

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

A autoavaliação institucional e sua relevância nos processos decisórios: um estudo em uma instituição federal de ensino

Marilvana Giacomelli Tavares

09/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marilvana Giacomelli Tavares

A autoavaliação institucional e sua relevância nos processos decisórios: um estudo em uma instituição federal de ensino

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor José Alberto Lencastre

Porto, novembro de 2021

Dedido este trabalho à minha mãe, Joanita Giacomelli Tavares, que mesmo no plano espiritual, sempre é meu exemplo de dedicação ao aprender e ao ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Lencastre, que além dos conhecimentos e das experiências partilhadas, sempre persistiu em mostrar que era possível, apesar das adversidades.

Aos professores do Instituto Politécnico do Porto, Mestrado em Administração das Organizações Administrativas, especialmente ao Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado e ao Professor Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo, que com carinho e sabedoria dividiram seus conhecimentos, os quais foram imprescindíveis para minha caminhada acadêmica.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, ao então reitor e sempre amigo, Professor Marcelo Bender Machado, pela oportunidade e incentivo.

Às colegas e amigas Ana Geller, Janete Otte, Lia Pachalski, Luciana Loponte e, especialmente, Adelaide Neis: “cá entre nós”, vocês foram fundamentais para eu vencer este desafio.

À amiga Patrícia Corrêa, que mostrou os caminhos para me reconectar com minha força interior e sempre acreditou que era possível.

Finalmente, agradeço à Deus pela vida e saúde.

A todos, muito obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

A avaliação institucional, especialmente a etapa de autoavaliação, propicia um compêndio de indicadores institucionais, demonstrando o verdadeiro panorama da organização. No entanto, os gestores das instituições públicas de ensino enfrentam dificuldades para o acesso a informações pertinentes para subsidiar os processos decisórios, bem como aperfeiçoar as políticas implementadas e identificar possíveis falhas para a conseqüente correção. Partindo deste pressuposto, este estudo propôs investigar a autoavaliação institucional e sua relevância nos processos decisórios de uma instituição pública de ensino brasileira. Assim, este estudo foi orientado com base na seguinte questão de investigação: como os resultados da autoavaliação subsidiam os processos decisórios em um câmpus de uma instituição federal de ensino localizado na região sul do Brasil? Atendendo à natureza desta questão, adotou-se uma metodologia qualitativa, de abordagem exploratória, com um desenho de estudo de caso. A recolha de dados foi efetuada através de entrevista coletiva do tipo grupo focal, em que os atores foram os gestores da instituição. Com os dados obtidos foi possível verificar que os relatórios resultantes da autoavaliação têm o condão de orientar o fazer gerencial e possuem grande valia para os dirigentes. Apesar da importância identificada, a inexpressiva participação da comunidade na construção dos documentos acarreta insegurança quanto a retratar a instituição com confiabilidade. Por fim, ponderaram a extrema importância de uma ferramenta de compilação de dados inter-relacionados, com séries históricas e atuais, de ensino, pesquisa, extensão e administração para subsídio às decisões e ao planejamento estratégico da instituição.

Palavras-chave: autoavaliação, indicadores institucionais, processos decisórios, gestão institucional

ABSTRACT

The institutional assessment, especially a self-assessment stage, provides a compendium of institutional indicators that demonstrate the true panorama of the organization. However, the managers of educational institutions face difficulties in accessing relevant information to support the decision-making processes, as well as to improve the implemented policies and identify possible weaknesses for a consequent correction. This study aims to investigate an institutional self-assessment and its relevance for decision-making processes of a Brazilian public educational institution. Thus, this study was conducted to answer the following research question: how do self-assessment results support decision-making processes on a federal educational institution campus located in southern Brazil? Given the nature of this question, we adopted a qualitative methodology with an exploratory approach - a case study. Data collection was carried out through a collective interview as a focus group type, in which the actors were the institution's managers. With the data obtained, it was possible to verify that self-assessment reports are able to guide management actions and are of great value to institutional directors. Despite the identified importance, inexpressive participation of the community in the documents construction leads to insecurity in describing the institution with reliability. Finally, the subjects considered the self-assessment an important tool to compile interrelated data with historical and current reports of teaching, research, extension, and administration, to support the institution's decisions and their strategic planning.

Keywords: self-assessment, institutional indicators, decision-making processes, institutional management

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões Propostas para o Objetivo 1.....	36
Quadro 2: Questões Validadas para o Objetivo 1.....	39
Quadro 3: Questões Propostas para o Objetivo 2.....	40
Quadro 4: Questões Validadas para o Objetivo 2.....	41
Quadro 5: Questões Propostas para o Objetivo 3.....	42
Quadro 6: Questões Validadas para o Objetivo 3.....	43
Quadro 7: Discussão Referente ao Primeiro Objetivo da Pesquisa.....	46
Quadro 8: Discussão Referente ao Segundo Objetivo da Pesquisa.....	50
Quadro 9: Discussão Referente ao Terceiro Objetivo da Pesquisa.....	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo para o roteiro de questionamentos. Adaptado de Krueger e Casey (2015).....	22
Figura 2: Convite criado no WhatsApp para a sessão de <i>Brainstorming</i>	24
Figura 3: Slides utilizados no brainstorming ocorrido no dia 02 de julho de 2020.....	35
Figura 4: Slides utilizados no grupo focal ocorrido no dia 09 de outubro de 2020.....	45

ABREVIACOES

ACE – Análise das Condições de Ensino
ACO – Avaliação das Condições de Oferta
AID – Agency International Development
ANDES – Associação Nacional de Docentes
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APNPs – Atividades Pedagógicas Não Ppresenciais
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial da Educação Superior
CEFET – Centro Federal de Educação
CFE – Conselho Federal de Educação
CNRES – Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
PAIUB – Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação de Reforma Universitária
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
SESu – Secretaria da Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE – Técnico-administrativo em Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes (UNE)
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

ÍNDICE

LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
ABREVIACOES.....	ix
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	1
1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	3
1.3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO E RAZÃO PARA A ESCOLHA DO TEMA.....	3
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	4
2. REVISÃO DE LITERATURA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	6
2.1. DO PLANO ATCON AO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (PARU).....	6
2.2. DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB) AO EXAME NACIONAL DE CURSOS (ENC).....	11
2.3. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES).....	15
3. METODOLOGIA.....	18
3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA.....	18
3.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	20
3.3. PARTICIPANTES.....	27
3.4. MÉTODO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	28
3.5. MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	30
3.6. CALENDÁRIO DE ATIVIDADES.....	31
3.7. FIDELIDADE, VALIDADE E CONFIABILIDADE.....	32

3.8. QUESTÕES ÉTICAS	32
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	33
4.1. <i>BRAINSTORMING</i>	33
4.2. GRUPO FOCAL.....	42
5. CONCLUSÃO	55
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
5.2. PLANO DE AÇÃO	57
5.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	58
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A Lei nº 10.861/2004, articulando regulação e avaliação educativa, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, buscando mensurar indicadores de qualidade e embasar políticas públicas. A avaliação institucional busca “incorporar aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009, p.102).

Em referência a regulamentação da educação superior, a Lei impôs processos de credenciamento e credenciamento periódicos das instituições de ensino, bem como de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para os cursos ofertados.

No tocante à avaliação, o SINAES instituiu vários instrumentos complementares e, para fins desta pesquisa, destacamos a autoavaliação e a avaliação externa. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a avaliação institucional interna e externa avaliam dez dimensões: (a) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); (b) Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; (c) Responsabilidade social da IES; (d) Comunicação com a sociedade; (e) As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; (f) Organização de gestão da IES; (g) Infraestrutura física; (h) Planejamento de avaliação; (i) Políticas de atendimento aos estudantes; e (j) Sustentabilidade financeira.

Da análise legal que instituiu este ordenamento, em linhas gerais, depreende-se que a autoavaliação é um processo interno, coordenado por membros da própria instituição de ensino, que compõem a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Por meio deste processo é elaborado um relatório consistente da unidade de ensino, com base nas dimensões citadas, resultando em “um

conjunto estruturado de informações que permita uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e fortalecer a instituição” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009, p.114).

Já a avaliação externa é realizada por comissões de avaliadores designadas pelo INEP, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A inter-relação entre as duas formas avaliativas é que a externa utiliza como referência os relatórios das autoavaliações para embasar a visitação, visto que são consideradas as mesmas dimensões.

Do exposto acima, percebe-se a importância de cada etapa do sistema avaliativo brasileiro, visto serem instrumentos complementares. Com isso, é evidente a relevância do processo interno de avaliação e a utilização do relatório resultante deste processo, como uma importante ferramenta para a gestão avaliar a realidade institucional, possibilitando aprimorar os processos decisórios e aperfeiçoar as políticas implementadas, bem como oportunizar a identificação, com a conseqüente correção, de possíveis falhas.

A partir de 2008, em conformidade com a Lei nº 11.892, ficou instituída a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), proporcionando a verticalização da educação com a oferta de cursos superiores. Segundo a Lei de criação (2008), artigo 6º, os IFs têm o compromisso de promover a “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. A partir da oferta de cursos superiores, periodicamente, as CPAs aplicam o instrumento autoavaliativo para os três segmentos que compõem a comunidade escolar (docentes, técnico-administrativos e estudantes) e, após esta aplicação, os dados são compilados pela comissão, que publica um relatório final com os resultados, cumprindo assim, a etapa obrigatória imposta pela Lei do SINAES.

Nos tempos atuais, em que os processos educacionais exigem celeridade, eficiência e efetividade, é primordial que gestores disponham de mecanismos com informações gerenciais fidedignas, como um sistema de compilação de dados institucionais, que dê suporte às decisões políticas, administrativas e acadêmicas adotadas. Em que pese toda esta importância, percebe-

se que em nossa instituição a autoavaliação ainda é um processo incipiente, mas que pode se tornar um importante apoio às decisões de gestão, com o desenvolvimento da cultura avaliativa, bem como com a inserção dos dados coletados neste processo de avaliação para implementar um painel de gestão.

1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Para este estudo desenhamos a seguinte questão de investigação: como os resultados da autoavaliação subsidiam os processos decisórios em um câmpus de uma instituição federal de ensino localizado na região sul do Brasil?

Para responder a esta questão de investigação foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como os resultados das autoavaliações são conhecidos.
- Analisar como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios.
- Identificar que dados são necessários para nortear as decisões institucionais.
- Propor um plano de ação para subsidiar as decisões políticas, administrativas e educacionais da instituição.

1.3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO E RAZÃO PARA A ESCOLHA DO TEMA

A escolha do tema desta pesquisa é fruto de inquietações pessoais, visto que, ao acompanhar a atividade laboral da gestão superior de uma instituição federal de ensino, percebi a dificuldade que os dirigentes enfrentam para acessar com agilidade e segurança os mais variados dados técnicos, tanto acadêmicos, quanto administrativos, no intuito de subsidiar os processos decisórios. Neste mesmo período reconheci a importância do trabalho realizado pela CPA, quando da compilação dos resultados da autoavaliação com geração do relatório final.

Apesar da avaliação interna ser percebida como um processo ainda incipiente na instituição de ensino, esta produz uma grande riqueza de dados que devem ser melhor aproveitados do que somente para cumprir a determinação legal. Atualmente esses dados são

principalmente utilizados para nortear o instrumento da avaliação externa, para fins de autorização e reconhecimento de cursos, bem como quando há necessidade legal de credenciamento da instituição de ensino.

Com a dinâmica dos processos gerenciais, há a necessidade das decisões serem diligentes e eficazes para a melhorar a condução das políticas educacionais da instituição de ensino, especialmente para atingir sua missão principal definida no PDI, que é de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”.

Diante disso, a disponibilização de dados relativos a ensino, pesquisa, extensão e administração, na forma de um painel de gestão de acesso rápido, contribuirá para o direcionamento dos processos políticos e decisórios. Para que tal instrumento cumpra a sua função é importante que se mantenham os registros históricos comparativamente aos registros atuais. Este instrumento também possibilitará a identificação de falhas, correção das mesmas e aprimoramento dos indicadores positivos.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Por uma questão de organização formal, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos demonstram a realização desta pesquisa.

O primeiro capítulo foi dedicado a parte introdutória, com a contextualização do tema escolhido, apresentada a questão de investigação proposta e os objetivos do estudo, bem como manifestação acerca da relevância do estudo e os motivos que levaram a escolha do tema.

No segundo capítulo foi apresentada a revisão de literatura, com o processo histórico e cronológico da implementação da avaliação institucional da educação superior no Brasil. Esta temporalidade foi iniciada a partir da década de 1920 com o Plano Atcon, passando pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), finalizando com o modelo de avaliação utilizado na atualidade, o SINAES.

O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta dissertação, referindo a abordagem metodológica, a descrição do estudo, o público-alvo selecionado. Foram descritos os métodos e as técnicas utilizadas para a recolha e análise dos dados, apontando a confiabilidade e validade, bem como as questões éticas envolvidas.

No quarto capítulo foi apresentada a análise dos dados, bem como foi feita a discussão dos resultados obtidos no momento do *brainstorming* e no grupo focal.

Por fim, o quinto capítulo traz a conclusão deste estudo, com a retomada dos objetivos específicos propostos, bem como as considerações finais e limitações a este trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

2.1. DO PLANO ATCON AO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (PARU)

A avaliação institucional das instituições de ensino, no Brasil, teve seu maior impulso a partir década de 80, passando de uma visão de ranqueamento para um processo que considera as especificidades e diversidades, mas sempre como ferramentas de políticas públicas.

Apesar do início da normatização ter ocorrido na década de 90, o tema da avaliação da educação superior brasileira já era tratado a partir de 1920, porém não de forma sistematizada.

Coube ao sociólogo, Fernando de Azevedo, organizar um inquérito para o Jornal “O Estado de S. Paulo” com o intuito de avaliar a instrução pública no país e, em especial, no Estado de São Paulo, como bem assinalam Barreyro e Rothen (2011):

Podemos recuar ao inquérito realizado por Fernando Azevedo na década de 1920 para *O Estado de S. Paulo*, ou aos levantamentos estatísticos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir dos anos de 1940. Já na década de 1960, ao relatório do consultor da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Rudolf Atcon. Pode ser citada a avaliação da Reforma Universitária, proposta pelo Conselho Federal de Educação, no início da década de 1970, e realizada pela Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Houve, também, em meados da década de 1980 o relatório de uma comissão de notáveis que discutiu os rumos da universidade brasileira. Destaque-se ainda a introdução na Constituição de 1988 da obrigatoriedade da iniciativa privada submeter-se à avaliação do Poder público (Barreyro & Rothen, 2011, p. 75).

