabelecida pela CONAES. A segunda refere-se a uma avaliação in loco, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A presente pesquisa centra-se sobre na Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), especificamente no que tange a Avaliação Institucional Interna, avaliação essa que tem por objetivo identificar o perfil institucional, bem como, os diversos aspectos da atuação na complexidade local e social, dito isso, deve-se considerar obrigatoriamente 10 (dez) diferentes dimensões institucionais, devido ao leque que se tem ao adentrar todas as dimensões da Avaliação Institucional Interna, ocasionando não exequibilidade, desta forma, a presente pesquisa recairá como foco primordial na dimensão que compete às políticas para o ensino, a pesquisa e extensão.

Diante disso, surge a seguinte questão: Quais as influências da avaliação interna no curso licenciatura em pedagogia da UFRPE, campus Recife, no que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão?

Esse projeto tem como objetivo geral: analisar as influências da avaliação interna no curso licenciatura em pedagogia da UFRPE, campus Recife, no que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão.

E como objetivos específicos:

- a) Caracterizar a avaliação institucional interna na UFRPE;
- b) Caracterizar de que maneira os resultados apontados pela avaliação institucional

interna são considerados no âmbito das decisões tomadas pela gestão do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE;

c) Compreender as influências da avaliação interna no planejamento das ações do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE;

d) Identificar os desafios da avaliação institucional interna para a gestão do curso da pedagogia da UFRPE.

Cabe destacar que a participação é voluntária e que esse consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Asseguramos aos participantes da pesquisa estratégias de acompanhamento e orientação, podendo o mesmo contatar o pesquisador responsável pelo estudo, bem como as instituições ao qual está vinculado.

Na presente pesquisa será garantida a confidencialidade e das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.

Os dados provenientes dessa pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Tais dados serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____,

RGnº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura

Testemunha

Nome e assinatura do responsável do responsável por obter o consentimento

Testemunha