Sobre o mesmo tema, assinala outro estudioso do assunto, Sguissardi (1997):

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam (Sguissardi, 1997, p. 46-47).

Em seu estudo, o autor sustenta que o golpe militar dos anos 60 alterou o perfil da universidade à época e, como consequência, os processos avaliativos que estavam sendo

gestionados. Diante disso, a concepção da universidade passou de uma visão nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, para uma mais tecnicista, voltada para a busca de eficiência, de produtividade e do controle de processos e resultados.

Para atingir este perfil tecnicista necessário para a efetivação do novo projeto político baseado na economia capitalista e, considerando a grande influência americana no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹ firmou acordos com a Agency International Development (AID), vinculada ao Banco Mundial (BM), que ficou conhecido como acordo MEC-USAID. Uma das ações destes acordos teve como escopo a criação de convênios de prestação de assistência técnica e financeira por parte do BM ao MEC, através financiamento de projetos por meio de bolsas e de compras de equipamentos, bem como a realização de um estudo que apontaria soluções concretas para o principal desafio educacional da época: cumprir a função acadêmica com o objetivo final de suprir as necessidades do mercado de trabalho que emergia.

Como resultado da prestação de assistência técnica foi editado em 1966, pelo MEC, o documento intitulado “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, também conhecido como Plano Atcon. Esta publicação é de grande importância histórica, sendo considerada uma das primeiras experiências em processos de avaliação oficial do ensino superior durante o regime militar brasileiro. Esta importância se deve ao fato de que, neste período, a educação tinha grande relevância para o desenvolvimento do modelo capitalista, estando também intimamente ligada a segurança nacional (Fávero, 2006).

O citado estudo foi realizado entre junho e setembro de 1965, por Rudolf Atcon, professor norte-americano, membro da AID e designado consultor do MEC, após visitas a várias instituições de ensino do país. Este Plano teve como principal objetivo reformular as áreas administrativas, pedagógicas e físicas das estruturas das universidades brasileiras, por meio da implantação de um modelo empresarial que visasse o rendimento e a eficiência.

¹Originalmente o Ministério da Educação (MEC) foi criado, pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto n.º 19.402/1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1937, pela Lei n.º 387, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde e, após replanejamento nos ministérios, através da Lei n.º 1.920/1953, foi alterado para Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a criação do Ministério da Cultura (MinC) pelo Decreto n.º 91.144/1985, passa a se chamar Ministério da Educação. 1992, a Lei n.º 8.490 transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 2001, pela Medida Provisória n.º 2.216-37, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação e com a redação do nome atual, Ministério da Educação.

De acordo com Fávero (1991), entre as recomendações elaboradas por Atcon, podemos salientar a proposta de criação de um organismo educacional qualificado e de alto nível que congregasse todos os países latino-americanos e estivesse autorizado para, entre outras ações:

Desenvolver uma filosofia educacional para o continente, organizar e manter estatísticas educacionais dignas de confiança, estabelecer programas de ação educacional para todos os países, dar prioridade máxima a todas as questões educacionais e obter os meios financeiros para operacionalizar tal política, criando e mantendo um serviço de consultoria para as universidades latino-americanas (Fávero, 1991, p.21-22).

Em suma, o objetivo principal dessas ações seria a priorização do desenvolvimento socioeconômico da comunidade da América Latina.

Também como recomendação do plano, foi proposta a consolidação da autonomia e a independência real, transformando as universidades estatais em fundações privadas. Para isso, seria implementada uma ampla reforma administrativa nos moldes de um sistema empresarial, baseada na centralização da administração universitária e feita por uma secretaria capacitada, com a desvinculação de normas, regulamentos e limitações de salários, bem como a criação de carreira universitária, com contratação pessoal de todo o corpo administrativo e docente, por fim, a supressão da interferência estudantil na administração.

Em última análise, o plano continha a recomendação de implementar uma reforma fiscal, proposta para promover a independência financeira das universidades, com vistas à extinção gradual do ensino público gratuito, com implementação de sistema de bolsas para atender carências.

Segundo Fávero (2006), em 1968, foi proposta a Reforma Universitária pelo governo militar e no seu texto foram acatadas algumas recomendações, como bem destacou a autora:

[...] defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime do trabalho docente; criação do centro de estudos básicos (Fávero, 2006, p. 31).

Embora tenha ocorrido a incorporação de algumas propostas, houve grande resistência a sua total implantação, tanto pelo governo militar, especialmente por não concordar com a descentralização do controle político das universidades e por sugerir a participação da iniciativa privada na administração, quanto pela comunidade universitária, como relatos do próprio autor do estudo “[...] apesar de boas amizades e de numerosos contatos pessoais com seus dirigentes, não logrei transpor aquela cortina de formalismo e suscetibilidade” (Tavares, 1979, p. 104 *apud* Fávero, 1991, p. 34).

Apesar da grande importância que o Plano Atcon representou, especialmente por ser considerado o primeiro documento do processo avaliativo do ensino superior brasileiro, a visão e os princípios norte-americanos de educação priorizavam alguns poucos segmentos, o que reforçava as desigualdades sociais e não se enquadrava na realidade social vivida à época.

Como observa Zandavalli (2009), apesar de ser tímida a contribuição acerca da avaliação institucional das instituições de ensino superior na década de 70, este período foi marcado pela consolidação das alterações propostas pela Reforma Universitária de 1968.

Para Barreyro e Rothen (2008), nos anos 80 e 90, apesar de toda a influência para a adoção de modelos internacionais, houve intensa colaboração de acadêmicos que integravam comissões no MEC, voltados para a concepção de políticas avaliativas.

No início dos anos 80, a partir de discussões coordenadas pela Associação Nacional de Docentes (ANDES), foi instituído o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), proposto em 1983 por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE)² e elaborado por um grupo de trabalho de membros da comunidade universitária, em sua maioria (Almeida Júnior, 2004).

O PARU foi desenvolvido como um projeto de pesquisa dividido em duas fases: primeiro um estudo base para coletar informações essenciais, por meio de um instrumento padrão,

² O Conselho Federal de Educação (CFE) foi um órgão colegiado, vinculado ao MEC, instituído pela Lei nº 4.024/1961 e alterado para Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei nº 9.131/95, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, assegurando a participação da sociedade.

respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e por fim, um estudo de caso para análises específicas, segundo Barreyro e Rothen (2008).

A necessidade de propor uma avaliação foi reforçada pela expressiva expansão e consolidação dos cursos de graduação neste período, conforme observado por Arrosa (2002), já que no ano de 1981 existiam no Brasil 65 universidades e 800 faculdades de graduação.

Importante destacar que, a partir dos anos 80, no cenário internacional os processos avaliativos da educação superior passaram a ser tipificados como uma combinação entre a autoavaliação e a avaliação externa, realizada por seus pares, o que influenciou os processos brasileiros acerca do tema (Billing, 2004 *apud* Verhine; Dantas; Soares, 2006).

Com curta duração, desenvolvido somente entre os anos de 1983 e 1984, o PARU é tido como uma importante pesquisa institucional sobre a gestão das universidades no Brasil, com o principal objetivo de apontar se a Reforma Universitária, implementada pela Lei nº 5.540/1968, “realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos de curso e de instituições” (Cunha, 2001, p. 126). Apesar da importância histórica, este programa foi interrompido no decorrer do processo e não apresentou resultados conclusivos da pesquisa, pois resultou descontinuado após um ano, em virtude de discordâncias internas no Ministério da Educação, acerca da competência para a aplicação da avaliação da Reforma Universitária (Cunha, 1997, p. 23).

Em 1985, através do Decreto nº 91.177, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES)³. Conforme assinala Barreyro e Rothen (2008), apesar da comissão não ter como missão precípua a avaliação do ensino superior, seu relatório final intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” recomendou o aumento da autonomia universitária condicionada a uma política de avaliação externa baseada no mérito acadêmico, sob a responsabilidade do CFE.

Sendo a CNRES de caráter consultivo, como continuidade dos trabalhos, foi designado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), através da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, que segundo Cardoso (1989) era um grupo interno do MEC, com a missão de

³ Segundo o Decreto, artigo 1º, a comissão deveria “oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira”.

efetivar as recomendações propostas por aquela comissão. “O documento expedido pelo GERES buscava uma proposta que aumentasse a eficiência das instituições federais por meio da avaliação” (Fernandes, 2014, p. 39). Como resultado, o GERES apresentou um relatório voltado somente para as instituições de ensino públicas, que incluía dois anteprojetos de lei: um reestruturando o CFE e outro reformulando a estrutura organizacional do sistema das universidades. Estes documentos foram engavetados antes mesmo de serem encaminhados ao Congresso Nacional, conforme assevera Simon Schwartzman, relator da Comissão e autor do artigo *Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior (1988)*.

Almeida Júnior (2004) afirma que, a partir do relatório produzido pelo GERES, considerando o período de políticas restritivas aplicadas pelo Estado e dos investimentos governamentais destinados para as instituições de ensino públicas, a articulação entre avaliação, qualidade e acesso, visava reorganizar a expansão que ocorreu a partir dos anos 80. Sobre este tema, afirmou que:

Podemos pensar que, [...], ao mesmo tempo em que as políticas governamentais formulam ações para a “abertura” do sistema (diversificação e diferenciação), criam mecanismos de controle para o seu crescimento. Na educação superior brasileira, esses mecanismos de controle são comumente chamados de “avaliação de qualidade”, quando na realidade se assemelham mais com o tipo de “controle de mercado” aos moldes de uma visão empresarial (Almeida Júnior, 2004, p. 86-88).

2.2. DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB) AO EXAME NACIONAL DE CURSOS (ENC)

O maior estímulo no campo da avaliação institucional foi proporcionado pelo lançamento do PAIUB, no início dos anos 90. Este programa foi normatizado pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, instituída pela Portaria Nº 130, de 14 de julho de 1993, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, cujo objetivo era “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 33).

O PAIUB (1994) teve a pretensão de estabelecer diretrizes nacionais para a implantação de processos para a avaliação institucional ser abrangente, sistemática e contínua, valorizando as especificidades de cada instituição de ensino de acordo com sua localização geográfica.

Barreyro e Rothen (2008) acrescentam que, alicerçado nos instrumentos anteriormente geridos e que solidificaram o tema da avaliação institucional no Brasil, o PAIUB foi proposto por representantes das principais entidades associativas da educação superior⁴, diferentemente de comissões anteriores que eram compostas por “notáveis”.

Estes mesmos autores trazem que o PAIUB foi originado

da visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social. O ato de autoconhecimento teria função formativa e emancipatória, [...] sem a função de atrelar avaliação com financiamento e regulação (Barreyro & Rothen, 2008, p.148).

O Programa foi balizado, de forma expressa ou implícita, pelos seguintes princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária ou não obrigatória, legitimidade e continuidade (Ministério da Educação e do Desporto, 1994), bem como estabeleceu diretrizes para a implantação da autoavaliação institucional nas instituições brasileiras de ensino superior. O PAIUB também fez a seguinte consideração:

os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 5-6).

Segundo Sinder (1998),

⁴ Composição da Comissão Nacional de Avaliação: Representantes da Secretaria de Educação Superior/SESu: Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C. B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Representante de entidades: Héglio Henrique C. Trindade (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior/Andifes), João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais/ABRUEM), Antonio Veronezi (Associação Nacional de Universidades Particulares/ANUP), Ir. Norberto Francisco Rauch (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas/ABESC), Maria Amélia S. Zainko (Fórum dos Pró-reitores de Graduação), Luiz Carlos Pavio (Fórum dos Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação), Júlio Wiggers (Fórum dos Pró-reitores de Extensão) e Wrana M. Panizzi (Fórum dos Pró-reitores de Planejamento e Administração). Membros do Comitê Assessor: Dilvo I. Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPe), Heloisa Helena Sant Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFMS), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José Vicente Tavares dos Santos, Lina Cardoso Nunes (UNESA) e Marlene Grilo (PUCRS) (BRASIL, 1994, p. 03).

O PAIUB, como um programa de avaliação dos cursos de graduação, representa o segundo momento mais importante da discussão acerca da avaliação institucional da universidade brasileira, se considerarmos o relatório do GERES como sendo o primeiro (Sinder, 1998, p. 152).

Já Dias Sobrinho (2000) destaca a importância do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras por conta de “duas características fundamentais: a não vinculação da avaliação com o financiamento e a adesão voluntária.” (*apud* Catani; Oliveira, 2000, p. 10).

Como o modelo PAIUB teve o apoio das universidades públicas em sua concepção, apresentou uma massiva adesão, inclusive por instituições particulares, conforme relata o coordenador da Comissão Nacional de Avaliação nesse processo de decisão:

Desse esforço conjugado em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática de avaliação – até então polêmica e que coloca as comunidades universitárias em posição de resistência – passava a ser, então, assumida autonomamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança da cultura institucional das universidades (Trindade, 1995, p.35).

Este programa avaliativo definia quatro dimensões, pontuadas por Zandavalli (2009) como as condições de oferta, os processos pedagógicos e organizacionais, o olhar do formando e a adequação do perfil do egresso ao contexto social. Estas dimensões foram assim definidas no documento oficial publicado:

- a) fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares. [...]
 - b) fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares. [...]
 - c) fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista perfil do formando [...]
 - d) fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social [...]
- (Ministério da Educação e do Desporto, 1993, p. 6-7)

Importa destacar que, para o aferimento destas dimensões, Dias Sobrinho (2002) relata a utilização de três processos articulados e distintos: a avaliação interna, a avaliação externa e a reavaliação.

A avaliação interna ocorria com a autoavaliação, momento em que os próprios atores envolvidos se avaliam, que segundo Cardoso, Santos e Figueiredo (2002, p. 3), “é um ciclo, entendido sistemático e regular, de revisão das atividades e resultados da organização em relação a um modelo de excelência, culminando em ações mais bem planejadas”. Em um segundo momento aconteceria à avaliação externa, que seria realizada por representantes da sociedade ou pares da comunidade acadêmica. Como fechamento do processo avaliativo, teríamos a reavaliação, em que haveria uma confrontação entre as avaliações internas e externas, com a participação de todos os envolvidos, visando uma reflexão crítica sobre todo o procedimento avaliativo. Esta última etapa foi vista, portanto, como uma “[...] síntese que articula os estágios anteriores e supera as contradições através de atribuição de novos sentidos ao processo desenvolvido e por desenvolver. [...]” (Dias Sobrinho, 2002, p. 95).

Segundo Dias Sobrinho (2002), o PAIUB, que em seus dois primeiros anos envolveu mais de uma centena de universidades, restituiu a credibilidade das instituições de ensino nos processos avaliativos, já que não visava um ranqueamento, tampouco a desqualificação das instituições de ensino superior. Apesar da ampla adesão voluntária, o programa restou descontinuado pela nova gestão do governo federal, que começou a incorporar outros métodos avaliativos, totalmente opostos à concepção então utilizada, conforme a previsão legal impostas pelas Leis nº 9131/95 e nº 9.394/1996, bem como pelo Decreto nº 2.026/96, sendo oficialmente desativado no ano de 2002 pelo Decreto nº 3.860.

Na década de 90 a educação superior, em nível global, sofreu fortes influências neoliberais. O Banco Mundial elaborou o documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, defendendo reformas que proporcionassem maior eficiência, qualidade e equidade. Também a Unesco publicou documentos voltados ao tema, com destaque para “*La educación superior em el siglo XXI: vision y acción*”, asseverando que “a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas.” (Polidori, 2009).

O Brasil neste período, em decorrência da nova concepção governamental voltada ao neoliberalismo, publicou novos normativos legais, que foram implementados progressivamente e em âmbito nacional, alterando mecanismos de avaliação, como (a) o Exame Nacional de Cursos

(ENC), conhecido como “provão”, que passou a responder pela avaliação dos conhecimentos e competências básicas dos estudantes concluintes de cursos de graduação; (b) o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; (c) Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que após passou a ser chamada de Análise das Condições de Ensino (ACE), com o objetivo de nivelar as instituições em termos de qualidade; e (d) Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Importante destacar que o ENC era realizado anualmente e que o recebimento do diploma de graduação estava condicionado à participação do aluno no mesmo.

As novas modalidades aplicadas para a avaliação receberam muitas críticas, especialmente o ENC, especialmente porque ranqueavam as instituições de ensino, com base em conceitos oriundos de desempenhos de estudantes, o que nem sempre refletia a realidade institucional (Polidori, 2009).

2.3. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Em 2003 foi criada a Comissão Especial da Educação Superior (CEA)⁵, de perfil eminentemente acadêmico, composta por representantes da Secretaria da Educação Superior (SESu) do Instituto Nacional de Estudos e INEP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privadas. A referida Comissão tinha por finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (SINAES, 2004, p. 05), visando a alteração da Avaliação da Educação Superior em vigência.

⁵Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp), integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigoda Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu, e com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná. (SINAES, 2004, p. 5).

Como resultado, a CEA produziu o documento base intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da educação superior”. Com este estudo, foi proposto um formato que se aproximou das diretrizes do PAIUB, ressaltando a importância da autoavaliação como instrumento fundamental de avaliação, com o apoio do MEC.

Com a percepção de que a regulação e o controle das instituições de ensino superior seriam, na avaliação de Barreyro e Rothen (2008) articulados à avaliação educativa e que fossem uma prática formativa e construtiva, este documento base se transformou na Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, que é a concepção avaliativa utilizada atualmente no Brasil.

Segundo o artigo 1º da Lei, o SINAES tem como objetivo avaliar as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes, propondo

[...]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 (Lei nº 10.861, 2004, Art 1º, §1º).

O SINAES foi instituído e é composto por três momentos diferentes, mas que são complementares: (a) o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que consiste em uma prova aplicada a alunos iniciantes e concluintes para avaliar o valor agregado pela educação à sua formação; (b) a avaliação institucional, que engloba a autoavaliação e a avaliação externa; e (c) a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), que envolve corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica.

Conforme instituído em Lei ainda vigente, a coordenação e a supervisão do SINAES está sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado vinculado ao Gabinete do MEC. Já a operacionalização do sistema é feita pelo INEP, em conjunto com a SESu. Em âmbito institucional, a Lei dos SINAES determina que cada instituição deve compor uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com o fim de organizar e

coordenar os processos de avaliação interna, bem como sistematizar e prestar informações para o INEP (Lei nº 10.861, 2004).

3. METODOLOGIA

Neste tópico é feita uma explanação acerca da opção metodológica, a descrição do estudo com a justificativa quanto ao público-alvo escolhido, ao local do estudo, questões éticas, fidelidade e validade, bem como a descrição dos métodos de recolha e análise dos dados.

3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA

No intuito de fundamentar a análise do tema e para proporcionar maior familiaridade com o problema, este trabalho foi desenvolvido utilizando-se uma metodologia qualitativa (Minayo, 2001), de abordagem exploratória, com um desenho de estudo de caso (Yin, 2005).

A opção pela escolha da abordagem de investigação permitiu a compreensão da organização institucional pesquisada e uma maior observação do modo como são entendidos os padrões decisórios.

Segundo Minayo (2001, p. 14):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Quando optado pela pesquisa qualitativa, ressalta Minayo (2001, p. 15), o pesquisador deve estar atento para os riscos e para alguns limites como a “demasiada confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado”. Diante disso, o pesquisador deve ter uma participação como observador, buscando a descoberta do novo e do inesperado, mesmo que isso acarrete dificuldade para manter uma necessária neutralidade e objetividade científica, afastando-se de um modelo confirmatório da realidade que é próprio da pesquisa quantitativa.

Conforme aponta Minayo e Sanches (1993, p. 239): “Pode-se dizer que, por um lado, se os estudos quantitativos procuram seguir, com rigor, um plano prévio baseado em hipóteses e no controle de variáveis, a pesquisa qualitativa, de outro modo, é direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Entretanto, a abordagem qualitativa não deve ser escolhida simplesmente porque é interessante, diferente e por não requerer análise estatística, mas sim deve priorizar e atender os objetivos da investigação.”

Dentre as opções de abordagens qualitativas disponíveis, foi priorizado o estudo de caso, com foco no problema definido. Segundo Yin (2005, p.32), uma análise de caso é “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se encontram nitidamente definidas e em que diversas fontes de informação são utilizadas”.

Yin (2005, p. 19) refere que “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O mesmo autor destaca o caráter empírico deste tipo de investigação, que estuda situações atuais em que as fronteiras dos fenômenos e dos fatos não estão nitidamente explicados.

Ainda segundo Yin (2005), a opção pelo estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Este autor assevera que, com base nos objetivos, a pesquisa com design estudo de caso, pode ser de três modos, de acordo com o tipo de pergunta que cada estudo se propõe, explicando, descrevendo ou explorando um fenômeno de interesse. Apesar disso, o autor ressalta que as pesquisas exploratórias e descritivas seriam as mais indicadas no uso de estudo de caso como estratégia de pesquisa.

Corroborando com o posicionamento do autor acima, Gil (2007) traz que a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou contruindo hipóteses. Para o autor, a grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema

pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão, sendo classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2007).

3.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Inicialmente foram conhecidos os instrumentos autoavaliativos aplicados em uma instituição federal de educação entre os anos 2015 a 2019, bem como os relatórios finais decorrentes destes procedimentos, através de análise dos documentos publicizados no sítio eletrônico da instituição. As avaliações destes relatórios tiveram por finalidade conhecer os dados que restam compilados, bem como subsidiar a decisão quanto ao formato e do conteúdo da entrevista a ser utilizada para a recolha dos dados.

Passou-se a definição da técnica a ser utilizada para a recolha de dados, em que se optou pela entrevista do tipo grupo focal ou *focus group* (Morgan, 1998; Baxter e Courage, 2005). Com isso, deu-se início à primeira das cinco fases para a implementação de um processo de grupo focal, conforme elencadas por Morgan (1998), que são: (a) planejamento, (b) preparação, (c) moderação, (d) análise dos dados e (e) divulgação dos resultados.

Tendo em vista o design adotado, podemos descrever a etapa de (a) planejamento com o processo para o roteiro de questionamentos, adaptado de Krueger e Casey, (2015), conforme segue:

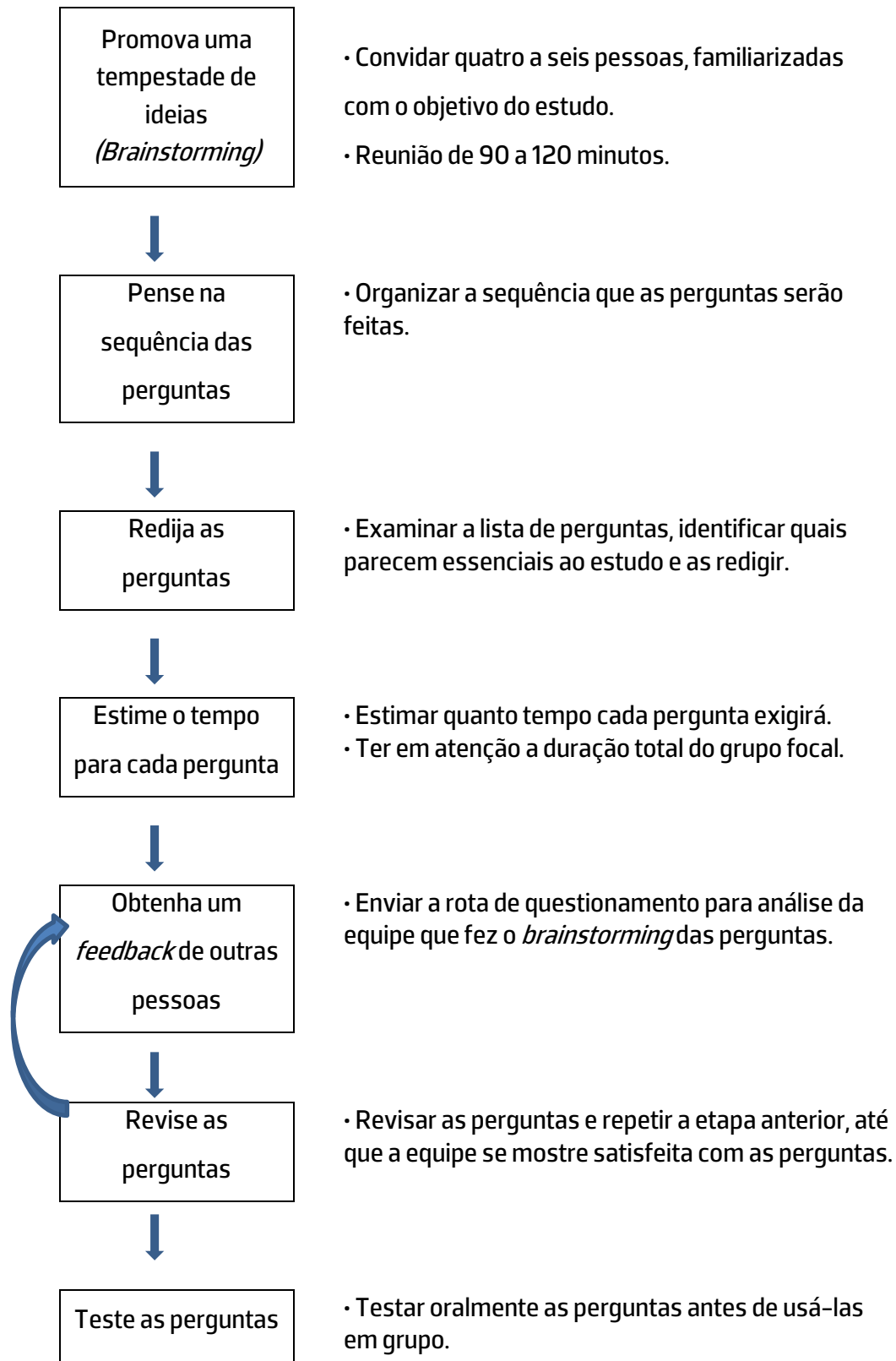


Figura 1: Processo para o roteiro de questionamentos. Adaptado de Krueger e Casey (2015)

Para iniciar a primeira fase, descrita por Morgan (1998) como de (a) planejamento, foi delineado pela pesquisadora um conjunto de questões pré-determinadas, que se constituíram no

guião/roteiro da entrevista coletiva, alicerçado nos objetivos a serem investigados propostos neste trabalho. Esta definição inicial de perguntas se revestiu de extrema importância, visto que norteou o *brainstorming*, que é configurado como o primeiro momento do design de recolha de dados optado. Silva, Lopes e Braga (2014, p. 180-181) mencionam que, numa abordagem mais estruturada, “o projecto começa com um conjunto de questões pré-determinadas constituindo o objectivo central a obtenção de respostas através da discussão ancorada nos temas previamente definidos no guião”.

Na continuidade da estruturação do *brainstorming* para a validação do guião de perguntas foram definidos o quantitativo e o perfil do grupo de participantes para esta etapa, que segundo Morgan (1998), deve ser composta por um grupo de quatro a seis pessoas, que tenham conhecimento sobre o tema abordado no estudo. Diante disso, optamos por escolher um grupo de cinco servidoras da instituição, todas concursadas, que desempenharam diversos cargos de gestão, aptas a responderem com propriedade aos questionamentos, visto terem largo conhecimento dos documentos, fluxos e desafios institucionais, configurando assim a homogeneidade do grupo.

Importante destacar que, considerando a pandemia do coronavírus vigente, que restringiu a realização de reuniões em formato presencial, fez-se necessário avaliar a melhor plataforma virtual a ser utilizada para a realização do *brainstorming*. Optou-se pela utilização do serviço de conferência remota fornecido pelo Zoom. Esta plataforma virtual foi escolhida por permitir a visualização simultânea de todos os atores, bem como a apresentação de slides e a gravação da reunião para posterior de gravação e utilização de todo o material produzido. Complementarmente, esta plataforma é gratuita e apresenta diversas facilidades de utilização.

No primeiro momento do *brainstorming* foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp para enviar o convite às participantes, que foi prontamente aceito.

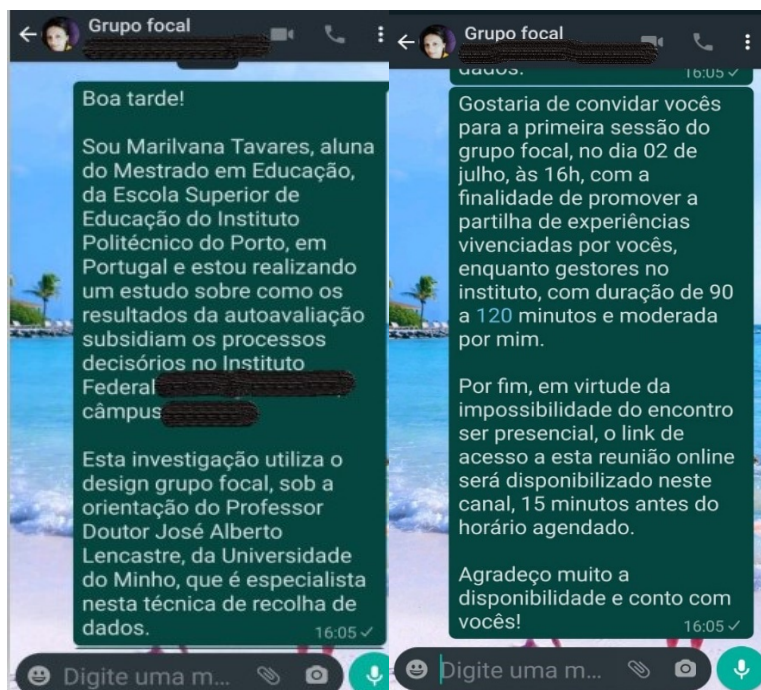


Figura 2: Convite criado no WhatsApp para a sessão de *Brainstorming*

Também nesta fase de planejamento, foi definido o público alvo para o grupo focal. Para este grupo específico foram selecionados seis servidores de um câmpus de uma instituição federal de ensino, localizada na região sul do Brasil e que ocupavam, como característica comum, cargos com atribuições de tomadas de decisões. Esta configuração tem relevância, pois o intuito era perceber quais informações julgavam necessárias para nortear as deliberações tomadas no desempenho de seus cargos.

A sessão de *brainstorming* foi programada para o dia 02 de julho de 2020, com início às 16h e participação das cinco servidoras convidadas. A pesquisadora figurou como moderadora, orientando as interações entre as participantes e captando apontamentos, especialmente quanto à análise da linguagem corporal, como as expressões faciais e as posturas corporais.

Pontualmente no horário proposto, foi enviado o link de acesso à plataforma virtual para a reunião, com a imediata conexão de todas as integrantes do grupo convidado para a etapa de validação do guião de perguntas. Após a confirmação de que todas estavam vendo e ouvindo com perfeição, a mediadora deu boas vindas e fez uma apresentação, ressaltando algumas informações, com destaque para o tema, um breve resumo sobre o estudo e a técnica de recolha

de dados a ser utilizada, bem como os objetivos, passando a seguir para o guião de perguntas pré-definidas.

Com a confirmação de que não restaram dúvidas sobre esta etapa do *brainstorming*, as convidadas assentiram com a gravação do encontro, bem como com a utilização de suas manifestações para subsidiar o trabalho de pesquisa, sob anonimato quanto a suas identidades.

Passou-se para a apreciação dos objetivos específicos com vistas à validação das questões propostas, com um amplo e envolvente debate sobre o tema. Foi proporcionada a todas a oportunidade de se manifestarem, com muita tranquilidade e complementação das ideias apresentadas.

É importante registrar que este momento foi de extrema riqueza, resultado da vasta experiência que as participantes possuíam quanto aos processos decisórios da instituição, bem como o aprofundado conhecimento dos documentos institucionais, inclusive com relato feito por uma das convidadas de todo o histórico da primeira avaliação interna realizada na instituição de ensino.

Ao final deste primeiro momento do planejamento para o grupo focal, restou validado o guião de perguntas proposto, tendo como norte os objetivos anteriormente definidos. Para isso, o grupo escolhido teve a incumbência de avaliar e propor alterações da redação das questões apresentadas, bem como ponderar sobre a coerência da ordem sequencial dos questionamentos.

Outro ponto importante deste momento foram as sugestões recebidas acerca da melhor postura que a moderadora deveria ter para a condução do grupo focal, próxima etapa da coleta de dados. Por fim, foi atentada para a estimativa de tempo gasto para discorrerem com liberdade cada tópico, pois segundo Morgan (1998) a duração total estimada para as entrevistas é de 90 a 120 minutos.

Para fins de registro, nesta atividade foram gastos 1 hora e 37 minutos, que ficou dentro do tempo considerado ideal para este tipo de sessão, já que segundo Morgan (1998) e Baxter e Courage (2005) o mesmo não deverá exceder a duas horas.

Após o período de transcrição do *brainstorming*, foram iniciadas as tratativas para a entrevista do grupo focal com o público-alvo definido para este momento, configurando a fase de (b) preparação.

Cabe salientar que, em virtude da manutenção do estado de pandemia que o país atravessa em decorrência do COVID-19, restringindo reuniões presenciais, o encontro referente ao grupo focal também foi realizado no formato virtual, através da plataforma Zoom.

Também em função da continuidade da pandemia do coronavírus, com manutenção das atividades em formato remoto, a instituição esteve nos meses de maio a agosto de 2020 em tratativas para a construção das diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), que deveriam ser implantadas após o mês de setembro. Este cronograma dispendeu grande quantidade de tempo e energia dos gestores elencados como público-alvo, o que dificultou o agendamento de uma data única em que a totalidade dos membros se fizesse presente. Apesar da alta demanda de trabalho institucional dos envolvidos, foi priorizada uma data para que esta etapa ocorresse de uma forma realmente proveitosa e que o debate transcorresse com interação entre os participantes, a fim de produzir dados e compreensões sobre os temas propostos, mas alheios às demandas paralelas de discussões acerca das APNPs.

Após diversos contatos foi definido o dia 9 de outubro de 2020, sexta-feira, às 15h, para o momento do grupo focal, através da plataforma Zoom. Na data e horário proposto, a moderadora enviou o endereço eletrônico da reunião através do grupo de WhatsApp, com o pronto acesso dos convidados e, como a confirmação que todos estavam vendo e ouvindo, foi iniciada a atividade.

Foram dadas as boas-vindas e, com a concordância de todos os presentes para a gravação da entrevista, bem como a autorização do uso dos dados neste trabalho de dissertação, a moderadora iniciou uma apresentação, em compartilhamento de tela, com as informações pertinentes, relativas ao tema e aos objetivos.

Após, foram apresentadas as perguntas propostas para cada objetivo, conforme a validação resultante do *brainstorming* previamente realizado. Nesta entrevista foram colhidas as

impressões destes atores quanto aos dados resultantes das avaliações institucionais e qual o papel destes documentos para a sua tomada de decisões.

A fase da (c) moderação durou 1 hora e 45 minutos, com a pesquisadora como moderadora, sendo que “O papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar”, segundo Krueger e Casey (2009, *apud* Silva, Lopes e Braga, 2014, p. 184).

Importante registrar que foi desafiante e inovador a utilização do formato de reunião online para a aplicação deste design de recolha de dados e que, apesar da insegurança inicial, a entrevista transcorreu satisfatoriamente, com excelente interação entre os componentes, que tiveram liberdade de expor suas perspectivas e opiniões, ajudando a construir o conhecimento acerca dos assuntos abordados.

Para a etapa de (d) análise dos dados quantitativos, foi utilizado o método apresentado por Bardin para Análise de Conteúdo, que por ser didático, favoreceu a realização desta fase. De acordo com Bardin (2011, p. 15)

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Por fim, na última fase para a implementação de um processo de grupo focal, (e) divulgação dos resultados, é realizado o retorno das informações para os participantes.

3.3. PARTICIPANTES

Para a realização da etapa de validação do guião de perguntas, foram convidadas cinco servidoras, todas concursadas, com histórico em funções de gestão educacional e conhecedoras dos documentos institucionais. Estas características comuns conferem o carácter homogêneo do grupo e, para fins de relato neste estudo, foram identificadas como C1, C2, C3, C4 e C5, assegurando o anonimato das convidadas.

A C1 tem 29 anos de serviço na área de educação, totalmente desempenhados na mesma instituição de ensino, no cargo de professora da carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Além da atividade de docência, desempenhou diversas funções de gestão na estrutura organizacional da instituição, por um período aproximado de 13 anos.

A convidada C2 tem 28 anos de serviço na área de educação, sendo que 17 anos são na mesma instituição federal de ensino, no cargo de professora EBTT. Neste período de serviço na instituição desempenhou atividade de gestão por 10 anos.

Já a C3 tem 12 anos de atividades em educação, sendo 10 anos de serviço na instituição federal de ensino, como professora EBTT. Durante este período na instituição, atuou em diversos cargos de gestão por um período em torno de 8 anos.

A C4 tem 26 anos de serviço na instituição federal de ensino, na área de educação, sendo Docente EBTT. Neste tempo desempenhou atividades de gestão por mais de 10 anos.

Por fim, a convidada C5 é técnica administrativa em educação (TAE), com 16 anos de serviço na área de educação, sendo 13 anos na mesma instituição federal de ensino e exerceu atividades de gestão em torno de 5 anos.

Importa destacar que a uniformidade de características deste primeiro grupo foi confirmada através de um questionário de levantamento dos dados pessoais e profissionais, enviado previamente para as convidadas, pelo aplicativo de conversas.

Já para o segundo momento do grupo focal, o público-alvo foram seis servidores, detentores de cargos de gestão em um câmpus de uma instituição federal de educação, na região sul do Brasil, confirmado pelo organograma institucional disponível em seu sítio eletrônico e que, para manter o anonimato dos participantes neste estudo, foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A escolha destes atores foi justificada por terem como atribuições o planejamento, a coordenação e a supervisão de todas as atividades do câmpus, segundo as definições constantes no Regimento Interno do câmpus, aprovado pelo Conselho Superior da instituição e disponível para consulta pública no sítio institucional.

No intuito de caracterizar a uniformidade deste grupo de participantes, é importante destacar que todos são docentes concursados na carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), estando nesta condição há mais de 15 anos na mesma instituição de ensino e com experiências em diversos cargos de gestão durante este período.

3.4. MÉTODO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha dos dados foram utilizadas a análise documental e a de entrevista coletiva do tipo grupo focal.

A análise documental foi realizada nos relatórios avaliativos internos e externos, produzidos durante o período de 2015 a 2019. A opção pela análise documental decorreu da importância de se apropriar dos dados existentes, conhecendo e examinando os relatórios que foram produzidos, para com isso identificar as informações institucionais relevantes que poderiam subsidiar as decisões dos dirigentes, contribuindo para a elaboração do pré-questionário apresentado. Estes relatórios estão disponíveis do sítio eletrônico da instituição e são de domínio público.

Também para a recolha de dados optou-se pela entrevista coletiva do tipo grupo focal proposta a um grupo de seis servidores detentores de cargos de gestão em um câmpus de uma instituição federal de ensino e que possuem atribuição de tomadas de decisões. O intuito da utilização desta técnica foi de levantar opiniões, interesses, expectativas e tipificar as informações que seriam necessárias para auxiliar estes gestores nas tomadas de decisões.

Como vantagens decorrentes da utilização do grupo focal, Oliveira e Freitas (1998), citando Morgan (1988), apontam:

- facilidade de condução, comparativamente a outros métodos;
- possibilidade de se explorar tópicos e gerar hipóteses;
- possibilidade de se coletar dados em um curto espaço de tempo e em quantidade adequada;
- oportunidade de coletar dados a partir da interação do grupo, o qual se concentra no tópico de interesse do pesquisador;
- alta validade dos dados, ou seja, além de o procedimento medir efetivamente o que se deseja, tem-se plena legitimidade e convicção (ou crença) nos dados coletados;
- menor custo em relação a outros métodos;
- rapidez no fornecimento dos resultados, em termos de evidência da reunião do grupo;
- a possibilidade de o pesquisador aumentar a quantidade de sujeitos nos estudos qualitativos.

Os mesmos autores colocam como condições limitadoras os seguintes pontos:

- não é baseado em colocações naturais;
- o grupo de foco não atinge o potencial dos grupos de pesquisas individuais;
- certas posições de alguns participantes podem distorcer o estudo;
- mesmo parecendo redundância, deve-se insistir para que a atenção deva estar sempre voltada ao foco que se pretende atingir para que não ocorra uma perda dos objetivos;
- o moderador tem a responsabilidade de conduzir, estimular e manter os entrevistados dentro da proposta pretendida, pois, se assim não o fizer, podem ocorrer distorções.

Por fim, Oliveira e Freitas (1998), inferem que existem algumas situações em que o uso desse método de pesquisa não é recomendável, por exemplo: (a) quando o assunto é constrangedor para os participantes; (b) quando o pesquisador não tem controle sobre quais são os aspectos críticos do estudo; (c) quando são necessárias projeções estatísticas; (d) quando outro método pode produzir resultados com melhor qualidade ou mais economicamente; (e) ou quando o pesquisador não pode garantir a confidencialidade da informação.

3.5 MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Na análise documental foi feita uma avaliação dos dados colhidos pela CPA e compilados em relatórios disponibilizados para livre acesso do público em geral, no sítio institucional, no intuito de definir os pontos que são passíveis para auxiliar as tomadas de decisões institucionais.

Quanto à técnica de análise da entrevista do grupo focal foi realizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a fim de perceber inferências e interpretações das mensagens e comunicações, padronizando as respostas por categorias definidas pela regra semântica, por meio de codificação indutiva, compreendendo o que foi coletado e buscando inter-relações entre as respostas fornecidas pelos entrevistados. Esta técnica de análise de dados se constitui de três fases, propostas inicialmente por Bardin (2011) e também por Minayo (2007):

- a) Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de "leitura flutuante";
- b) Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas;
- c) Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro. (Minayo, 2007, p.316)

Na pré-análise, seguindo a orientação de Bardin (2011), foi realizada a leitura flutuante do conteúdo degravado da entrevista do grupo focal. Esta entrevista foi a constituição do *corpus* para aplicar a análise de conteúdo, seguindo as regras da não seletividade, exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para esta opção. Segundo Bardin (2011, p.126), "*corpus* é o conjunto de documentos ditos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos".

Com a definição do *corpus*, foi feita a exploração do material, passando para a etapa de codificação indutiva, com a categorização de unidades de registro utilizando a regra semântica, recortes de segmentos de conteúdo textual e enumeração da frequência de repetições. Dessa forma, os dados brutos se tornaram codificáveis "transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão" (Bardin, 2011 p. 133).

Para o tratamento dos resultados obtidos, foram feitas interpretações por inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (2011, p.165), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos”.

Segundo Bardin (2011), através desta metodologia podem ser interpretadas as mensagens obscuras que exigem uma interpretação ou mensagens com um duplo sentido, cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

3.6 CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

AÇÕES	PERÍODOS					
	1º sem 2019	2º sem. 2019	1º sem. 2020	2º sem. 2020	1º sem. 2021	2º sem. 2021
Pesquisa bibliográfica						
Pesquisa dos documentos institucionais						
Revisão de literatura						
Construção e validação do instrumento de recolha de dados. (<i>brainstorming</i>)						
Transcrição do <i>brainstorming</i>						
Recolha de dados (grupo focal)						
Transcrição do grupo focal						
Realização da pré-análise						
Tratamento dos dados						
Considerações finais						
Apresentação da dissertação						

3.7. FIDELIDADE, VALIDADE E CONFIABILIDADE

Em investigação, uma das metas perseguidas é obter respostas fiáveis e válidas, que corroborem os objetivos do estudo. Para Coutinho (2008, p. 5), “É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com as questões de fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo (...). Segundo a autora, a validade interna procura demonstrar que a explicação de um dado fenómeno, alvo de investigação, é sustentado pelos dados recolhidos.

Coutinho (2008) reforça que os dados na investigação quantitativa são conseguidos usando critérios de validade e fiabilidade, no paradigma qualitativo faz-se procurando a confiabilidade. Esta confiabilidade pode ser acautelada no que Coutinho (2008, p. 9) chama de “transferibilidade”, ou seja, se outro investigador realizar o mesmo estudo, chegará a resultados e conclusões idênticas. Segundo a autora, a “transferibilidade” possibilita que os resultados obtidos numa investigação possam ser aplicados a outros contextos. Por outro lado, a investigadora afirma que “A responsabilidade do investigador original termina no momento em que fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis” (Coutinho, 2008, p. 9).

Diante disto, a pesquisadora atentou para o rigor dos procedimentos, desde a coleta e transcrição dos dados, com vista a legitimar a pesquisa e seus resultados, com a condução da análise dentro das recomendações de Bardin (2011).

3.8. QUESTÕES ÉTICAS

No tocante às questões éticas, os participantes selecionados são todos maiores de idade e conhecedores da investigação, não tendo sido levantados quaisquer entraves ou objeções à realização do estudo. Antes pelo contrário, mostraram vontade em partilhar as suas opções de gestão e obter dos colegas um *feedback* refletido e mais maduro. A opção de analisar um trabalho desenvolvido com uma instituição que se conhece bem visou poder dar uma contribuição positiva, do qual esta pesquisa é fruto.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1. *BRAINSTORMING*

Ao iniciar o primeiro momento do grupo focal, o *brainstorming*, que resultou na validação do guião de perguntas proposto, a moderadora cumprimentou as participantes e apresentou a proposição deste trabalho, por meio do seguinte texto:

Boa tarde a todas!

Inicialmente quero agradecer a disponibilidade, pois apesar do período das dificuldades e incertezas que estamos vivendo com a pandemia do COVID-19, concordaram em participar deste momento comigo!

A escolha deste grupo se deve à experiência que cada uma de vocês possui com os mais variados cargos de gestão que ocuparam e conseqüentemente, com a grande familiaridade dos documentos institucionais e com as necessidades de tomadas de decisões próprias das funções que desempenharam, configurando assim o perfil homogêneo deste grupo.

A partir deste momento, iniciaremos o instrumento de recolha de dados chamado de grupo focal/ *focus group*, também designado como grupo de discussão, para compor minha dissertação de mestrado.

Esta técnica é definida por Morgan (1998) como uma modalidade para a coleta de dados qualitativos, em que é utilizado um grupo de discussão sob um determinado tema como fonte de dados, com mediação da pesquisadora, que conduz esta interação do grupo. O uso desta técnica permite perceber os pontos de vista, consensuais ou divergentes, a partir das experiências particulares de cada uma, através de um conjunto pré-determinado de perguntas, definidas em um guião.

A realização desta primeira etapa, denominada de *brainstorming* ou tempestade de ideias é fundamental para a análise e validação das questões inicialmente propostas, bem como a seqüência e o tempo estimado para cada questão, tendo como norte os objetivos propostos.

Em um segundo momento, as questões validadas como resultado deste *brainstorming* serão submetidas aos atuais gestores de um câmpus de uma instituição de ensino federal.

Peço que fiquem confortáveis e se sintam totalmente livres e respeitadas para manifestar suas opiniões. Em meu papel de moderadora, darei oportunidade para cada uma se manifestar.

Por fim, apresento a vocês slides com informações fundamentais quanto ao estudo em desenvolvimento, destacando o tema, um breve resumo, os objetivos, bem como alguns informes e o guião. Após esta apresentação e com a confirmação de que não haja dúvidas, daremos início a discussão.

Na continuidade, foram apresentados slides com informações relevantes, como o tema, o resumo, os objetivos definidos para o trabalho, uma breve explicação acerca da modalidade da técnica utilizada para a recolha dos dados e a perguntas inicialmente propostas, conforme observa-se na figura a seguir (Figura 3):



Ao final da apresentação foi questionada, pela moderadora, a existência de possíveis dúvidas que pudessem ser sanadas. Ato contínuo, com a concordância para gravação da sessão e utilização das falas na pesquisa, sob anonimato quanto a suas identidades, iniciou-se o *brainstorming*, com a avaliação dos objetivos específicos e das questões previamente formuladas, conforme passamos a relatar na sequência.

Para atingir o primeiro objetivo, foram apreciadas as questões propostas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Questões Propostas para o Objetivo 1

Objetivo 1: Analisar como os resultados das autoavaliações são conhecidos, através de entrevista coletiva na modalidade grupo focal, em que os atores serão os gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino.	
Questão	Objetivo
1. Qual o papel da autoavaliação institucional proposta no câmpus?	Investigar a relevância do processo para os atores.
2. Este processo de autoavaliação, determinado pela legislação vigente, leva em consideração o Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição?	Averiguar o nível de conhecimento sobre os documentos institucionais.
3. Os resultados deste processo de autoavaliação são suficientemente divulgados para a comunidade acadêmica?	Compreender se, na visão dos atores, toda a comunidade conhece este processo.

Tendo em vista o objetivo de analisar como os resultados das autoavaliações são conhecidos foram sugeridas três questões, com a proposição de perceber o conhecimento e importância do processo de autoavaliação pelos diferentes atores.

Inicialmente, C1 fez uma exposição rica em detalhes de como foi realizada a primeira avaliação interna e o primeiro PDI na instituição de ensino, enquanto Centro Federal de Educação (CEFET), visto que teve participação ativa nestas construções iniciais, por estar desempenhando cargo de gestão à época. “Só tínhamos os dois campus, éramos CEFET ainda, mas como o CEFET teve a possibilidade da oferta dos cursos superiores e começamos a ofertar os cursos de tecnologia, então tivemos que aprender a trabalhar nessa autoavaliação e depois a construir também o Plano de Desenvolvimento Institucional”. [C1]

Foram lembradas as primeiras decisões tomadas pela CPA, especialmente na definição dos segmentos em que seriam aplicados os instrumentos da autoavaliação e a dificuldade na busca por um espaço físico adequado para a comissão desenvolver suas atividades. Foi reforçada

a necessidade de manter o caráter independente do trabalho da comissão, sem vínculo hierárquico direto com a gestão, mas somente se reportando ao Pesquisador Institucional, como sendo o interlocutor designado para acessar o sistema governamental para a inserção do relatório final com a compilação dos dados levantados.

Percebeu-se a grande importância deste documento inaugural, especialmente porque resultou em um amplo diagnóstico da instituição existente à época e apontou lacunas que a própria gestão, pela visão macro dos processos que o momento exigia, não atentava. Neste primeiro relatório, a CPA expôs vários pontos fracos que puderam ser corrigidos em tempo hábil, especialmente em um momento que antecedia a visita *in loco* dos avaliadores externos para credenciamento da instituição. Também foi ressaltada a excelência deste trabalho para fundamentar o PDI, visto que, por dispositivo de lei federal, a estrutura existente foi profundamente alterada para uma nova organização, o Instituto Federal, exigindo da gestão a construção simultânea de muitos documentos, regulamentos e normativos, mas em tempo exíguo para esta importante elaboração.

Após este relato histórico, C3 se manifestou acerca da primeira questão proposta para este objetivo, “qual o papel da autoavaliação institucional proposta no câmpus”, ponderando que o formato redigido poderia dar margem a uma interpretação dúbia. Asseverou que poderia ser entendida como uma avaliação proposta “pelo” câmpus, enquanto que, de fato, este instrumento segue regras baseadas em normativos e orientações de governo federal, configurando-se em um documento interno, mas para cumprir demanda externa. Com esta manifestação, outras convidadas também contribuíram para a redação final desta pergunta.

Na sequência, considerando a questão subsequente, C3 defendeu que a autoavaliação é um processo macro e, apesar de ser um processo interno, é originado e demandado para o cumprimento de uma normativa externa, sendo um balizador para o Plano de Desenvolvimento Institucional. Com a manifestação das demais convidadas, a questão foi reformulada.

Quanto à relevância do relatório da autoavaliação, foi afirmado que “esses relatórios compilados também servem para as gestões e, se não estão utilizando, estão perdendo muito porque é um espaço rico de detalhes, porque são muitas as pessoas que respondem ao questionário, respondem a autoavaliação, porque é o documento que, quem não é gestão, pode

emitir sua opinião sobre o que está acontecendo e o que gostaria ou acha que precisaria mudar ou melhorar dentro de cada lugar.”[C1] Apesar da demanda ser direcionada aos câmpus para cumprir uma obrigação da legislação, os membros das comissões não recebem apoio necessário, pois “é uma tarefa que não é fácil conseguir servidores para desempenhá-la dentro da instituição, porque ela é um trabalho bem significativo. E fora isso, nós tivemos um momento que as pessoas que participaram desse processo e que levaram esse trabalho com muita seriedade, cobravam da instituição condições para fazê-lo.” Após uma ampla discussão, foi reafirmada a importância dos grandes entes institucionais, do Conselho Superior, da CPA, dos processos autoavaliativos e do PDI , mas que apesar desta envergadura de importância, o trabalho é “feito com perspectiva de cumprir a tarefa enquanto que, por outro lado, se perde a quantidade de informações. Um instrumento como esse, levanta, mapeia a instituição como um todo, ele chega em pontos que outras ações talvez não chegassem”. [C4]

Ponderou-se que, apesar de ser relevante, visto que “esse sistema de autoavaliação é uma forma também de regular o serviço público, mas ele tem pouca visibilidade na instituição” [C4], que por vezes, reverte-se de um viés político.

Contribuindo para atingir o objetivo proposto, C2 apontou que neste momento, em que era avaliado o formato da questão e também possível discorrer sobre o tema referente a pergunta apresentada, concordava com as manifestações das demais, ressaltando que percebia este processo de autoavaliação como mais uma sobrecarga de trabalho para os diretores-gerais de câmpus, que “todo esse processo de autoavaliação, essa demanda, chega como uma tarefa, mais uma coisa que o diretor tem que fazer e, infelizmente, ela foi trabalhada de cima para baixo. Todo o processo autoavaliativo institucional é feito desta forma, com uma lacuna e por isso que eu acho que não chega de forma contundente, tanto o processo pra responder com reflexão, quanto os resultados da autoavaliação, porque dependendo do momento que que está a gestão, final ou no início da gestão, talvez seja feita com um cunho mais político que o desejado e porque as pessoas da base não conseguem ser trabalhadas para responder, pra participar desse processo, talvez a gente não tenha uma imagem tão fidedigna ou poderia ter uma imagem mais concreta de como as pessoas enxergam a instituição.”

Para complementar o raciocínio C3 reforça que “como é sempre uma reação feita de cima para baixo, a base, o professor, não entende a importância. Nós percebemos a importância disso

e por isso que C1 faz, porque ela foi de gestão, ela teve em cima. Então falamos sobre isso na iniciação acadêmica, sobre quem é nossa instituição? Como ela é importante? Quais são os documentos dela? Eu mostro na página onde podem saber quem faz o que, o que é um organograma e por aí vai. Só que isso são coisas que fazemos porque estivemos em cargos de gestão.”

Na avaliação da última pergunta proposta, C5 apontou a subjetividade do adjetivo “suficientemente” e após discussões foi ponderado pela troca do termo, bem como o desmembramento da questão em duas questões distintas.

Com as alterações propostas, restaram validadas as questões quanto ao conhecimento dos resultados das autoavaliações, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Questões Validadas para o Objetivo 1

Objetivo 1: Analisar como os resultados das autoavaliações são conhecidos, através de entrevista coletiva na modalidade grupo focal, em que os atores serão os gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino.	
Questão	Objetivo
1. Como a gestão percebe o papel da autoavaliação institucional?	Investigar a relevância do processo para os atores.
2. Neste processo de avaliação, determinado pela legislação vigente, é considerado o Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição?	Averiguar o nível de conhecimento sobre os documentos institucionais.
3. Os resultados deste processo de autoavaliação são amplamente divulgados para a comunidade acadêmica?	Compreender se, na visão dos atores, toda a comunidade conhece este processo.
4. Como é este processo de divulgação?	Compreender como, na visão dos atores, a comunidade conhece este processo.

Passando para análise do cumprimento do segundo objetivo, qual seja, de perceber como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios, foram apresentadas duas questões, conforme observamos no quadro a seguir.

Quadro 3– Questões Propostas para o Objetivo 2

Objetivo 2. Perceber como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios, através de entrevista coletiva na modalidade grupo focal, em que os atores serão os gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino.	
Questão	Objetivo
Considera a autoavaliação como um instrumento estratégico para orientar a tomada de decisões institucionais?	Observar se já utilizam os dados para suas decisões gerenciais.
Considera que este processo de autoavaliação poderia ser aproveitado, de forma a fazer a diferença da tomada de decisões de gestão?	Observar se percebem a importância do documento como fonte de informações para as decisões.

Em mais um momento de avaliação das questões propostas, foi sugerido por C3 o acréscimo da pergunta: “de que forma?” ao final de cada questão, o que proporcionaria maior interação nas respostas, com o que as demais convidadas concordaram.

Foi discutido acerca da importância do uso dos resultados para as tomadas de decisões gerenciais. Para C2, “tendo conhecimento ou não de conteúdos dos documentos institucionais, para os que responderam a autoavaliação todo processo é incrível e o gestor pode fazer uma reflexão. Olhando aqueles resultados e gráficos, porque aqueles últimos que temos, por exemplo, se eu estivesse hoje na minha última função, só o gráfico que tem sobre as Relações Internacionais, ele mostra bem a questão de como o povo enxerga.”

Foi ponderado que, apesar de haver muitas respostas dispares na aplicação dos instrumentos que compõem o processo autoavaliativo, sugerindo conhecimento raso sobre a instituição e seus documentos principais, o relatório final resultante é uma ferramenta para ajustar ou redefinir o rumo a ser tomado, quando bem aproveitado pelo gestor. Esta importância reside, especialmente na tabulação dos dados quantitativos que integram o relatório, fazendo com que as necessidades institucionais sejam desnudadas, facilitando a busca de soluções junto as instâncias competentes.

A partir dessas considerações, sendo o grupo composto por ex-gestoras, em sua maioria na condição atual de docentes, discorreram sobre a necessidade dos documentos produzidos serem trabalhados em sala de aula, incorporados às análises dos conteúdos propostos nos planos pedagógico dos cursos, especialmente para que os estudantes tenham ciência e possam se apropriar dos processos institucionais construídos democraticamente. Para C3, “é exatamente isso que falamos pros nossos alunos, que é através da experiência que transforma tua vivência como docente. Ela vem com toda a tua bagagem, como gestores e tudo que foi importante enquanto gestora, tu vai passar dentro dessa aula, que é uma gestão de educação.”

Com estas reflexões e com a sugestão de acréscimo relatado acima, foram validadas as perguntas para atingir o objetivo de perceber como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios, conforme o quadro que segue:

Quadro 4 – Questões Validadas para o Objetivo 2

Objetivo 2. Perceber como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios, através de entrevista coletiva na modalidade grupo focal, em que os atores serão os gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino.	
Questão	Objetivo
Consideram a autoavaliação como um instrumento estratégico para orientar a tomada de decisões institucionais? De que forma?	Observar se já utilizam os dados para suas decisões gerenciais.
Consideram que este processo de autoavaliação poderia ser aproveitado, de forma a fazer a diferença da tomada de decisões de gestão? De que forma?	Observar se percebem a importância do documento como fonte de informações para as decisões.

Por fim, passamos à análise do terceiro objetivo, que é identificar os dados/informações que são necessários para nortear as decisões institucionais, com a apresentação de duas questões previamente formuladas, conforme se depreende no quadro que segue.

Quadro 5 – Questões Propostas para o Objetivo 3

Objetivo 3. Identificar os dados/informações que são necessários para nortear as decisões institucionais, através de entrevista coletiva na modalidade grupo focal, em que os atores serão os gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino.	
Questão	Objetivo
Na atualidade, quais são as fontes que conferem suporte às decisões administrativas e acadêmicas? Como são buscadas estas informações?	Identificar as fontes utilizadas e como estas informações são acessadas.
Quais são os dados e/ou informações que consideram relevantes para subsidiar os processos decisórios institucionais?	Identificar os dados que realmente importam para nortear os processos de decisão.

Finalizando este importante momento de validação do guião de perguntas e com o objetivo de identificar os dados/informações que são necessários para nortear as decisões institucionais, foram propostas duas questões acima descritas (Quadro 5) para análise e críticas.

Com base nas experiências vivenciadas pelas convidadas, quanto às decisões em nível de câmpus, foi avaliado que as fontes de informações se originam de reuniões pedagógicas e com coordenadores de cursos, bem como reuniões com chefes de departamento.

Foi reforçado por C3 a importância de divulgar para os alunos estes documentos, pois “é através da experiência que tu transforma tua vivência como docente. Ela vem com toda a tua bagagem como gestores e tudo que foi importante enquanto gestora, tu vai passar dentro dessa aula, que é uma gestão de educação.”

Na avaliação das questões apresentadas, houve uma discussão quanto às fontes de informações e aos dados propostas. Após considerações feitas por C3 e com a concordância de todas, houve inversão da apresentação das questões, com o acréscimo da pergunta como são buscadas as fontes, resultando em um questionamento de forma crescente.

Diante disso, restaram validadas as questões, com as alterações propostas, conforme se depreende do quadro a seguir.

Quadro 6 – Questões Validadas para o Objetivo 3

Objetivo 3. Identificar os dados/informações que são necessários para nortear as decisões institucionais, através de entrevista coletiva na modalidade grupo focal, em que os atores serão os gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino.	
Questão	Objetivo
Na atualidade, quais são os dados que consideram relevantes para subsidiar os processos decisórios institucionais?	Identificar os dados que realmente importam para nortear os processos de decisão.
Na atualidade, quais são as fontes de informações que conferem suporte às decisões administrativas e acadêmicas? Como são buscadas estas fontes?	Identificar as fontes utilizadas e como estas informações são acessadas.

Apesar da participação da C5 ter sido relativamente prejudicada pela instabilidade da sua conexão de internet, o *brainstorming* foi imensamente produtivo, com manifestações que agregaram muito conhecimento para a realização da próxima etapa do grupo focal com os gestores atuais de um câmpus de uma instituição federal de ensino.

4.2. GRUPO FOCAL

Conforme acordado em conversas prévias e individuais, na data e horário definidos, por meio do aplicativo WhatsApp, a moderadora enviou o endereço eletrônico da reunião marcada na plataforma Zoom, com acesso por todos os convidados.

No seguimento da técnica de entrevista, com a confirmação que todos estavam vendo e ouvindo, foram dadas as boas-vindas e, com a concordância dos presentes para a gravação da entrevista, bem como a autorização do uso dos dados neste trabalho de dissertação, a moderadora iniciou o encontro lendo o texto a seguir:

Boa tarde!

Inicialmente quero agradecer a disponibilidade, pois apesar da rotina extenuante de reuniões virtuais que esta equipe participa, em virtude do momento de pandemia que vivemos e do processo de implementação das atividades remotas, concordaram em participar deste momento comigo!

A escolha deste coletivo se deve à rotina e à experiência que cada um de vocês possui com o cargo de gestão que ocupam e conseqüentemente, com a familiaridade dos documentos institucionais e com as necessidades de tomadas de decisões próprias das funções que desempenham, configurando assim, um perfil homogêneo.

Com este momento iniciaremos o instrumento de recolha de dados chamado de grupo focal/*focus group* para compor minha dissertação de mestrado, com a necessidade de gravação para posterior análise dos dados produzidos.

O uso desta técnica permite um momento de conversação, uma interação entre os participantes para produzir dados e pontos de vista, consensuais ou divergentes, a partir das suas experiências enquanto gestores. Estarei no papel de moderadora, para facilitar a interação de todos no processo de discussão, através de um conjunto pré-determinado de perguntas.

Peço que fiquem confortáveis e se sintam totalmente livres e respeitados para manifestar suas opiniões, inclusive complementando ou discordando de outra manifestação. Em meu papel de moderadora, darei oportunidade para que todos participem.

Por fim, apresento a vocês slides com informações fundamentais quanto ao estudo em desenvolvimento, destacando o tema, os objetivos, bem como alguns informes e as perguntas.

Na continuidade, por meio do compartilhamento de tela, a moderadora apresentou o tema, o objetivo geral e os específicos, bem como foi iniciada a discussão com base no guião de perguntas proposto para cada objetivo, resultante da validação realizada na etapa do *brainstorming*, conforme segue:



Figura 4: Slides utilizados no grupo focal ocorrido no dia 09 de outubro de 2020

É importante destacar que, para esta fase de análise de conteúdo da entrevista do grupo focal, que constituiu o *corpus* deste trabalho, foi utilizada a categorização pela regra semântica, com o agrupamento de palavras empregadas com significados semelhantes, resultante da codificação indutiva e indicadas pela frequência relacionada nos quadros que seguem.

Para atingir o objetivo 1, quanto a analisar como os resultados das autoavaliações são conhecidos, foram propostas quatro perguntas, que resultaram na codificação indutiva que segue.

Quadro 7 – Discussão Referente ao Primeiro Objetivo da Pesquisa

Categoria	Exemplo/Evidências	Frequência
Comunidade acadêmica (instituição, pessoas, alunos, estudantes, servidores, professores)	<p>“Se tu melhora a biblioteca, estás melhorando para os cursos superiores, mas para o ensino técnico também, para todos os estudantes.” [P3]</p> <p>“A instituição ainda carece de uma ferramenta específica para fazer esse tipo de coleta de dados.” [P4]</p> <p>“Uma das coisas que eu vejo dessa dificuldade é justamente também na formação da CPA, acaba sendo um pessoal voluntário, todo ano muda algumas pessoas, então perdemos aquela linha de construção” [P6]</p>	103
Documentos e processos institucionais (autoavaliação, CPA, processo de avaliação, PDI, relatório)	<p>“...quando se fala em CPA, por exemplo, as pessoas ainda se questionam sobre o que é CPA? Qual é o papel da CPA na instituição?” [P1]</p> <p>“Mas o que eu vejo é que as respostas são as necessidades mais urgente, do dia a dia, que aparecem muito nessas avaliações, não pensando naquele norte que a instituição tem com o PDI.” [P6]</p>	102
Importância (relevância, reconhecimento, compreensão, consideração)	<p>“...é um processo extremamente importante, mas que a comunidade acadêmica ainda não entendeu essa importância...” [P3]</p> <p>“É um processo muito importante, acho que todos os gestores, até os que nos antecederam, sempre tratavam esse processo como muito importante.” [P4]</p> <p>“Acho que é uma questão de mudança de cultura da comunidade em geral e obviamente a questão da avaliação é muito importante para fazermos o planejamento das nossas atividades. Esta mudança de cultura é importante, só que isso leva tempo.” [P5]</p>	49
Participação (vontade, motivação, engajamento, sensibilização, promoção)	<p>“Isso teria que ser sempre um processo permanente de engajamento de todos e um processo permanente de aperfeiçoamento, de melhorias para a instituição.” [P3]</p> <p>“Os índices de participação são muito baixos, muito aquém do que deveria ser e até pelo fato de ser não obrigatória a participação...” [P4]</p>	38
Cultura (hábito, prática)	<p>“Acho que é uma questão de mudança de cultura da comunidade em geral e obviamente a questão da avaliação é muito importante para fazermos o planejamento das nossas atividades. Esta mudança de cultura é importante, só que isso leva tempo.” [P5]</p>	11

Divulgação (comunicação)	"Eu acho assim, que a pouca participação no preenchimento demonstra a falta de interesse na hora da divulgação. Até existe a divulgação, na página, para o e-mail institucional, mas tem quem olhe isso... CPA... e não sabe do que se trata, porque não preencheu o questionário. Então quando mandar esse relatório, ele não terá interesse." [P2]	10
-----------------------------	--	----

A principal evidência em consideração a este primeiro objetivo, é que os atores entrevistados norteiam seus fazeres institucionais totalmente voltados para a comunidade acadêmica e orientados pelos documentos institucionais. Esta constatação fica explícita no elevado quantitativo de frequências referente a ambas codificações, visto que mencionam a comunidade acadêmica ou seus termos sinônimos por 103 vezes, bem como fazem referência a documentos e processos institucionais, ou usam palavras empregadas no mesmo sentido, por 102 vezes. Os entrevistados ressaltaram a CPA e seu trabalho voluntário, o método de autoavaliação e seu relatório decorrente, a avaliação externa realizada por enviados do INEP, o PDI e o planejamento anual, bem como a interrelação entre todos estes processos e documentos, bem como o desconhecimento deste processo pela grande maioria da comunidade acadêmica.

Na visão de um entrevistado, é necessário "verificar o que o grupo de servidores de um determinado curso, com a CPA associada ao coordenador e a equipe do colegiado, podem fazer para melhorar a qualidade daquele curso, melhorar os espaços de convivência, melhorar os laboratórios, aprimorar a matriz curricular. Essa integração do próprio curso com a gestão é algo muito importante." [P1]. Na mesma linha, foi dito que "tinha uma imagem no nosso PDI que me lembro muito bem, uma imagem que mostrava a autoavaliação institucional e com uma flechinha, a relacionava com um planejamento anual, ou seja, a partir de um diagnóstico, a partir de uma análise, seria necessário fazer um novo planejamento para superar aqueles problemas apontados pela comunidade acadêmica. Isso teria que ser sempre, um processo permanente de engajamento de todos e um processo permanente de aperfeiçoamento, de melhorias para a instituição." [P3], reforçando a relevância dos documentos institucionais como indutor de melhorias para a comunidade inserida.

Nos registros dos entrevistados, para o planejamento anual deve-se "analisar o diagnóstico, a autoavaliação institucional e propor estratégias para aquele ano, que são as ações, corrigindo os dilemas e desafios que temos que corrigir, que temos que superar e que foram

apontados no relatório final, atrelando essas ações aos grandes objetivos da instituição, os objetivos macro, a missão. Este é o processo!” [P3], reforçando que os gestores entrevistados demonstram conhecer satisfatoriamente os processos e os documentos institucionais.

Em contrapartida, a maioria da comunidade acadêmica não tem este mesmo conhecimento, visto que, na avaliação de um entrevistado “Um dos pontos importantes de mencionar é que começamos a ter o conhecimento desses processos institucionais e a nos apropriarmos deste tema somente quando começamos a fazer parte da gestão, porque quando estamos inseridos no cenário dos cursos, somente como docentes por exemplo, dificilmente temos acesso a essas informações e quando começamos a participar dos grupos que discutem as políticas institucionais, nos grupos de gestão, então sim, vemos a real importância da CPA dentro desse processo de autoavaliação que estamos discutindo aqui, por exemplo.” [P1]. A comunidade institucional, em regra, não se apropria dos processos a que são chamados a contribuir, sobretudo nas formulações de políticas e “o que acaba acontecendo é que um grupo acaba se reunindo, define o PDI e as regras da CPA, enfim, toda a regulamentação acaba ficando em um pequeno grupo de pessoas que ficam responsáveis para fazer esse processo.” [P1], com isso, a discussão de políticas ocorre sem a participação de parcela significativa da comunidade institucional.

Os atores são unânimes em reconhecer a importância dos processos avaliativos, principalmente a autoavaliação, para conhecer a realidade do câmpus e dos cursos ofertados. Apesar de, pela legislação vigente, ser obrigatório somente para os cursos superiores, “se estendeu para todos os cursos, exatamente porque é um processo amplo, nossos professores são EBTT, atuam em todos os níveis: médio, superior e pós-graduação. É uma instituição só e temos um processo macro de autoavaliação.” [P3], mas também apontam problemas com o formato vigente, visto que “A comunidade tem dificuldade em conhecer o PDI, o que é objetivo estratégico, o que é meta, qual é a ideia de PDI prevista em lei, então acaba que vai ter um reflexo direto nos resultados.” [P3], “Também alguns cursos fazem um sistema próprio de autoavaliação, até para suprir uma carência que o instrumento atual possa apresentar, inclusive.” [P4], reforçando a relevância de processos avaliativos internos.

Na visão dos gestores entrevistados, apesar da importância que a autoavaliação poderia ter, o quantitativo de participação é um agravante, pois “...como a participação é incipiente, não

tem um valor, uma diversidade que poderia ter dentro do câmpus, para analisarmos.” [P2]. É apontado o baixo envolvimento da comunidade acadêmica, apesar de tentativas de sensibilização da gestão para a divulgação do procedimento avaliativo. Segundo um entrevistado, “quando assumi a coordenação do curso me preocupava muito com a questão da autoavaliação da instituição. Notava, na verdade, que a instituição promovia, tentava motivar para que a comunidade participasse da autoavaliação, mas eu não percebia uma vontade por parte da comunidade, principalmente por parte dos alunos, em participar desse processo.” [P4] e segue “Depois quando nós assumimos a gestão, em 2017, a minha preocupação na graduação sempre foi motivar ainda mais, para que os coordenadores conseguissem mobilizar os alunos e os colegas a participar da autoavaliação. O que hoje ainda é um grande desafio!” [P4]. Foi dito que “eu vejo como muito importante o processo de autoavaliação, mas concordo que ainda precisamos avançar bastante no engajamento da comunidade acadêmica, acho que primeiro no entendimento do que significa autoavaliação institucional e depois, na participação efetiva e na utilização daqueles resultados na sequência, nos processos de planejamento anual, nos processos de melhoria da nossa instituição, dos nossos câmpus.” [P3], para corroborar acerca da dificuldade com a participação.

Em referência ao baixo índice de participação, foi ponderado que “é uma questão de mudança de cultura, muitas vezes falam que não tem a informação, mas a informação está disponível para ser consultada.” [P5], com isso, a falta de cultura em participar da construção de políticas e de documentos institucionais foi apontada como o principal causa do desinteresse na laboração de documentos.

Foi ponderado que “a pouca participação no preenchimento demonstra a falta de interesse na hora da divulgação. Até existe a divulgação, na página, enviado para o e-mail institucional, mas não dão a devida atenção e não sabem do que se trata porque não preencheram os questionários. Então, quando mandar esse relatório, não terão interesse. Então está tudo atrelado!” [P2], visto que as divulgações oficiais da instituição, inclusive com chamamentos para criação e a divulgação dos resultados de definições de políticas, são feitas através de matérias jornalísticas publicadas no sítio eletrônico do câmpus e páginas de redes sociais, enviadas por correio eletrônico para os servidores e inseridas no sistema próprio dos estudantes.

Percebe-se nas falas dos gestores a grande preocupação com a comunidade institucional, estudantes e servidores (professores e técnico-administrativos), especialmente quanto ao retorno que as políticas e os documentos institucionais proporcionam, seja por meio de melhorias que proporcionam a esta comunidade ou por avanços nos cursos ofertados para a coletividade que a instituição está inserida.

Na sequência da discussão, para cumprir o segundo objetivo sobre perceber como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios foram propostas duas questões, que resultaram na seguinte codificação indutiva:

Quadro 8 – Discussão Referente ao Segundo Objetivo da Pesquisa

Categoria	Exemplo/Evidências	Frequência
Utilização do relatório	<p>“Se considera a autoavaliação, mas em um percentual bem abaixo do que deveria ser.” [P2]</p> <p>“Teoricamente é um instrumento super estratégico para desenvolver todas as atividades de planejamento. Mas na prática, da forma que acontece, acaba que, se nos basearmos somente nele, cometeremos alguns erros.” [P5]</p>	31
Representatividade da participação	<p>“Como a participação é pequena, não pode ter o resultado como um diagnóstico de toda a comunidade do câmpus. Analisando o tamanho do câmpus, sendo do tamanho que é, a participação é tão pequena que, se considerar o resultado como a representativo sobre o câmpus, talvez se cometa muitos erros...” [P2]</p> <p>“Mas também tem um lado negativo: não pode obrigar a comunidade acadêmica a responder, é uma ação facultativa e por causa disso, talvez, cause essa baixa participação. Somos sempre criticados, pelos avaliadores externos, no quesito participação da comunidade na CPA.” [P4]</p>	26

No decorrer da entrevista, de forma uníssona, os participantes reforçam a importância do trabalho voluntário da CPA, especialmente quanto à riqueza de dados que compõe o relatório resultante da aplicação do instrumento autoavaliativo. A importância fica explícita nas falas dos participantes, como segue: "...se a avaliação institucional tivesse uma grande participação da comunidade, se consideraria muito, seria muito importante o resultado do relatório, teria um uso extremamente estratégico! Porque se ouve a comunidade que está usufruindo daquele serviço, daquela formação que está se ofertando, mas, como o retorno é pequeno, consideramos na proporção da participação." [P2], "O instrumento avaliativo tem uma importância enorme, mas pela quantidade de respostas hoje, não pode ser usado, porque representa muito pouco realmente da comunidade." [P4]. São unânimes em mencionar o caráter estratégico que este relatório teria se houvesse a participação massiva da comunidade institucional.

Apesar de reforçarem a importância do relatório de autoavaliação, em decorrência da baixa participação dos respondentes nos instrumentos avaliativos, a gestão adota outros meios para nortear as tomadas de decisões, visto que "temos um planejamento na gestão, mas não vem através do relatório da CPA. O que está aqui colocado é que se pegamos o relatório feito pela CPA e decidimos em cima daquele instrumento que foi respondido, não informalmente, mas formalmente, quando fazemos nosso planejamento? Não! Usamos muito infimamente, porque se considerarmos aquele documento, talvez não represente a realidade. Se usarmos aqueles resultados que tem no relatório, talvez não represente o câmpus, porque o resultado que chega dela é muito pequeno, o resultado que chega é muito pequeno, por causa do percentual de respostas. Então, se ele é estratégico? É muito estratégico! Só que a gente não tem como usá-lo como estratégico, ao menos, do jeito que hoje acontece. No planejamento que fazemos são ouvidas as coordenações de cursos, mas não se faz isso através do instrumento de autoavaliação"[P2], mas se valem de reuniões com a comunidade acadêmica para identificar as necessidades cotidianas e futuras.

Na observação de um ator participante, "os cursos passam por uma avaliação externa e recebem uma nota x! Em função desta avaliação externa que os cursos sofrem, surge toda uma movimentação em decorrência. Vamos supor que é um curso na área física e recebeu nota 3 da avaliação externa. A própria mobilização do grupo de professores do curso remete a algumas ações à gestão, para alterar e melhorar o rendimento. Então, há uma cobrança no sentido de abrir mais espaços, proporcionar número maior de laboratórios, criar um ambiente de articulação entre

estudantes e o próprio grupo do colegiado, pensando num grupo.” [P1] e segue: “se chama os coordenadores e se apresenta uma proposta de trabalho, ocorrem reuniões no sentido de ouvir as necessidades de cada um dos cursos, saber qual é a necessidade de equipamentos para melhorar, qual a infraestrutura necessária em função do que já se tem e são definidas algumas prioridades dentro desse processo. Então tem duas linhas, tem uma linha da avaliação institucional que é o papel da CPA e tem também essa questão de uma análise informal, em função de alguns encaminhamentos, da avaliação orçamentária, da avaliação de plano de vagas, avaliação de número de estudantes que vão ser contemplados no próximo processo seletivo” [P1]. Percebe-se uma maior preocupação com o resultado da avaliação externa dos cursos, realizada pelos avaliadores do INEP, visto que esta modalidade norteia um ranqueamento nacional entre os cursos/instituições, podendo resultar em fechamento de curso por baixo desempenho. A gestão tem relevante preocupação com estes indicadores, visto que são utilizados para fins de divulgação institucional em matérias jornalísticas.

Um dos participantes lembrou o uso do relatório decorrente do processo autoavaliativo quando foi discutido o planejamento anual, apesar da baixa participação da comunidade, “o momento que eu vejo que foi analisado o Relatório da CPA para tomada de decisão, foi no momento da elaboração do planejamento anual. Então ali foi levado em conta esse documento, mas realmente se sentiu falta da participação maior da comunidade, acabamos elaborando um outro documento para complementar, mas se tivesse mais participação... mas vejo que de certa forma, não da melhor maneira possível, da maneira que deveria ser, mas ele foi considerado...” [P6], reforçando a importância que um relatório, com um alto índice de participação de respondentes, representaria para tomadas de decisões mais assertivas.

Passando para a análise do objetivo 3, que é identificar os dados/informações que são necessários para nortear as decisões institucionais, com duas questões propostas, por meio da codificação indutiva, resultou o quadro a seguir:

Quadro 9 – Discussão Referente ao Terceiro Objetivo da Pesquisa

Categoria	Exemplo/Evidências	Frequência
<p>Dado (informação, gasto, número, subsídio, contrato, índice)</p>	<p>“...analisar, por exemplo, o número de projetos de pesquisa do ano anterior, dados de projetos de extensão, quantos alunos foram envolvidos em projetos de pesquisa, quantos alunos foram envolvidos em projeto de extensão... Esses números são dados que usamos como referência, para que no próximo ano possamos alavancar o quantitativo.” [P5].</p> <p>“Os sistemas do governo nos dão informações de cada contrato administrativo, o que estamos gastando, temos esse acompanhamento, mas tem várias outras informações de despesas que são importantes para a tomada de decisão e são organizadas em separado.” [P6].</p>	<p>35</p>
<p>Decisão (política institucional, processo, norte)</p>	<p>“Estamos melhorando, mas ainda temos uma caminhada forte para chegar ao ideal, porque para qualquer gestor que tenha acesso a séries históricas, a tomada de decisão é muito mais facilitada, muito mais adequada e inclusive preserva o erário, não se comete erros com o recurso público...” [P3].</p> <p>“Para decidirmos, temos que ter um olhar muito crítico! Temos que olhar para o papel, para os dados, mas sem esquecer de olhar para as pessoas! Então eu me baseio muito na questão da legislação e, também, tenho que conversar muito com as pessoas envolvidas, alunos e servidores.” [P4].</p>	<p>21</p>
<p>Sistematização (painel, pesquisa institucional, informatização)</p>	<p>“...é o chamado painel de gestão, que a gente tem que ter dados de apoio à tomada de decisão em todas as áreas! Todas! Ensino, pesquisa, extensão, gestão de pessoas, administração, tem que ter dados históricos, de séries históricas e de dados atuais.” [P3]</p>	<p>18</p>

Na avaliação dos atores participantes do grupo focal é de fundamental importância o acesso a todos os indicadores da instituição para nortear as tomadas de decisões. Além de terem as mais variadas informações acerca do ensino, da pesquisa, da extensão, da administração e de gestão de pessoas, expressam a importância que esses dados componham uma ferramenta que promova agilidade na coleta e na consulta.

Na avaliação do entrevistado [P1] “precisa existir uma integração entre os diversos câmpus para que se possa criar uma sistemática com várias informações para, assim, poder subsidiar a gestão e encaminhar as decisões”, reforçando a importância de uma política institucional coordenada pela reitoria em ação sistêmica, como órgão central com atribuições de implementar políticas, abrangendo todos os câmpus que compõe a instituição.

Foi discorrido sobre uma pesquisa realizada entre os estudantes para implementação das aulas remotas em decorrência da pandemia de COVID-19, que denota a inexistência de dados prévios e a necessidade de conhecer a realidade da instituição, pois “nessa pesquisa que fizemos agora no contexto de pandemia, todos os estudantes estavam querendo responder, na expectativa, e tivemos um percentual de 71,72%, de respondentes do ensino presencial, são 3.500 alunos que responderam essa pesquisa, com uma série de dados que não tínhamos, que nos permitiram, por exemplo, a tomada de decisão em relação ao que seria necessário para fazer a inclusão sociodigital que está agora em curso” [P3], reforçando a importância de informações para embasar as decisões sobre política institucional.

Os participantes relatam ações esparsas na tentativa de compilar dados para a gerência institucional, como por exemplo, “na área do ensino, em uma ação de 2018 até o final de 2019, se fez um trabalho de um ano e meio praticamente, de avaliação dos índices de permanência e êxito dos estudantes, inicialmente de todos os cursos técnicos e depois de todos os superiores de graduação. Então, nós não tínhamos isso no câmpus, assim articulado no âmbito da Direção de Ensino, uma série histórica. Tínhamos trabalhos que outros colegas fizeram, mas como pesquisas de pós-graduações...” [P3], mencionados como ações de iniciativa do câmpus, sem uma coordenação central de dados.

Quanto ao acesso de dados, foi dito que “abre uma planilha, abre outra, consulta no sistema outra informação para construir o raciocínio para tomar uma decisão. Realmente, eu

entendo que seria interessante ter um sistema que trouxesse informações gerais." [P6]. Por fim, segundo avaliação, "a instituição está evoluindo, mas temos ainda muito a evoluir nos nossos sistemas de informação, na nossa pesquisa institucional, que tem esse papel no meu modo de ver, de ter um painel de gestão de todas as áreas, para que o gestor que assuma, tome decisões corretas. Acho que se peça muito e as decisões acabam sendo mais favoráveis a quem fala mais alto ou que tem a fala um pouco mais articulada na mesa de decisão. Se estivermos munidos de dados, sempre que há uma reunião, as pessoas entendem, concordam e busca-se sempre uma convergência na decisão." [P3], reforçando a importância de dados institucionais para orientar os gestores nas suas ações gerenciais.

5. CONCLUSÃO

Esta dissertação de mestrado objetivou compreender como os resultados da autoavaliação subsidiam os processos decisórios institucionais, por meio de entrevista na modalidade grupo focal, em que os atores participantes da recolha de dados compunham o corpo de gestores de um câmpus de uma instituição federal de ensino, localizado na região sul do Brasil.

Neste momento final da pesquisa, retornamos aos objetivos específicos na intenção de responder à questão de investigação proposta, tendo como norte a análise dos dados resultantes da nossa pesquisa.

Em consideração ao primeiro objetivo específico - analisar como os resultados das autoavaliações são conhecidos - percebe-se que o núcleo diretivo possui um amplo entendimento referente aos processos avaliativos desenvolvidos na instituição, especialmente no que se refere à utilidade que os resultados destes processos podem proporcionar para uma boa gestão em um câmpus. Os atores se mostraram entusiasmados com o tema, discorrendo com muita propriedade e amplitude acerca da importância dos documentos legislativos e das ferramentas que são necessárias para justificar seus fazeres de gestão, especialmente quanto à necessidade de mecanismos avaliativos, mas com a expressiva participação da comunidade institucional.

De modo unânime, os atores demonstram um bom conhecimento acerca das legislações e normas que respaldam seus fazeres gerenciais, tanto no âmbito federal quanto no institucional e, alicerçados nesta bagagem legal, participam efetivamente de debates proporcionados pela instituição sempre que são disponibilizados espaços específicos para avaliações, construções e aprimoramentos das políticas educacionais, fazendo-se presentes em comissões, colegiados, câmaras, núcleos e demais coletivos de discussão.

Embora seja o entendimento do grupo entrevistado que as divulgações são feitas de maneira adequada, fica evidente que o modelo em uso não atinge o objetivo, considerando o baixo quantitativo de participação relatado no decorrer da entrevista. Neste sentido, é imprescindível a adoção de um novo formato de comunicação, buscando despertar na comunidade um legítimo

interesse em aderir aos convites institucionais, para que, assim, se sinta realmente convidada a contribuir democraticamente e a conhecer os processos da instituição.

Relativamente ao segundo objetivo específico – analisar como os resultados das autoavaliações contribuem para orientar os processos decisórios – conclui-se que, em contraponto ao vasto conhecimento e interesse que a equipe de gestão possui sobre os documentos regulamentares, a comunidade acadêmica não externa o mesmo posicionamento. Esta constatação é reforçada com veemência e de modo uniforme quando os entrevistados ponderam sobre a baixa adesão aos questionários autoavaliativos, que resulta em um quantitativo de respostas insuficientes para retratar, com fidedignidade, a realidade do câmpus através do relatório de autoavaliação. Este baixo índice de respostas é o mote para a inexpressiva utilização dos dados do relatório de autoavaliação como norteador das decisões institucionais, apesar de reforçarem a importância deste documento.

Quanto ao terceiro objetivo específico – identificar que dados são necessários para nortear as decisões institucionais – os participantes do grupo focal ponderaram a premente necessidade de um compilado de dados inter-relacionados, gerais e específicos, sobre temas do ensino, pesquisa, extensão e administração, que exprima também séries históricas referente aos pontos. No entanto, vislumbra-se a concordância de uma política institucional, desenvolvida e gerida pelo órgão central, no caso a reitoria, como responsável pela implementação de uma ferramenta de dados para amparar os gestores de toda a instituição nas decisões e no planejamento estratégico.

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão de investigação proposta neste trabalho, que é: “como os resultados da autoavaliação subsidiam os processos decisórios em um câmpus de uma instituição federal de ensino localizado na região sul do Brasil?”, com base nos dados coletados, podemos concluir que, apesar dos gestores reconhecerem a importância dos relatórios originados da autoavaliação, sua utilização para balizar as decisões gerenciais é insignificante.

O principal motivo para o pouco uso dos resultados da autoavaliação é o baixo quantitativo de respondentes aos instrumentos disponibilizados, o que resulta em relatórios que não expressam o panorama da comunidade acadêmica com credibilidade.

Em uma tentativa de melhorar este índice, a instituição necessita aprimorar os mecanismos de sensibilização, incluindo a adoção de comunicação adequada e estratégias motivacionais, visando atingir o maior número de integrantes da instituição.

5.2. PLANO DE AÇÃO

Em referência ao último objetivo específico delineado, que é propor um plano de ação para subsidiar as decisões políticas, administrativas e educacionais da instituição, podemos afirmar que este plano de ação tem estreita correlação com a análise feita no Quadro 9, em que foi discutido sobre a identificação dos dados/informações que são necessários para nortear as decisões institucionais.

As manifestações dos atores participantes do grupo focal reforçam a necessidade de um mecanismo gerencial, com uma ampla base de indicadores, inter-relacionados, para consulta ágil e atualizada constantemente. Em que pese esta necessidade, ponderaram que a implementação deste instrumento de apoio deveria ser uma política de desenvolvimento institucional, com gerenciamento centralizado pela reitoria e disponibilizado para todas as unidades administrativas da instituição, visto que esforços individuais de cada câmpus não teria a mesma efetividade.

No intuito de complementar a ponderação de uma centralização para o desenvolvimento de uma ferramenta de sistema gerencial, [P1] ressalta que “conseguimos sistematizar uma série de dados, mas falta essa parte mais eletrônica, vamos supor assim, através de tablets ou até na própria página do câmpus que pudesse acessar direto alguma informação que precisa” para reforçar que são feitos esforços individuais de compilação de dados, mas que não surtem a efetividade necessária para o crescimento de toda a instituição.

No que concerne as informações necessárias para constar em uma ferramenta para consulta, os atores não pormenorizaram os dados, mas fizeram referência em amplo aspecto, partindo de dados de ensino, pesquisa e extensão, até dados de administração e gestão de

peçoal. Reforçaram a necessidade de dados atuais e de séries históricas como mecanismos para perceber e corrigir as dificuldades, melhorando os índices positivos da instituição.

Diante desta necessidade e da instituição ser de ciência e tecnologia, com cursos na área de informática, sugere-se promover um desafio para os estudantes desenvolverem um programa que suporte as necessidades dos gestores, com dados levantados em momento oportuno. Este desafio pode ser lançado em formato de edital, com premiação simbólica, ou mesmo como trabalho de conclusão de curso.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Cabe salientar que, ao longo do desenvolvimento deste estudo, especialmente a partir de março de 2020, vivemos sob o efeito da pandemia que o mundo atravessa em decorrência do COVID-19. Em virtude do agravamento desta pandemia, foi determinada a suspensão de trabalho e aulas presenciais pelo período inicial de quinze dias, mas com prorrogações sucessivas que perduram até os dias atuais.

Com o prosseguimento desta situação, a partir do mês de maio de 2020, foram iniciadas discussões para a construção de diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), que incluíram pesquisas de condições socioeconômicas e editais de inclusão sociodigital para os estudantes, com implementação após o mês de setembro de 2020. Os debates em torno das APNPs demandaram a participação ativa do público-alvo definido para as entrevistas deste trabalho, tanto para o *brainstorming*, como para o grupo focal, o que acarretou vários reagendamentos, com a postergação do cronograma originalmente planejado.

É relevante registrar que a impossibilidade de reuniões presenciais impôs a necessidade das entrevistas, *brainstorming* e grupo focal, serem realizadas em formato virtual, através da plataforma Zoom. Este modelo digital para a técnica de recolha de dados definida, apesar de contemporâneo, mostrou-se muito desafiador, visto termos poucas literaturas para subsidiar esta dinâmica. Para fins de registro, uma convidada do *brainstorming* teve instabilidade com a conexão de internet, reduzindo sua interação com o grupo e sua participação nas discussões, mas não acarretando problemas significativos para o resultado do momento. Também foi notado pela

moderadora que um ator da etapa do grupo focal desenvolvia atividades concomitantes no momento da reunião, com eventuais desconcentrações, mas que tampouco comprometeu o resultado desta recolha de dados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Júnior, V. P. (2004). *O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Arrosa, M. S. et al. (2002). *A educação superior no Brasil*. Brasília, DF: Capes.
- Atcon, R. (1966). *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/DESU. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=24668>. Acesso em: março de 2019.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barreyro, G. B.; Rothen, J. C. (2008). 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, p. 131-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&nrn=iso>. Acesso em: março de 2019.
- Barreyro, G. B.; Rothen, J. C. (2011). Avaliação da educação superior como política pública. In: Rothen, José Carlos; Barreyro, Gladys Beatriz (Org.). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã p. 75-87.
- Baxter, K.; Courage, C. (2005). *Understanding Your Users: A Practical Guide to User Requirements Methods, Tools, and Techniques*. 1ed. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Catani, A. M.; Oliveira, J. F. de. (2000). *O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil*. R.A.I.E.S., Campinas, n. 17, p. 10.
- Cardoso, I. A. R. (1989). A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação. In: Martins, Carlos Benedito (Org.) *Ensino superior brasileiro. Transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense.

Cardoso, R.; Santos, J.A.N.; Figueiredo, M. A. D. (2002). O impacto das práticas de liderança no desempenho da organização: a aplicação prática da metodologia desenvolvida. In: *Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. 23.,2002, Florianópolis. Anais. Florianópolis, CD Rom.

Comissão Especial de Avaliação (CEA). (2003). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES – Base para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

Coutinho, C.P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, 12 (1), 5-15.

Cunha, L. A. (1997). *Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49.

Cunha, L. A. (2001). Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: Trindade, H. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

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 out. 1996, Seção 1, Pág 20545. Brasília. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: abril de 2019.

Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jul. 2001. Seção 1 - Eletrônico, p. 2. Brasília. Recuperado de: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001342382-publicacaooriginal-1pe.html>>. Acesso em: março de 2019.

Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, 01 de abr. 1985, Seção, Pág 5651. Brasília. Recuperado de: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980->

1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1pe.html>. Acesso em: abril de 2019.

Dias Sobrinho, J. (2002). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.

Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.

Fávero, M. L. A. (1991). *Da universidade modernizada a universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez.

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

Fernandes, F. *Avaliação e regulação da educação superior no Brasil: trajetórias de conflitos, avanços e contradições*. 2014. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2009). *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. Brasília, INEP. Disponível em: < https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiCsYK2gIrOAhVCFbkGHfZBEwQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Fpublicacoes%2Finstitucionais%2Favaliacoes_e_exam es_da_educacao_superior%2Fsinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_a mpliada.pdf&usg=AOvVaw3KI0BnlC6WbAx0zu2hF5Y->. Acesso em: abril 2019.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5ª ed.). USA: SAGE Publications Inc.

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, Seção 1 - 29/11/1968, p. 10369. Brasília. Recuperado de: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: março de 2019.

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, Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 25/11/1995, Página 19257. Brasília. Recuperado de: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: março de 2019.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23/12/1996, pág. nº 27833. Brasília. Recuperado de: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: março de 2019.

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, 15/04/2004, P. 3. Brasília. Recuperado de: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: março de 2019.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30/12/2008, P. 1. Brasília. Recuperado de: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: março de 2019.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.

Minayo, M. C. de S.; Sanches, O. (1993). *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Rio de Janeiro: Cad. Saúde Públ., v.9, n. 3, p. 239-262.

Ministério da Educação. (1985). *Uma nova política para a educação superior brasileira. Relatório Final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior*. Comissão Nacional para

Reformulação do Ensino Superior. Brasília. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjTkryF9Yn0AhXVGBkGHf2CBjlQFnoECAIQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.dominiopublico.gov.br%2Fpesquisa%2FDetalheObraDownload.do%3Fselect_action%3D%26co_obra%3D27392%26co_midia%3D2&usg=AOvVaw1gduj1DSGUEdgl9c1U_M7s>. Acesso em: abril/2019.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior. (1993). *Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras - Uma Proposta Nacional*. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília. Recuperado de <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi8sMjy84n0AhVJK7kGHS6SCU8QFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsesu%2Farquivos%2Fpdf%2Fdocbas.pdf&usg=AOvVaw00VYSMeKQuMWI-HcXgCAP1>>. Acesso em: abril de 2019.

Ministério da Educação e do Desporto. (1994). Secretaria de Ensino Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília: SESu. Recuperado de <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Oliveira, M; Freitas, H.M.R. de. (1998). *Focus group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Revista de Administração da USP - Rausp, São Paulo, v.33, n.3, p.83-91.

Polidori. M. M. (2009). *Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... Outros Índices*. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452.

Portaria normativa nº 100, de 06 de Fevereiro de 1986 que cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, n. 27, de 7/02/1986, Seção 1, p. 2230.

Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993. Cria Comissão Nacional de Avaliação com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, n. 133, de 15/07/1993, Seção 1, p. 9881.

Schwartzman, S. (1988). *Brasil: oportunidade e crise no ensino superior.* Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.

Sguissardi, V. (1997). Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior.* São Paulo: Autores Associados, p. 41-70.

Silva, D; Lopes E. L.; Braga S.S. J. (2014) Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. *Revista de Gestão e Secretariado- GeSec*, São Paulo, v. 5, n. 1, p 01-18.

SINAES. (2004). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.* Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) Brasília. Disponível em: < https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiv55L4_In0AhUYHLkGHX2cBsoQFnoECAQQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fdocuments%2F186968%2F484109%2FSistema%2BNacional%2Bde%2BAvalia%25C3%25A7%25C3%25A3o%2Bda%2BEduca%25C3%25A7%25C3%25A3o%2BSuperior%2B%2528Sinaes%2529%2Bbases%2Bpara%2Buma%2Bnova%2Bproposta%2Bde%2BAvalia%25C3%25A7%25C3%25A3o%2Bda%2BEduca%25C3%25A7%25C3%25A3o%2BSuperior%2F04b7d252-20dc-44b3a20cd79b44ef54_c7%3Fversion%3D1.0&usq=A0vVaw1yQsVMLXH7yGi-Jgyu-Bbl>. Acesso em: abril 2019.

Sinder, M. (1998). *Avaliação institucional: o desafio da universidade brasileira na superação da crise da modernidade.* Niterói. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense.

Trindade, H. (1995). O novo contexto da avaliação das Universidades Federais. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP. v. 6, n. 16.

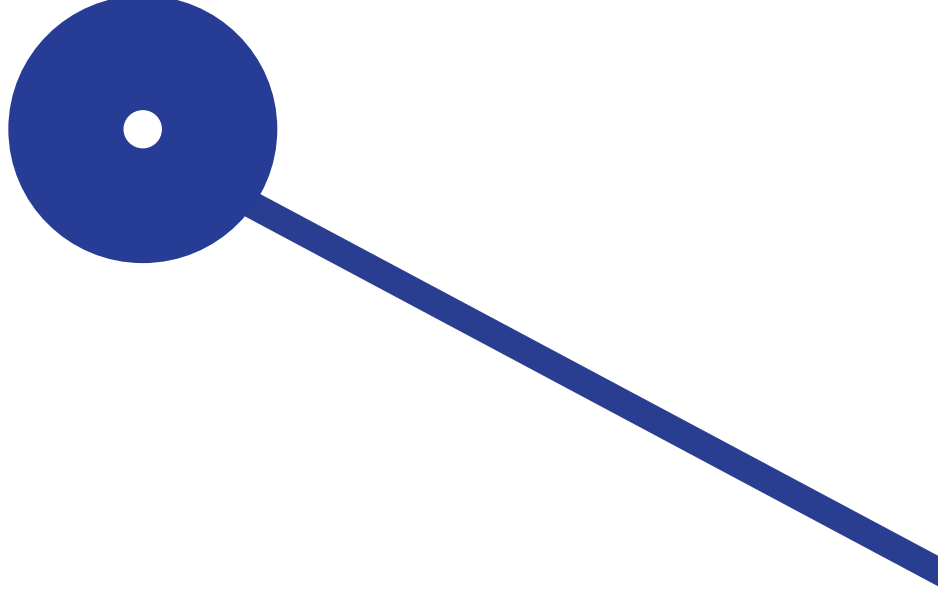
Verhine, R. E.; Dantas, L. M. V.; Soares, J. F. (2006). Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.

Zandavalli, C. B. (2009). *Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES*. Avaliação, Campinas: Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome