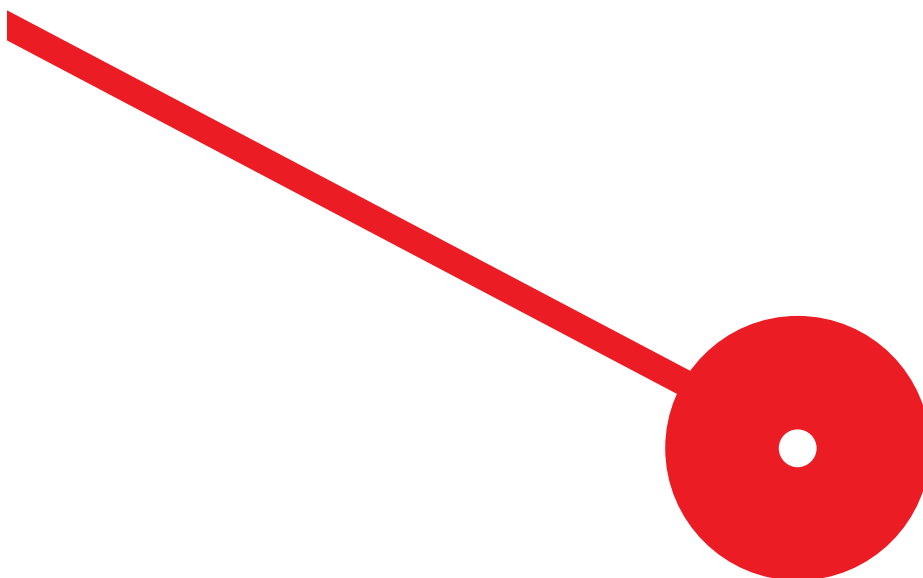




Reflexões sobre a autoavaliação institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise quanto ação norteadora para o planeamento estratégico

Marcelo Pereira Dantas da Silva

12/2024





Reflexões sobre a autoavaliação institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise quanto ação norteadora para o planejamento estratégico

Marcelo Pereira Dantas da Silva

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão Pública, sob orientação do Professor Doutor José Carlos Pereira de Moraes e Professora Doutora Adelina Maria Granado Andrês

Marcelo Pereira Dantas da Silva. Reflexões sobre a autoavaliação institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise quanto ação norteadora para o planejamento estratégico.

12/2024

Dedicatória

*À minha namorada, noiva, esposa, amante, mãe de meus filhos e amável companheira
Pedra.*

A meus filhos, Sophia e Théo.

Aos meus queridos e sempre amáveis pais Delza e Mauricio (in memoriam).

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela minha vida, pela sabedoria, pela saúde, pelo discernimento nesta jornada de mestrado.

Aos meus pais, Delza e Mauricio (in memoriam) pela dedicação, empenho, amor, educação, valores, e em especial a minha querida mãe pela educação e sabedoria que me ensinaste.

À Pedra, minha namorada, noiva, esposa, amante, companheira e mãe de meus filhos, pela dedicação, paciência, amor, compreensão, carinho e força durante a jornada do mestrado.

A minha filha Sophia, por alegrar meu dia, e porque a amo.

A meu filho Théo, por ser como eu, e porque o amo.

À minha família, em especial ao meu querido sogro Edmundo e querida sogra Alice, meus pais de coração, pelo carinho e sentimento que me doastes.

Aos meus colegas de trabalho, pelo companheirismo e pela liberdade que tive para criar e implementar novas tecnologias.

Ao IFMT por estar em uma instituição referência em serviço público na educação e pela oportunidade de pós-graduação stricto sensu junto ao ISCAP.

Aos todos meus amigos da turma de mestrado em pelos bons momentos compartilhados.

A meus orientadores, Professora Doutora Adelina Maria Granado Andrês e Professor Doutor José Carlos Pereira de Moraes, pelas trocas conhecimentos, saberes e por guiar-me durante a dissertação.

Aos todos meus professores do Instituto Superior de Contabilidade do Porto, ISCAP, em especial aqueles que ministraram as disciplinas do curso de Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo Gestão Pública.

Resumo¹:

A autoavaliação institucional é um processo avaliativo de reflexão por meio da participação da comunidade acadêmica, coordenado de forma autônoma pela Comissão Própria de Avaliação. Instituído pela Lei n.º 10.861/2004, o SINAES, tem por finalidade orientar a gestão institucional na consolidação de boas práticas e na correção de problemas, impactando positivamente o ensino, a pesquisa e a extensão, fortalecendo a qualidade e a eficiência das Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo principal analisar a influência da autoavaliação institucional como ação norteadora para o planejamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT. A investigação busca identificar se a autoavaliação institucional é um instrumento norteador para a gestão do IFMT, o quanto implica em seu planejamento estratégico e na tomada de decisão. De modo a atingir este objetivo, quanto à modalidade, a metodologia empregada foi a exploratória, no que tange ao propósito desta investigação, a pesquisa foi bibliométrica e documental. Quanto à abordagem metodológica, mista, combinando a pesquisa qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionário estruturado do tipo fechado a servidores da Instituição. A análise dos resultados demonstrou que a autoavaliação institucional é vista como um importante instrumento para o planejamento estratégico, reconhecendo sua relevância para resultados institucionais a curto, médio e longo prazo. Porém, as ações dos gestores atendem somente parcialmente às expectativas quanto à concepção do Plano de Desenvolvimento Institucional e aos apontamentos do relatório de autoavaliação. A pesquisa apresentou limitações quanto ao tamanho da amostra e dificuldades nas realizações das entrevistas, afetando a análise qualitativa. Como propõe um framework de autoavaliação institucional para o IFMT, alinhado ao planejamento estratégico, visando gerar indicadores robustos para benchmarking e maior eficiência. Os resultados buscam subsidiar decisões estratégicas e ajustes no planejamento, contribuindo para intervenções mais eficazes nas ações das diretorias e pró-reitorias.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional, Planejamento Estratégico, Instrumento Norteador, Plano de Desenvolvimento Institucional.

¹ A dissertação foi redigida na língua portuguesa do Brasil, idioma oficial do país nativo da autor.

Abstract:

Institutional self-evaluation is a process of reflection through the participation of the academic community, coordinated autonomously by the Institutional Evaluation Committee. Established by Law no. 10.861/2004, SINAES aims to guide institutional management in consolidating good practices and correcting problems, positively impacting teaching, research and extension, strengthening the quality and efficiency of Higher Education Institutions. With this in mind, the main objective of this study is to analyze the influence of institutional self-assessment as a guiding action for strategic planning at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT). The investigation seeks to identify whether institutional self-assessment is a guiding instrument for IFMT's management, and the extent to which it affects its strategic planning and decision-making. In order to achieve this objective, the methodology used was exploratory, and the purpose of the research was bibliometric and documentary. As for the methodological approach, it was mixed, combining qualitative and quantitative research, with the application of a structured closed questionnaire to the institution's civil servants. The analysis of the results showed that institutional self-assessment is seen as an important instrument for strategic planning, recognizing its relevance for short, medium and long-term institutional results. However, the actions of managers only partially meet expectations regarding the design of the Institutional Development Plan and the findings of the self-assessment report. The research had limitations in terms of sample size and difficulties in conducting interviews, which impacted the qualitative analysis. As it proposes an institutional self-assessment framework for the IFMT, aligned with strategic planning, with the aim of generating robust indicators for benchmarking and greater efficiency. The results aim to support strategic decisions and adjustments in planning, contributing to more effective interventions in the actions of the directorates and pro-rectorates.

Keywords: Institutional Self-Assessment, Strategic Planning, Guiding Instrument, Institutional Development Plan.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

MAIC - Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio

EAA - Escola de Aprendizizes Artífices

MJNI - Ministério da Justiça e Negócios Interiores

EAA-MT - Escola de Aprendizizes e Artífices de Mato Grosso

MES - Ministério da Educação e Saúde

LI - Liceus Industriais

LIMT - Liceu Industrial de Mato Grosso

EIC - Escola Industrial de Cuiabá

AAMT - Aprendizado Agrícola Mato Grosso

AAGD - Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra

EIGD - Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

EAFC - Escola Agrotécnica Federal de Cáceres

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET-MT - Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso

CEFET-CUIABÁ - Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá

ETFMT - Escola Técnica Federal de Mato Grosso

ETFC - Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá

CF - Constituição Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

CONDETUF - Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às UF

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ETVU - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

CONSUP - Conselho Superior

CODIR - Colégio de Dirigentes

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública
CFE - Conselho Federal de Educação
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
IES - Instituições de Ensino Superior
CNRES - Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
CNAUB - Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
ENC - Exame Nacional de Cursos
CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
AI - Autoavaliação Institucional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CPA - Comissão Própria de Avaliação
IAIE - Instrumentos de Avaliação Institucional Externa
DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
CI - Conceito Institucional
CC - Conceito de Curso
CE - Conceito Enade
CPC - Conceito Preliminar de Curso
IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
DSPLAN - Diretoria Sistêmica de Planejamento e Captação de Recursos
PROEN - Pró-reitoria de Ensino
PROEX - Pró-reitoria de Extensão
BSC - Balanced Scorecard
CEP - Comitê de Ética na Pesquisa
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Índice Geral

Introdução	1
Contextualização	2
Objetivos e Questões de Investigação	2
Metodologia.....	3
Justificação do tema.....	3
Organização e Estrutura da Dissertação	4
Capítulo I – Revisão de Literatura	5
1.1 Trajetória Histórica da Educação Profissional	6
1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.....	18
1.3 Avaliação da Educação Superior no Brasil entre 1980 e 2003	23
1.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária	23
1.3.2 Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior.....	24
1.3.3 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.....	25
1.3.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.....	27
1.3.5 Exame Nacional de Cursos (ENC)	29
1.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....	30
1.4.1 Avaliação Institucional	33
1.4.1.1 Autoavaliação Institucional	34
1.4.1.2 Avaliação Externa.....	36
1.4.2 Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE).....	38
1.4.3 Avaliação dos Cursos de Graduação	41
1.4.4 Indicadores de Qualidade.....	42
1.5 O Planejamento Estratégico	45
1.6 O Plano de Desenvolvimento Institucional.....	46
1.7 Accountability na gestão pública de ensino superior	55
1.8 Esquema do referenciação teórico.....	62

Capítulo II – Enquadramento Metodológico	63
2.1 Desenho da Investigação	63
2.2 Quanto a natureza da investigação	63
2.3 Quanto a abordagem.....	69
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados	72
3.1 Mapeamento das Avaliações do IFMT no âmbito do SINAES	73
3.2 Análise dos Dados do Questionário	79
3.2.1 Bloco A - Caracterização do Pesquisado	81
3.2.2 Bloco B - Processo Avaliativo.....	84
3.2.3 Bloco C - Percepções do Processo Avaliativo.....	87
3.2.4 Bloco D - Planejamento e Desenvolvimento Institucional	89
3.2.5 Bloco E - PDI e Autoavaliação Institucional.....	91
3.3 Análise dos Relatos Verbais das Entrevistas.....	94
Capítulo IV – Considerações Finais.....	95
4.1 Principais conclusões	96
4.2 Limitações do Estudo	98
4.3 Sugestões para Investigação futuras.....	98
Referências bibliográficas.....	99
Apêndices.....	109
Apêndice A – Questionário	110
Apêndice B – Entrevista.....	114
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	117
Apêndice D – Distribuição Geográfica da Rede Federal	119
Apêndice E – Tabela de Dados	120
Apêndice F – Conceitos e Indicadores	121
Apêndice G – Indicadores dos Objetivos Estratégicos.....	124
Anexos.....	126

Anexo A – Parecer Aprovação Comitê de Ética	127
Anexo B – Termo Anuência Instituição	132

Índice de Figuras

Figura 1. Linha do tempo da RFEPCT	14
Figura 2. Espacialização Geográfica das Unidades da RFEPCT (2023).....	15
Figura 3. Níveis e Modalidades de Ensino	17
Figura 4. Espacialização dos 19 Campis do IFMT.....	19
Figura 5. Organograma Resumido do IFMT	20
Figura 6. Fluxograma de Desenvolvimento do Projeto de Avaliação (PAIUB)	28
Figura 7. Dez Dimensões do SINAES	31
Figura 8. Pilares do SINAES Lei nº 10.861/2004.....	32
Figura 9. Eixos da Avaliação Institucional.....	37
Figura 10. Instrumento de Coleta de Dados do ENADE	40
Figura 11. Fórmula Conceito ENADE	41
Figura 12. Conceito e Indicadores Vinculados ao ENADE	42
Figura 13. Quatro Perspectivas do BSC	49
Figura 14. Mapa Estratégico PDI (2019-2023).	52
Figura 15. Cadeia de Valor do IFMT (PDI 2019-2023).....	54
Figura 16. Sistema de Accountability no IFMT	57
Figura 17. Os stakeholders do IFMT.....	60
Figura 18. Diagrama Estrutural do Referencial Teórico	62
Figura 19. Nuvem de Palavras	66
Figura 20. Análise de Similitude do Referencial Bibliográfico	67
Figura 21. Estrutura da CPA e do Processo de Autoavaliação no IFMT	78

Índice de Tabelas

Tabela 1. Lista de EAA e Inauguração	8
Tabela 2. Unidades por Região Geográfica da RFEPCT	17
Tabela 3. Campus do IFMT e Legislação.....	18
Tabela 4. Relação entre conceitos, significados e pesos do IAIE	38
Tabela 5. Ciclos Avaliativos Trienal ENADE.....	39
Tabela 6. Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes	44
Tabela 7. Quatro Perspectivas do BSC.....	50
Tabela 8. Objetivos Estratégicos do PDI (201-2023).....	53
Tabela 9. Modelo de Accountability	56
Tabela 10. Quadro Sintético do Sistema de Accountability no IFMT	58
Tabela 11. Palavras-chaves Pesquisadas	64
Tabela 12. Principais Documentos Pesquisados.....	68
Tabela 13. Panorama Histórico dos Conceitos CI e IG	73
Tabela 14. Programas Pós-graduação Stricto Sensu do IFMT	74
Tabela 15. Evolução CC entre 2012 e 2022	77
Tabela 16. Análise dos Indicadores dos Instrumentos de Avaliação.....	79
Tabela 17. Avaliação qualitativa do grau de correlação entre duas variáveis.....	80
Tabela 18. Apontamentos não participação.....	84
Tabela 19. Correlação de Spearman das Questões do Bloco B.....	86
Tabela 20. Correlação de Spearman das Questões do Bloco C.....	88
Tabela 21. Correlação de Spearman das Questões do Bloco D.....	90
Tabela 22. Correlação de Spearman das Questões do Bloco E.....	93
Tabela 23. Expansão das Unidades da RFEPCT	120
Tabela 24. Unidades por Região Geográfica da RFEPCT	120
Tabela 25. Matrículas do IFMT por Tipo de Curso.....	120
Tabela 26. Panorama Orçamentário do IFMT (2013-2023).....	120
Tabela 27. Panorama dos Indicadores do ENADE e Conceito SINAES do IFMT	121
Tabela 28. Indicadores dos Objetivos Estratégicos do PDI (2019-2023).....	124

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Expansão da RFEPECT em Unidades	16
Gráfico 2. Número de Servidores do IFMT.....	21
Gráfico 3. Matrículas por Tipo de Curso.....	21
Gráfico 4. Panorama Orçamentário do IFMT (2012-2023).....	22
Gráfico 5. Frequência de Palavras	65
Gráfico 6. Percentual do Conceito Preliminar de Curso (CPC) dos Cursos do IFMT	75
Gráfico 7. Percentual do Conceito ENADE (CE) dos Cursos do IFMT	76
Gráfico 8. Percentual do Conceito de Curso (CC) dos Cursos do IFMT	76

Índice de Questões

Questão 1. Qual é o cargo de carreira que ocupa no IFMT?	81
Questão 2. Qual seu campus de lotação e/ou atuação no IFMT?	82
Questão 3. Você participa ou já participou da autoavaliação institucional do IFMT, respondendo o questionário, disponibilizado pela Comissão Própria de Avaliação?	83
Questão 4. Nos processos de autoavaliação institucional, conduzidos anualmente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFMT, existe divulgação, sensibilização ou convite para participação dos segmentos da comunidade acadêmica.	84
Questão 5. A sistematização do processo de autoavaliação institucional, os instrumentos de coleta de dados e a temática abordada estão alinhados com as dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).	85
Questão 6. A autoavaliação institucional é um dos indicadores no instrumento de avaliação de cursos de graduação para composição do Conceito de Curso - CC. Neste quesito, a Comissão Própria de Avaliação tem contribuído para alavancar o conceito dos cursos superior.	86
Questão 7. As ações executadas pelos diretores, coordenadores de curso, pró-reitores e demais gestores satisfazem os apontamentos constantes nos resultados do processo de autoavaliação institucional.	87
Questão 8. A publicação dos relatórios do processo de autoavaliação institucional é suficiente para que as sugestões propostas sejam objeto de análise e ação futura.	88
Questão 9. A elaboração trianual do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT possibilita a participação de todos os servidores.	89
Questão 10. A concepção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atende às expectativas institucionais, concebendo uma visão de curto, médio e longo prazo, baseadas na missão e nos valores institucionais.	89
Questão 11. As ações e metas planejadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) são acompanhadas periodicamente pelos gestores.	90
Questão 12. Os relatórios de autoavaliação institucional, bem como as sugestões propostas à gestão, têm refletido no desenvolvimento institucional e nas práticas de planejamento..	91
Questão 13. Considerando o conceito de accountability, isto é, ser responsável pelo que faz e ser capaz de dar uma razão satisfatória para isso, ou o grau em que isso acontece; a Instituição apresenta feedback quanto aos resultados apontados na autoavaliação.	92

Questão 14. Considerando o conceito de accountability, a Instituição apresenta feedback das ações alcançadas e não alcançadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	92
Questão 15. O planejamento estratégico, englobando a autoavaliação institucional como instrumento norteador, pode produzir resultados significantes para a Instituição a curto, médio ou longo prazo.	93

Contextualização

O presente estudo teve a sua origem a partir da disciplina Metodologia da Investigação, do Mestrado em Gestão das Organizações - Ramo Gestão Pública, do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto – ISCAP, vinculado ao Instituto Politécnico do Porto (P. PORTO). A disciplina propiciou a instrução referente à metodologia do trabalho científico e o início de uma investigação sobre o planeamento das políticas institucionais a partir da avaliação da educação superior.

A pesquisa tem por finalidade demonstrar, por meio da análise descritiva e interpretação dos dados coletados, do referencial bibliográfico e de documentos, se as ações de planeamento estratégico estão em articulação com Autoavaliação Institucional do IFMT. Assim sendo, busca-se investigar se o planeamento estratégico, vinculado à Autoavaliação Institucional, pôde produzir efeitos tangíveis para a instituição na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Algumas dúvidas sobre o planeamento institucional surgiram durante a pesquisa, no que tange à sua similitude com a autoavaliação institucional. Entre estas, o foco das políticas institucionais elaboradas pela Instituição: Seria a autoavaliação institucional um instrumento norteador? A autoavaliação institucional acarreta alterações no planeamento?

Dessa forma, o estudo tem por objetivo identificar influência da autoavaliação institucional como ação norteadora para o planeamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Objetivos e Questões de Investigação

O tema central, *“Reflexões sobre a autoavaliação institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise quanto ação norteadora para o planeamento estratégico”*, traz a motivação sobre quais seriam as questões problemas que direcionariam a investigação. Assim, para atingir as pretensões deste estudo, as seguintes questões de investigação surgiram:

- a) Qual é o foco das políticas públicas pensadas pela Instituição frente às demandas resultantes do processo de autoavaliação institucional?
- b) Será a autoavaliação institucional um instrumento norteador para a gestão do IFMT, de modo a contribuir com a reflexão para um planeamento eficaz?

- c) A gestão, por meio dos seus dirigentes e pró-reitores, dispõe de autonomia para integração entre autoavaliação institucional e planejamento estratégico?
- d) O quão a autoavaliação institucional implica em mudanças no processo de planejamento, das decisões, seja no âmbito administrativo ou pedagógico?

A fim de responder a estas indagações, definiu-se como objetivo principal: ***analisar a influência da autoavaliação institucional na qualidade de ação norteadora para o planejamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.***

Objetivos Específicos

De modo a atingir o objetivo principal e responder às questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como se decorre o processo de autoavaliação institucional do IFMT;
2. Investigar como se articulam a autoavaliação institucional e as ações estipuladas no Plano de Desenvolvimento Institucional;
3. Verificar junto a dirigentes e pró-reitores quais as principais contribuições da autoavaliação institucional para a tomada de decisão;
4. Perscrutar quais são as percepções dos docentes, técnicos administrativos, quanto ao feedback da Instituição frente aos resultados da autoavaliação institucional;
5. Verificar se o planejamento estratégico, vinculado à autoavaliação institucional, produz resultados tangíveis para a instituição no curto, médio e longo prazos;

Metodologia

A metodologia do presente estudo foi estruturada de modo a atingir o objetivo principal, bem como os objetivos específicos, o que permite concluir até o momento que existe viabilidade metodológica para fundamentar o objeto a ser investigado.

Justificação do tema

Nesse contexto, o presente estudo apresenta-se relevante cientificamente e possui caráter inovador, pois pretende gerar impacto na Instituição ao produzir análises científicas sobre o tema e ainda provocar nos participantes da pesquisa, a reflexão sobre a importância da autoavaliação institucional como instrumento de planejamento para atendimento das demandas institucionais.

Dentre as oportunidades que conceberam o projeto, há a representação da motivação pessoal do pesquisador, que, como membro da Comissão Própria de Avaliação do IFMT, compreende a relevância da autoavaliação institucional para ações futuras da Instituição.

Organização e Estrutura da Dissertação

Além da Introdução, que apresenta a contextualização do tema, as questões de investigação, os objetivos, os pressupostos de investigação e a motivação, esta dissertação está organizada em quatro capítulos de modo a contribuir com a leitura e compreensão do tema abordado.

O Capítulo I – Revisão de literatura, externa os fundamentos teóricos tocantes ao tema deste estudo, cuja revisão bibliográfica estrutura-se em tópicos relevantes para a pesquisa, tais como, a trajetória da educação profissional e da avaliação da educação superior, tal como o planejamento das instituições

No Capítulo II – Enquadramento Metodológico, são abordadas a metodologia adotada para a presente pesquisa, a delimitação do tema, a contextualização da amostra, a forma de recolha de dados e as etapas do desenvolvimento.

Em complementação, no Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados, são demonstradas a análise e discussão acerca dos resultados obtidos, a caracterização da Instituição e dos indivíduos, as questões de investigação e as percepções dos atores envolvidos na pesquisa.

Por último, o Capítulo IV – Considerações Finais, são apresentadas as conclusões da investigação frente aos objetivos propostos, os principais resultados obtidos na pesquisa e sua relevância para o tema, bem como as limitações encontradas no desenvolvimento do trabalho e as sugestões para investigações futuras.

1.1 Trajetória Histórica da Educação Profissional

A Educação Profissional do Brasil teve o seu contexto histórico iniciado a época pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 unidades da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em todo o território nacional, para ministrar educação profissional de ofícios, concomitantemente² ao ensino primário. A quais foram base para o desenvolvimento dos processos de modernização do país na primeira metade do século XX, por oficializar as políticas de Estado para a modalidade de ensino profissional (Figueiredo, 2017).

Na proeminência das mudanças administrativas, o governo federal criou uma rede de escolas públicas de aprendizes artífices: “Esse foi o resultado da instauração da primeira política nacional de educação profissional para um país, cujo objetivo era se tornar industrializado e modernizado para se equiparar às nações civilizadas” (Kunze, 2006, p. 18).

Segundo Figueiredo (2017), as EAAs tinham viés assistencialista, uma vez que a ideia de projeto da escola federal era de preparar técnica e intelectualmente os filhos da classe menos favorecida, propiciando hábitos de trabalho mais produtivos. Visão corroborada por Kunze (2006, p. 31): “sob o discurso do atendimento, ou melhor, sob a bandeira do assistencialismo, objetivou ministrar a instrução primária (intelectual) e profissional (técnica) a uma determinada clientela”.

Contudo, a despeito da visão assistencialista, foi precursora e inovadora ao formar o primeiro sistema educacional de âmbito nacional, com propósitos comuns, regulado por uma única legislação e sobre o esteio de uma única autoridade administrativa e pedagógica - o MAIC (Figueiredo, 2017).

Apesar das EAAs serem instituídas em 1909 pelo governo do então Presidente Nilo Procópio Peçanha³, deve-se salientar que essa experiência é anterior a essa data, uma vez que, enquanto governador, ele criou quatro escolas profissionalizantes no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1906 (L. M. Silva & Ciasca, 2021). Tais escolas tinham como

² Tipo de oferta de curso em que a formação geral se dá de forma concomitante à formação profissional, em instituições de ensino distintas.

³ Governador do estado do Rio de Janeiro (1903-1906). Eleito vice-presidente da República em 1906 e, com o falecimento do presidente titular Afonso Pena, assumiu a presidência por 17 meses, de 14 de junho de 1909 até novembro de 2010.

base o ensino de ofícios, entre eles a atividade agrícola. Entretanto, o currículo não apresentava clareza de critérios e não se exigia a frequência regular dos alunos, além da indefinição no tempo de integralidade do curso (Gomes citado por Silva & Ciasca, 2021).

Na época da concepção das EAA, a subordinação de assuntos educacionais era de responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI)⁴, no entanto, a atribuição das referidas escolas coube ao MAIC. Tal atribuição dar-se-á em virtude dos assuntos relativos definidos no art. 2º da sua criação, pelo Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906 (N. Kunze, 2006), que teria a cargo entre seus assuntos relativos: “ensino agrícola, estações agronomicas, mecanica agricola, campos de experimentação e institutos de biologia agrícola, [...] e ensino profissional, academias de commercio e museu comercial” (Decreto n.º 1.606, 1906).

Além disso, (N. C. Kunze, 2009), ratifica essa definição, pois no domínio da educação profissional, as escolas da rede federal passaram a ter a missão de difundir, em especial, a clientela alvo, os valores e preceitos do novo regime governamental, os hábitos do trabalho, da obediência às regras, um ofício, a formação profissional e uma profissão, de modo que os operários fossem frutíferos à nação e qualificados para atuarem nas futuras indústrias brasileiras.

No entanto, para Carvalho (2017, p. 152), essa dualidade entre MJNI e o MAIC mantinha respectivamente a instrução pública, “de um lado uma educação teórica e bacharelesca e desvinculada da realidade nacional e destinada às famílias das classes mais elevadas; de outro, uma instrução mais elementar e prática na tentativa de inserir no mundo do trabalho formal uma parcela dos jovens das classes populares analfabetas que viviam de trabalhos mais simples”. Pode-se inferir que o estabelecimento das EAA foi uma forma da União assinalar presença nos estados, pois “marcou a presença do Governo Federal no âmbito da educação dos Estados, política pública até então considerada prerrogativa quase que exclusiva das suas oligarquias dirigentes locais” (Carvalho, 2017, p. 156). Todavia, a implantação de fato consolidou-se somente com o apoio dos governos estaduais que perfizeram as medidas necessárias à execução do projeto de educação profissional em cada unidade federativa do país, dentre estas a disponibilização dos edifícios a fim de que fossem instalados com a maior brevidade possível.

⁴ Instituído pela Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891, que tinha dentre outras atribuições, a instrução, a educação e o desenvolvimento das ciências, letras e artes.

No âmbito da educação profissional no estado de Mato Grosso, a trajetória iniciou-se com a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAA-MT), instituída em 1909 na capital e devidamente inaugurada em 01/01/1910:

Em cada capital dos Estados, inclusive na de Mato Grosso, foi criada e instalada uma dessas escolas da rede, sob a manutenção da União, para ministrar cursos de ofícios, preferencialmente aos considerados “desprovidos da fortuna”, com vistas à formação de uma futura classe de operários e contramestres para as indústrias que começavam a surgir no Brasil (N. Kunze, 2006, pp. 18–19)

A efetivação e inauguração das referidas escolas, exceção do estado de Sergipe, findou-se em 1910, sendo que, conforme **Tabela 1**, a EAA-MT foi promissora ao ser uma das primeiras a serem inauguradas, apesar das dificuldades locais e o pouco tempo hábil para sua instalação.

Tabela 1. Lista de EAA e Inauguração

Estado	Escola	Cidade	Inauguração	Matrículas
AL	Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas	Maceió	21/01/1910	151
AM	Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas	Manaus	01/10/1910	70
BA	Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	Salvador	02/06/1910	68
CE	Escola de Aprendizes Artífices do Ceará	Fortaleza	24/05/1910	82
ES	Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo	Vitória	24/02/1910	166
GO	Escola de Aprendizes Artífices de Goiás	Vila Boa de Goiás	01/01/1910	68
MA	Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão	São Luiz	16/01/1910	104
MG	Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	Belo Horizonte	08/09/1910	60
MT	Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso	Cuiabá	01/01/1910	84
PA	Escola de Aprendizes Artífices do Pará	Belém	01/08/1910	95
PB	Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba	Parahyba ⁵	05/01/1910	134
PE	Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco	Recife	16/02/1910	125
PI	Escola de Aprendizes Artífices do Piauí	Teresina	01/01/1910	83
PR	Escola de Aprendizes Artífices do Paraná	Curitiba	16/01/1910	293
RJ	Escola de Aprendizes Artífices de Campos	Campos	23/01/1910	273
RN	Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	Natal	01/01/1910	83
SC	Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	Florianópolis	01/09/1910	130
SE	Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe	Aracaju	01/05/1910	120
SP	Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo	São Paulo	24/06/1910	120

Fonte: Adaptada de (Carvalho, 2017, p. 154)

⁵ Nome da capital da Paraíba até 04 de setembro de 1930, quando se alterou o nome para João Pessoa, em homenagem ao Presidente do Estado assassinado em 1930 por negar apoio ao Dr. Júlio Prestes, candidato oficial à Presidência da República. Fonte: <http://www.de.ufpb.br/~ronei/JoaoPessoa/histor.htm>.

Ainda que o início das aulas tenha ocorrido no dia 8 de janeiro, o número de matriculados estava abaixo das expectativas da escola, com a prorrogação do edital de matrícula para o mês de fevereiro, o número de alunos aumentou significativamente e atingiu o total de oitenta alunos (N. Kunze, 2006).

As décadas seguintes, de 30 e 40, promoveram transformações significativas para as EAA, iniciando-se em 13 de janeiro de 1937, com a gênese do Ministério da Educação e Saúde (MES)⁶, instituído pela Lei n.º 378, que no mesmo texto alterou a designação das EAA para Liceus⁷ Industriais (LI)⁸. Porém, a transformação definitiva da EAA-MT em Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT) decorreu apenas em 1941, por meio de Ofício expedido pelo Ministro do MES, Gustavo Capanema⁹. Um depois, o LIMT se tornou a Escola Industrial de Cuiabá (EIC), através do Art. 9 inciso XIII do Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que constituiu a rede federal das escolas técnicas e das escolas industriais federais.

A década de 40, reservaria ainda a criação do Aprendizado Agrícola Mato Grosso (AAMT), por meio Decreto n.º 5.409 do dia 14 de abril de 1943, vinculado ao Ministério da Agricultura, a ser instalado no estado de Mato Grosso, município de Cuiabá, Serra da Chapada, no local denominado São Vicente¹⁰, distante 96 quilômetros da cidade de Cuiabá. Contudo, nos anos seguintes, tornou-se Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra (AAGD) alterado pelo Decreto-Lei n.º 6.495 de 12 de maio de 1944 e Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra (EIGD) pelo Decreto n.º 22.506, de 22 de janeiro de 1947. Para Marques & Filho (2017), o reconhecimento social e o interesse popular pelos cursos profissionalizantes do AAGD aumentavam segundo o desenvolvimento econômico do país, e por consequência a demanda de mão de obra qualificada nos diversos setores da economia, principalmente a agricultura no estado de Mato Grosso.

O art. 16 da Lei n.º 3.552 de 16 de fevereiro 1959, regulamentado pelo Decreto n.º 47.038 do mesmo ano, já sob o bojo do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹¹,

⁶ A designação anterior era Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), criado pelo Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.

⁷ Segundo o Dicionário Houaiss: Liceu é “Estabelecimento de ensino médio profissionalizante”.

⁸ O Art. 37 da Lei n.º 378 determinou que escolas de aprendizes artífices, seriam transformadas em Liceus, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do país. (Lei n.º 378, 1937).

⁹ Reforma Capanema foi o nome dado à reforma educacional que promoveu o reordenamento da rede federal de instituições de ensino profissional promovidos pela reforma da educação brasileira em 1942.

¹⁰ Vila localizada em uma serra, isto é, cadeia de montanhas, montes ou penedias com picos, denominada Serra de São Vicente às margens da BR-364 em Mato Grosso.

¹¹ Criado pela Lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953, cuja denominação se mantém até os dias atuais.

acrescentou a autonomia didática e de gestão financeira: “os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (Lei n.º 3.552, 1959).

Essa mudança no enquadramento jurídico das instituições, propiciou mais autonomia e independência de gestão, tornando-as respeitadas pela sociedade e evidenciou o viés de formação para a indústria, de modo a dar sustentação ao plano de desenvolvimento nacional (Brezinski, 2011).

Na década de 80, o protagonismo do ensino profissional em Mato Grosso passa a ser compartilhado com a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (E AFC), que através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), teve sua autorização de funcionamento pela Portaria do MEC n.º 217, de 17 de março de 1980, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 21 de março de 1980. A implantação da E AFC vislumbrava a ampliação da oferta de educação na modalidade educação profissional, com foco nos cursos na área da Agricultura e Pecuária, atividades econômicas predominantes da região (Melo, 2011).

No ano de 1978, por meio da Lei n.º 6.545, as Escolas Técnicas dos Estados do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, foram transformadas nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). No entanto, essa lei não abrangeu as demais escolas técnicas existentes no país, cuja transformação ocorreu somente a partir de 1994, pelo Art. 3º da Lei n.º 8.948 de 08 de dezembro, a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica¹².

Todavia a devida implantação para Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso (CEFET-MT) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET-CUIABÁ) deu-se pelo Decreto de 16 de agosto de 2002, respectivamente mediante a mudança de denominação das autarquias Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)¹³ e Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá (ETFC)¹⁴.

¹² Segundo a Lei n.º 8.948 em seu Art. 1º § 2º, cuja finalidade foi permitir melhor articulação da educação tecnológica, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica.

¹³ Alteração dada pela Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965 e pela Portaria n.º 331, de 6 de junho de 1968, determinando que Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados seriam qualificadas de federais e com denominação do respectivo Estado. (SEC, 1968)

¹⁴ Alteração que uniformizou a denominação os estabelecimentos de ensino agropecuário para Escola Agrotécnica Federal, seguida do nome da cidade (Decreto n.º 83.935, 1979)

Nas décadas seguintes, dois marcos importantes contribuíram para a promoção da educação no Brasil. O primeiro, é o processo de redemocratização pós-período militar¹⁵, que culminou na promulgação da nova Constituição Federal (CF) em 1988. A educação na Constituição é assumida como direito social fundamental, um dever do Estado na forma obrigatória e gratuita, com expressa relação entre educação e trabalho (L. M. Silva & Ciasca, 2021).

Para Brezinski, outro marco histórico pós CF, um dos mais importantes que vai além da alteração de nomenclatura, foi Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo em vista que contribuiu para a expansão da Rede Federal e Tecnológica, mediante a instituição da Lei n.º 9.394 de 20 de novembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional:

A partir daí, configurou-se novo cenário para a Rede Federal de Educação Profissional, com desafios decorrentes de seu crescimento para fazer frente à legislação vigente e à postura do governo, especialmente do Ministério da Educação, relativamente aos objetivos e expectativas para a educação (Brezinski, 2011, p. 9).

A promulgação da LDB faz com que a educação profissional logre nova disposição, com explícita relevância à tecnologia e aos princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção moderna. Neste sentido, a LDB desencadeia, ainda, um expressivo aparato legal visando subsidiar a oferta e expansão dos cursos superiores de formação profissional e tecnológica (Mancebo & Silva Júnior, 2015).

Em consonância com o Art. 214 da CF, que determinou a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), de longo prazo, com a fim de garantir estabilidade nos projetos governamentais na área de educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

¹⁵ Período dos militares no poder (1964-1985), que se instaurou o regime autoritário com a Ditadura Militar no Brasil (<https://apps.tre-pe.jus.br/publico/cemel/periodo-militar.html>)

A LDB em seu Art. 9º, inciso I, diz que a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração conjunto com Estados, Distrito Federal e Municípios, iniciando a Década da Educação a partir de sua publicação (Lei n.º 9.394, 1996). Contudo, o primeiro PNE só foi aprovado após cinco anos, pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e o segundo, três anos depois, pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, ainda vigente. O PNE está inserido no planejamento institucional e será detalhado mais adiante.

Com a publicação do Decreto n.º 6.095 de 24 de abril de 2007, estabelecendo as diretrizes para o processo de integração, o Ministério da Educação (MEC), foi designado para estimular o processo de reorganização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de que atuem de forma integrada regionalmente. Conforme consta nos três parágrafos do Art. 1º, o referido decreto definiu a forma de reorganização para cada Instituto:

§ 1º [...] natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar [...].

§ 2º [...] instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...].

§ 3º [...] bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas (Decreto n.º 6.095, 2007).

Após a conclusão do processo de integração, a implantação deveria ocorrer mediante aprovação de projeto de lei, com estrutura multicampi, com gestão orçamentária e financeira descentralizada, ou seja, com cada campus como unidade descentralizada (Decreto n.º 6.095, 2007).

No dia 1 maio de 2007, apenas sete dias depois da publicação deste decreto, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF)¹⁶, se manifestou com uma crítica à proposta do processo de

¹⁶ Associação que congrega os dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVUF) em todo território nacional.

implantação, compreendendo que poderia ter participado e contribuído para as discussões, principalmente com as especificidades e peculiaridades das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, entre estas, a garantia de ampliação de vagas discentes, a oferta novos cursos para atender os arranjos locais e aumento dos quadros de docentes e técnicos (Otranto, 2010).

Posteriormente a inúmeras discussões e audiências na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, a Lei N.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008 foi promulgada, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação constituída consoante o Art. 1º por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁷, Centros Federais de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Centro Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, e Colégio Pedro II¹⁸ (Lei n.º 11.892, 2008).

Para Frigotto et al. (2018), além de ser o maior processo no âmbito da educação profissional brasileira, por institucionalizar a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, e isocronicamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), foi original e inovador ao estabelecer um modelo próprio, sem importar personificações de outros países. Tornando-os muito mais centrados no aspecto profissional, conectados à ciência e a tecnologia, sem o restringir estritamente ao aspecto técnico. E (N. C. Kunze, 2020), sua origem contemporânea é precursora, voltando-se à construção democrática de uma sociedade fundamentada na justiça social, na inclusão, na igualdade econômica, social e política, em consonância com suas diretrizes orientadoras.

A **Figura 1**, detalha sistematicamente a linha do tempo da educação profissional entre o ano de 1909, das EAA até 2008, dos IFs, ressaltando que as culturas, temporalidades e especificidades das Instituições existentes foram preservadas em rede.

¹⁷ Criados pelo Art. 5º da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

¹⁸ Incluído pela Lei n.º 12.677, de 2012

Figura 1. Linha do tempo da RFEPCT



Fonte: Adaptado de (CONIF, 2022b)

Os institutos federais criados pela referida lei, tem por finalidade a oferta de educação profissional e tecnológica, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, promovendo a integração e a verticalização entre educação básica e educação superior, por meio do aperfeiçoamento do quadro de pessoal e da sua infraestrutura física. Cada instituto deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências e estimular o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica e pesquisa aplicada, o empreendedorismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Otranto, 2010).

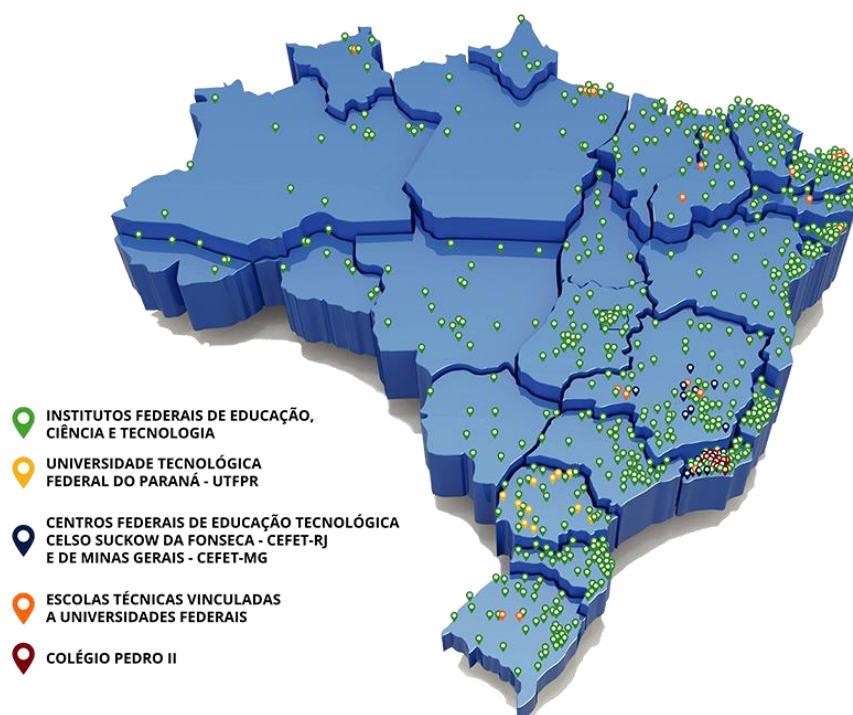
Ainda segundo Frigotto:

A arquitetura acadêmica e administrativa dos IFs, a partir da aprovação da Lei n.º 11.892/2008, passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos campi a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor geral (Frigotto et al., 2018, p. 120).

A distribuição espacial, da RFEPCT, na **Figura 2**, contempla um total de 682 unidades formado por 38 IF, distribuídos em 613 campi; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 13 campi; o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) com 8 campi; o Centro Federal de Educação

Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) com 11 campi; 23 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades (ETVU) e o Colégio Pedro II com 14 campus.

Figura 2. Espacialização Geográfica das Unidades da RFEPCT (2023)



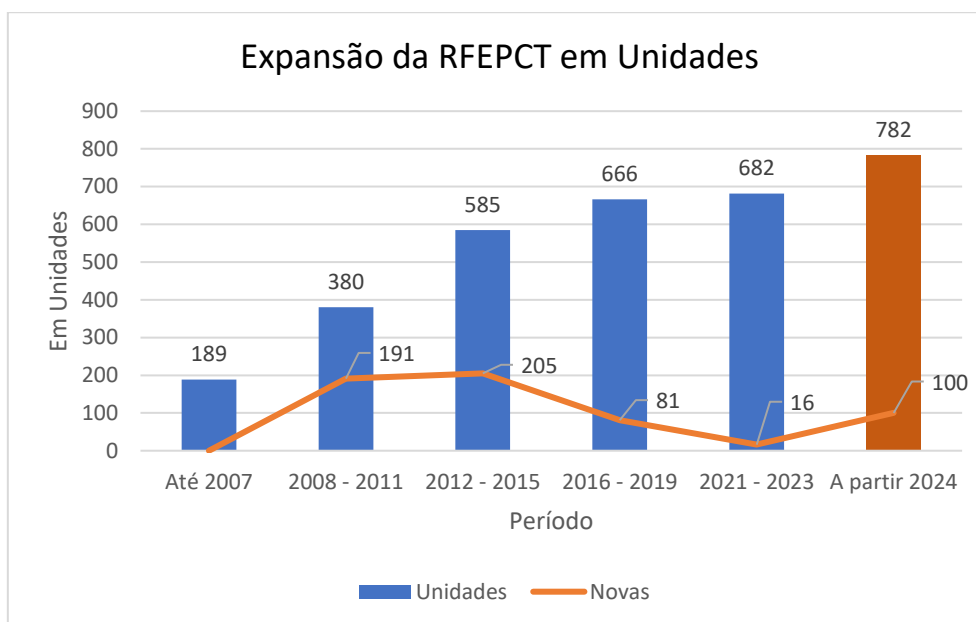
Fonte: Instituições da Rede Federal (MEC, 2023b)

O processo de expansão instituições federais de educação profissional e tecnológica, no entanto, é anterior a lei de criação da RFEPCT, pois era necessário superar um impedimento legal, a Lei n.º 8.948 publicada na década de 90, cujo § 5º do Art. 3º, vetada a criação de novas unidades federais de ensino profissional. Foi então que o governo federal revogou o referido instrumento por meio da Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005. A partir desse instante, o processo de expansão compreendeu três fases, para instalar escolas em cada unidade da federação, criar novas instituições a cada quadriênio, interiorizar a rede para sobrelevar as desigualdades regionais, ampliar o acesso a cursos de formação profissional e tecnológica com vistas a melhoria de vida da população (MEC, 2023b).

Para (CONIF, 2022a), a RFEPCT é essencial para a sustentabilidade do país, “auxiliando no incremento da indústria e dos arranjos produtivos locais, na agricultura, na prestação de serviços e na inovação tecnológica, elementos fundamentais para recuperação e reaquecimento de uma economia”.

No **Gráfico 1**, a linha laranja representa o número de novas unidades da RFEPCT, percebendo-se um elevado aumento de unidades no período 2008 a 2022, com leve aumento no período seguinte e queda significativa nos períodos posteriores, indicando estagnação.

Gráfico 1. Expansão da RFEPCT em Unidades



Fonte: **Tabela 23**, do Apêndice E.

A quantidade total de unidades continuou a ampliar por meio de incorporações, porém apresenta ritmo de desaceleração entre 2021 e 2023. Em 2024, o governo federal lançou o Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC) (MEC, 2024a), com prospecção de criar 100 novas unidades.

Em relação à distribuição da rede por região geográfica do Brasil, na **Tabela 2**, pode ser inferir que apesar da época da EAA (1909) até institucionalização da RFEPCT (2008), a equalização entre regiões ser moderada, no presente as regiões sudeste e sul representam praticamente a metade da RFEPCT, com 316 unidades representando 46% do total de 682 unidades. Por outro lado, a demanda populacional é maior por possuírem juntas 57% da população das demais regiões. Ao mesmo tempo, a região nordeste é a que possui mais unidades, sendo representada por 27% da população do país. O contraste é a área total em km², pois as regiões sudeste e sul possuem, juntas, área menor que quaisquer das demais regiões, sendo fator determinante é a Densidade Populacional, isto é, quanto maior seu valor, maior a demanda por matrículas.

Tabela 2. Unidades por Região Geográfica da RFEPCT

Região	Unidades	População	Área Total	Densidade Pop.
Norte	63	15.843.424	3.573.169,48	4,43
Nordeste	238	56.169.975	1.829.599,05	30,70
Centro-Oeste	65	16.289.538	1.606.354,09	10,14
Sudeste	198	84.840.113	924.558,34	91,76
Sul	118	29.937.706	576.736,82	51,91

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do Apêndice D.

No que se refere as ofertas de ensino, os institutos federais têm por objetivo ofertar cursos de nível técnico integrado ao nível médio, de formação inicial e continuada (FIC), superior englobando Licenciatura, Bacharelado e Tecnologia; e de pós-graduação, lato sensu¹⁹ e stricto sensu²⁰, conforme art. 7º e **Figura 3**.

Figura 3. Níveis e Modalidades de Ensino



Fonte: (CONIF, 2022b)

A atuação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação profissional, concebe uma Instituição que contribui para consecução de transformações sociais, econômicas e culturais. A formação profissional difunde conhecimento científico, o desenvolvimento sustentável, visando a geração de novas tecnologias e soluções técnicas para o suporte dos arranjos produtivos a qual está inserido (Pasqualli et al., 2015).

¹⁹ Lato Sensu compreende programas de especialização, inclusive aqueles designados como MBA (Master Business Administration).

²⁰ Stricto Sensu compreendem programas de mestrado e doutorado para diplomados em cursos superiores de graduação, Art. 44, III, Lei n.º 9.394/1996 (LDB).

1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), foi uma das trinta e oito unidades criadas pelo Art. 5º da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de acordo com **Tabela 3**, foi constituído inicialmente na primeira fase da expansão da RFEPC, entre 2008 e 2010, pelas unidades da EPT já existentes no estado, implantando os campi de Cuiabá, Cuiabá-Bela Vista, São Vicente e Cáceres.

Tabela 3. Campus do IFMT e Legislação

Unidade	Início	Denominação - Legislação (criação)	Fase	
01. Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva	1909	Escolas de Aprendizizes Artífices - EAA Decreto n.º 7.566 de 23/09/1909 (CEFET-MT)	I	
02. Campus São Vicente	1943	Aprendizado Agrícola Mato Grosso - AAMT - Decreto n.º 5.409, 14/04/1943 (CEFET-Cuiabá)	I	
03. Campus Cáceres - Professor Olegário Baldo	1980	Escola Agrotécnica Federal de Cáceres - EAFC - Portaria n.º 217, de 17/03/1980	I	
04. Campus Cuiabá - Bela Vista	2006	Unidade de Ensino Descentralizada - (UNED) - Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005	I	
05. Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste	2008		II	
06. Campus Campo Novo do Parecis	2010		II	
07. Campus Juína	2010	Lei de Criação dos IF	II	
08. Campus Confresa	2010		Portaria n.º 119, de 29/01/2010	II
09. Campus Rondonópolis	2011		Portaria n.º 123, de 29/01/2010	II
10. Campus Sorriso	2013		Portaria n.º 1.366, de 06/12/2010	II
11. Campus Várzea Grande	2014		Portaria n.º 330, de 23/04/2013	III
12. Campus Barra do Garças	2012		Portaria n.º 993, de 07/10/2013	III
13. Campus Primavera do Leste	2014		Portaria n.º 115, de 29/01/2010	II
14. Campus Alta Floresta	2015		Portaria n.º 993, de 07/10/2013	III
15. Campus Tangará da Serra	2014		Portaria n.º 27, de 21/01/2015	III
16. Campus Diamantino	2014		Portaria n.º 1.074, de 30/09/2014	III
17. Campus Avançado de Lucas do Rio Verde	2016		Portaria n.º 411, de 7 de maio de 2024	III
18. Campus Avançado de Sinop	2016		Portaria n. 378, de 09/05/2016	III
19. Campus Guarantã do Norte	2016		Portaria n. 378, de 09/05/2016 Portaria n.º 411, de 7 de maio de 2024	III

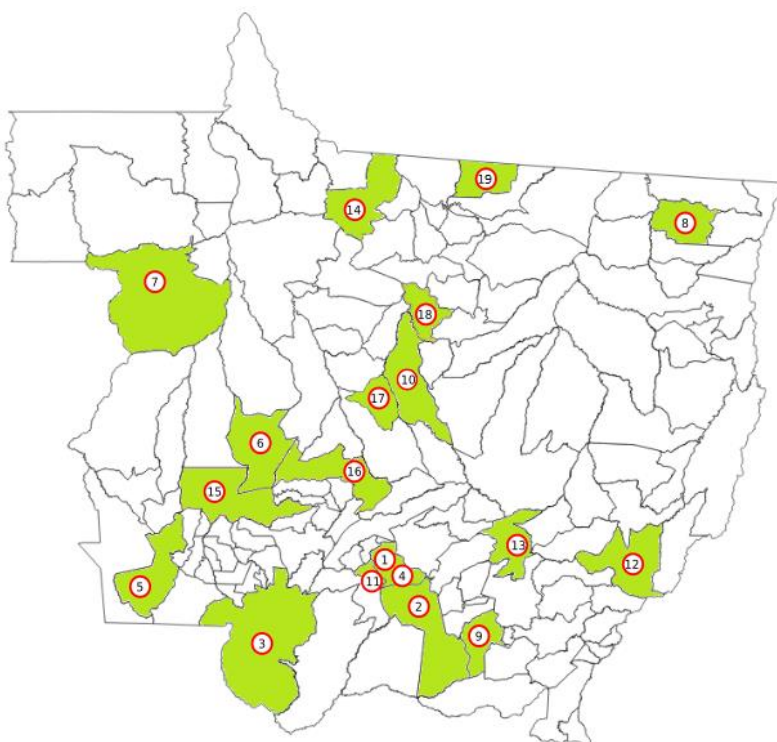
Fonte: Elaborador pelo autor, conforme dados (PROAD, 2024)

Entre os anos de 2011 e 2016, a segunda fase da expansão contemplou a implantação dos campi de Barra do Garças, Campo Novo do Parecis, Confresa, Juína, Pontes e Lacerda e Rondonópolis. Nas fases seguintes, foram implantados os campi de Várzea Grande, Alta Floresta, Sorriso e os campi avançados de Tangará da Serra, Diamantino, Lucas de Rio Verde, Sinop e Guarantã do Norte.

Ordinariamente, o IFMT é composto por 19 campi distribuídos na extensão territorial de Mato Grosso. A espacialização geográfica está representada na **Figura 4**, com relacionamento pelo número com **Tabela 3**.

Tanto na tabela quanto no mapa de espacialização, não constam quatro centros de referência localizados em: Canarana, Campo Verde, Jaciara e Paranaíta, denominadas unidades administrativas que visam a interiorização e a ampliação da oferta de ensino. O centro de referência de Campo Verde teve seu escopo alterado para Campus por meio da Portaria n.º 360 de 18 de abril de 2024, enquanto o centro de referência de Canarana também terá seu enquadramento alterado na criação dos 100 novos Institutos Federais, assim como Água Boa e Colniza (MEC, 2024a).

Figura 4. Espacialização dos 19 Campis do IFMT

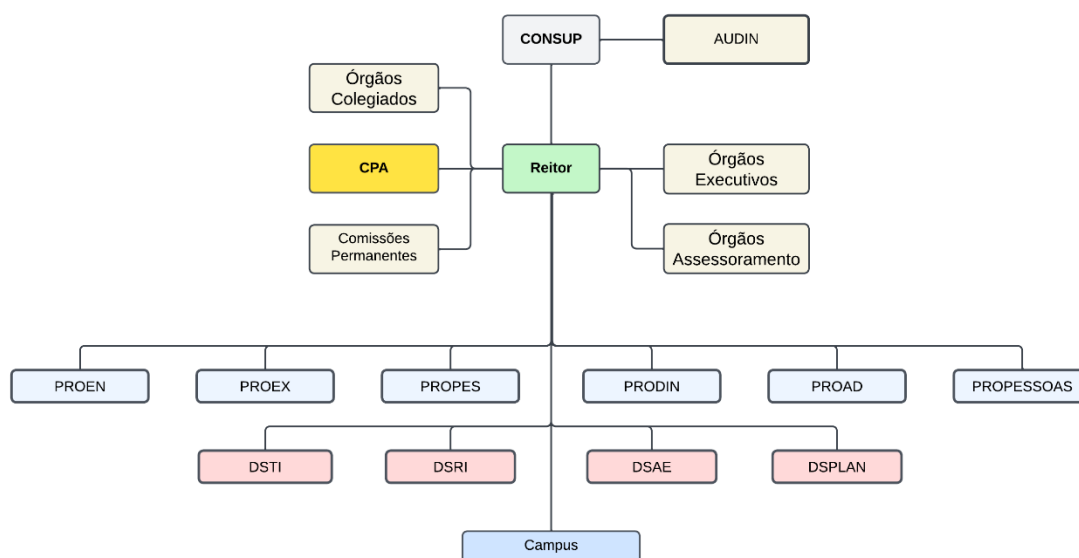


Fonte: <https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>

Conforme seu Estatuto, o IFMT possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar. Um Instituição multicampi com viés pluricurricular, ofertando vagas nas modalidades de ensino de educação superior, básica e especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes, modalidades de ensino (**Figura 3**), com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (CONSUP, 2022).

A administração é realizada por meio da articulação entre a Reitoria, as Direções-Gerais de cada um dos campi, os conselhos, os órgãos colegiados e os demais órgãos de apoio do IFMT, sob a administração, coordenação e supervisão da Reitoria. Pode-se sintetizar a estrutura administrativa no organograma resumido da **Figura 5**, no qual o Conselho Superior (CONSUP) está no topo, visto que de acordo com Art. 11 do Estatuto do IFMT, O CONSUP tem caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo da Instituição (Regimento Geral do IFMT, 2022), composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos técnico-administrativos, dos egressos, da sociedade civil, do MEC e do Colégio de Dirigentes (CODIR), assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (CONSUP, 2022).

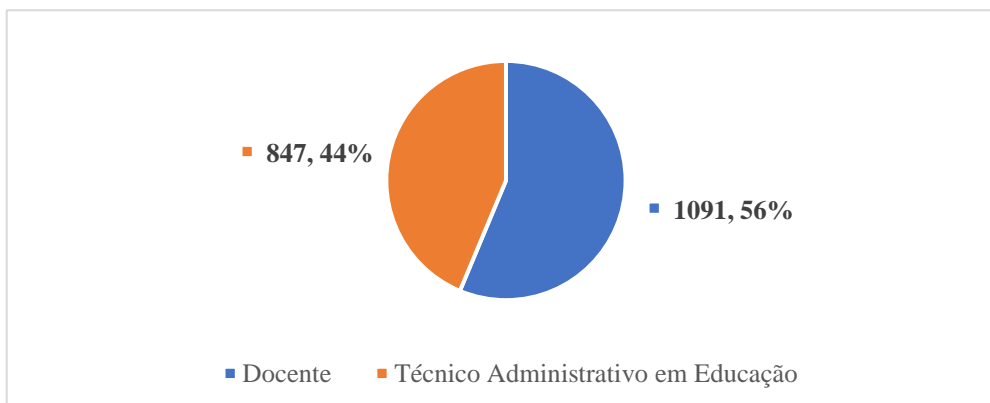
Figura 5. Organograma Resumido do IFMT



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do Regimento Geral (IFMT, 2022).

Para suprir a demanda, apresenta, de acordo com dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), um quadro efetivo de 1.938 (mil novecentos e trinta e quatro) servidores, sendo 847 (oitocentos e quarenta e sete) Técnicos Administrativos e 1091 (mil e noventa e um) Docentes. Além disso, compõe o quadro de pessoal os docentes substitutos e os estagiários, os quais possuem prazo curto e vínculo determinado com a Instituição.

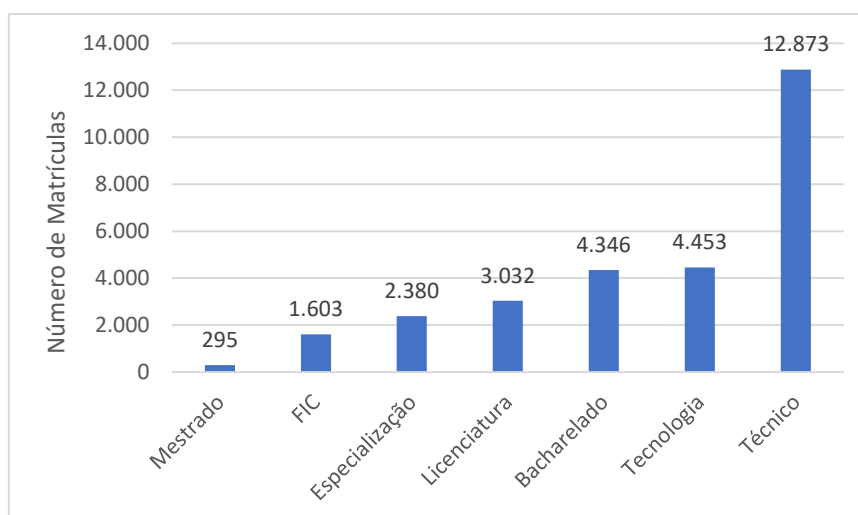
Gráfico 2. Número de Servidores do IFMT



Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados do SUAP de julho de 2024.

Com relação aos níveis e modalidades da Figura 4, o IFMT teve em 2022 o total de 28.982 matrículas devidamente registradas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²¹. No **Gráfico 3** estão representadas as matrículas por tipo de curso, no qual o tipo “Técnico” possui 44% de todas as matrículas, enquanto “Bacharelado”, com 4.456 e “Tecnologia” com 4.346, são os que possuem maior número de matrículas para os cursos de nível superior. A oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, está em sintonia com o Art. 6º da Lei do SINAES, conforme mencionado na **Figura 3**.

Gráfico 3. Matrículas por Tipo de Curso



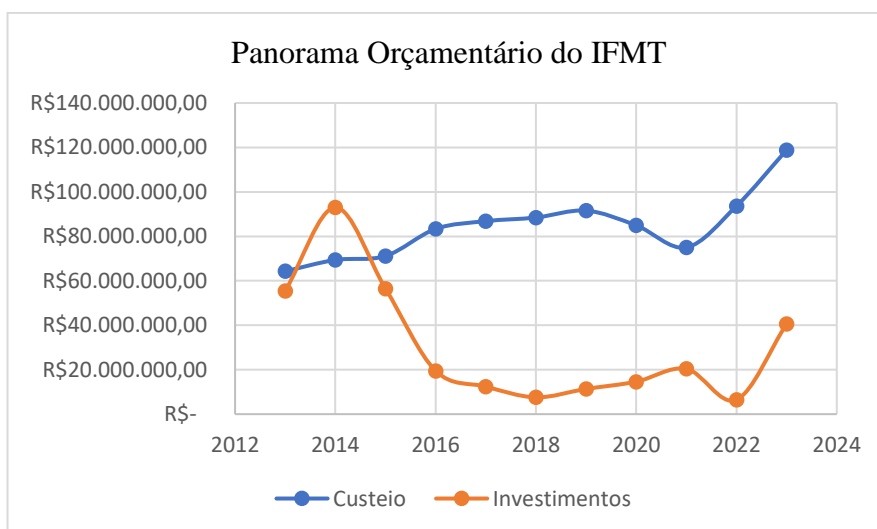
Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da Plataforma Nilo Peçanha

²¹ (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da RFEPCT, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

O governo federal com objetivo de aumentar seu raio de atuação no setor, se responsabilizou pela criação de novas unidades voltadas para a formação profissional, consoante ao Art. 55 da LDB, “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (Lei n.º 9.394, 1996), alocando recursos provenientes do orçamento de MEC, para construção e implantação de novas unidades dos institutos federais (Frigotto et al., 2018).

Neste contexto, o panorama orçamentário do IFMT, cuja dotação é anualmente consignada no Orçamento da União (Regimento Geral do IFMT, 2022), a figura 4 detalha a série histórica de 2013 a 2023, por tipo de despesas de Custeio²² (linha azul) e de Investimento²³ (linha laranja) a serem executados em cada exercício. Observa-se no **Gráfico 4** que a despesa de Custeio se manteve estável, tendo seu ponto crítico em 2020 e 2021, com curva crescimento apenas em 2022 e 2023. Em contraponto, a despesa de Investimento teve seu ápice em 2014, mas em seguida um declínio substancial, representando uma redução de 92% em 2018, que seria ainda inferior em 2022, retomando o crescimento da curva somente em 2023.

Gráfico 4. Panorama Orçamentário do IFMT (2012-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Tabela 26, Apêndice E

²² Gastos de manutenção e funcionamento dos serviços públicos, como aquisição de bens de consumo, serviços de terceiros, manutenção de equipamentos, que não contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital (Senado Federal, 2020).

²³ Grupo de Natureza de Despesa voltado para planejamento e execução de obras, realização de programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamento e material permanente e constituição ou aumento de capital (Senado Federal, 2020).

A complexidade organizacional do IFMT, imbuído de antigas instituições centenárias, estrutura-se como autarquia federal autônoma por meio do construtivismo coletivo, de forma interna e externa, para consolidação do processo educacional nos seus diversos itinerários formativos. Sua interdependência está em concórdia com o arranjo econômico, social e cultural da sua espacialização geográfica, contribuindo para o desenvolvimento regional. Ainda, para (Kunze, 2020, p. 16), “a formação integral e contextualizada dos seus cidadãos para atuarem na vida e no mundo do trabalho com autonomia intelectual” democratiza o acesso aos cursos ofertados.

1.3 Avaliação da Educação Superior no Brasil entre 1980 e 2003

A política de avaliação da educação superior no Brasil, historicamente, alicerçou-se na tripartite: avaliação – regulação – supervisão, distintos, mas, intrinsecamente ligados de modo a contribuir para a qualidade do ensino oferecido (Kraemer et al., 2016). Essa política de regulatória estreitou-se na década de 1990, com a implantação da sistemática de avaliação baseada na aplicação de uma prova aos formandos da graduação, que, pelo princípio de ranqueamento, visava formar uma espécie de quase mercado da educação superior (Barreyro & Rothen, 2008).

Os programas e proposituras implementados, desde seu início na década 80, “apresentaram entre si continuidades, similitudes, diferenças e confronto de posições” (Barreyro & Rothen, 2008) e contribuíram para a concepção e amadurecimento do sistema de avaliação da educação superior do Brasil.

Neste sentido, é essencial compreender a cronologia temporal das ações e dos programas que instituíram a avaliação na educação superior brasileira, desde o período anterior à redemocratização e da CF de 88 até o sistema de avaliação atual.

1.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária

No Brasil, a primeira propositura de avaliação da educação superior ocorreu no final do governo militar, em junho de 1983, que por intermédio do Conselho Federal de Educação (CFE)²⁴, criou-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com o objetivo prestar contas dos recursos, justificar os investimentos executados à

²⁴ O Conselho Federal de Educação foi instituído pelo Decreto nº 51.404, de 5 de fevereiro de 1962 e alterado em 1994 para Conselho Nacional de Educação, é um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação que exercia funções regulatórias.

sociedade (Bertelli & Eynng, 2004) e de inteirar-se das condições existentes nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior (Barreyro & Rothen, 2008).

De acordo com (Kraemer et al., 2016), para que os objetivos do PARU se concretizassem fazia-se necessário a participação dos segmentos representativos da comunidade acadêmica e demais setores externos a sociedade, em um processo de autorreflexão da sua prática, sobre as demandas e expectativas quanto ao papel desempenhado pela universidade e sua organização.

A proposta do PARU, segundo Barreyro & Rothen (2008), realçava a diferença entre a legislação ideal sancionada e a operacionalização desta na realidade e o modo como o conhecimento era produzido, considerando o contexto socioeconômico em que as Instituições de Ensino Superior (IES) estariam inseridas. Dessa forma, compreenderia a maneira como objetivos eram concretizados, a sua articulação na utilização de recursos, seja por cumprimento das determinações externas e pelas relações políticas internas.

O PARU foi descontinuado após um ano o seu início, resultando em pesquisas inconclusivas sobre a coleta de dados e os estudos institucionais, porém foi precursor das experiências de avaliação posteriores no país, provindo da concepção formativa e emancipatória (Kraemer et al., 2016).

1.3.2 Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior

Após a desativação precoce do PARU, defronte a gravidade dos problemas das universidades brasileiras, a imprescindibilidade de avaliá-las entabulando-as para os desafios do futuro, a carência de um sistema de educação superior que desponte sobre princípios da democracia, bem como às exigências do desenvolvimento do Brasil, foi instituída a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior (CNRES), através do Decreto n ° 91.177, de 29 de março de 1985.

O decreto que criou CNRES visou à reformulação da educação superior brasileira, no marco da redemocratização do país, com a instauração de uma nova política para a educação superior brasileira “para a superação da crise da universidade brasileira, se deveria aumentar, significativamente, a autonomia universitária que seria acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico” (Kraemer et al., 2016). Tal autonomia não seria afetada pelo controle social, uma vez que

“a autonomia não significaria que o Estado e a Sociedade pudessem isentar-se de participar do processo educacional e que seria importante a participação exógena” (Barreyro & Rothen, 2008).

A CNRES introduziu o carecimento de um órgão responsável pela avaliação e da disseminação metodológica de um sistema de avaliação por pares, aos moldes do que era realizado Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na avaliação da pós-graduação brasileira (Barreyro & Rothen, 2008). Isso posto que, o ensino de Pós-Graduação relaciona-se com processos avaliativos realizados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes²⁵) desde o ano 1977.

No documento apresentado pela CNRES, entre outros princípios norteadores, destaca-se a “autonomia e democracia interna”, que é para comissão o alicerce do relatório, incumbindo as universidades o papel de decisão sobre quais e como decorreria suas pesquisas, os cursos, as propostas de currículos, a sua organização e gestão financeira conforme suas prioridades institucionais de forma democrática.

Contudo, para Barreyro & Rothen, a autonomia deveria ser compreendida como:

uma concessão da sociedade em troca de altos padrões de qualidade no desempenho institucional. A sociedade, que financia a Universidade, teria o direito de exigir a prestação de contas da aplicação dos recursos e do desenvolvimento do ensino e da pesquisa (Barreyro & Rothen, 2008, p. 140).

No relatório entregue pela Comissão, a prestação de contas da autonomia das universidades teria, em contrapartida, a avaliação do seu desempenho, por um sistema de acreditação aferida após processo avaliativo, norteando o financiamento da educação superior.

1.3.3 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

Com vistas a sistematizar as teses suscitadas no relatório da CNRES, dispendo as medidas legais necessárias, bem como ampliar o debate junto à comunidade sobre o tema, o MEC criou um grupo interno instalado por meio da Portaria n.º 170, de 3 de março de 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES).

²⁵ Criado pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951 (MEC, 2023a)

O GERES teve a atribuição executiva de elaborar uma proposta de Reforma da Educação Superior na totalidade todo utilizando como ponto de partida o relatório final da CNRES, porém, as propostas ficaram restritas a reformulação da legislação pertinente à Educação Superior das Instituições públicas, em virtude das imensuráveis implicações e desdobramentos elencados pela Comissão, que demandariam o aprofundamento da discussão (GERES, 1986).

Segundo Barreyro & Rothen (2008), para o GERES a ideia do binômio autonomia e avaliação seria referendada pela comunidade acadêmica, sendo um dos pontos cruciais para que o controle fosse desburocratizado. Isto é realizado por processos de avaliação institucional, com foco no desempenho institucional, ao invés de averiguar apenas o cumprimento da legislação. Além disso, a autonomia da universidade deveria ir além do campo do saber, entre a pesquisa e a universalidade, mas ter autonomia didática, administrativa e financeira.

A caracterização da reforma universitária de 1968, dada pela Lei n.º 5.540, fixou o modelo de ensino superior, indissociável da pesquisa e ministrado em universidades, organizados como instituições de direito público ou privado. Esse modelo único de educação superior desejável foi declinado pelo GERES, no qual compreendia a existência de um sistema mais adaptável no tange seus objetivos e formação profissional e na sua organização.

O GERES propôs que a condução do processo de avaliação seria de responsabilidade da Secretaria da Educação Superior (SESU) do MEC, contemplando as duas vertentes: a avaliação de desempenho institucional e da qualidade dos cursos oferecidos. Portanto, a avaliação da instituição “cumpre papel importante não apenas do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, mas também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional” (GERES, 1986, p. 9).

Em setembro de 1986, o GERES concluiu suas atividades divulgando seu relatório e duas proposituras legislativas. A primeira era a proposta de Projeto de Lei²⁶ que dispunha sobre a natureza jurídica, a organização e o funcionamento dos estabelecimentos

²⁶ Proposição destinada a dispor sobre matéria de competência normativa da União e pertinente às atribuições do Congresso Nacional. Sujeita-se, após aprovado, à sanção ou ao veto presidencial.

federais de ensino superior. Enquanto a segunda o Anteprojeto²⁷ de Lei que visava reformular o Conselho Federal de Educação, suas finalidades e competências.

Contudo, a entrega do relatório deu-se no momento de conjuntura de adversidades políticas em pleno período constituinte, acarretando sua rejeição pelos movimentos de professores, de funcionários e de estudantes, induzindo o Presidente da República, a retirar as duas propostas do Congresso Nacional (Medeiros, 2012).

1.3.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

O início da década de 90 ainda refletia as incertezas e indefinições com relação aos destinos da Universidade, mas o MEC retomou o debate em torno da Avaliação Institucional pela temática autonomia universitária. A articulação no Ministério da Educação inicia-se com a instalação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (CNAUB), através da Portaria n.º 130 de 14 de julho de 1993 (Bertelli & Eyng, 2004), visando estabelecer diretrizes para implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras.

A CNAUB era composta por representantes das associações brasileiras de universidades estaduais, municipais, particulares, católicas, dirigentes das instituições de ensino superior, fórum dos pró-reitores de graduação e outros fóruns equivalentes. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi o resultado do trabalho da CNAUB, que apontou “como princípio básico a adesão voluntária das Universidades Brasileiras e sugeria como etapa primeira, a autoavaliação envolvendo toda a instituição, proporcionando a partir de então, subsídios para a realização da avaliação externa” (Bertelli & Eyng, 2004).

De acordo com Barreyro & Rothen (2008), no documento resultante, a *Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional*, a comissão expressou a tese que os objetivos da Avaliação atenderia a tripla exigência contemporânea de que as universidades estariam submetidas quanto: ao processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, a ferramenta para o planejamento e gestão universitária e ao processo sistemático de prestação de contas junto à sociedade. Essa tríade conciliar-se-ia no campo discursivo dos documentos do PARU, da CNRES e do GERES.

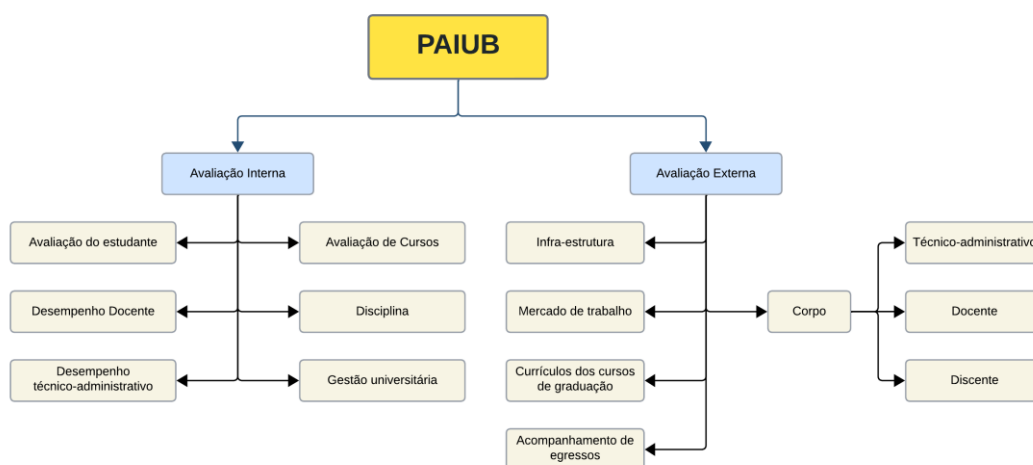
²⁷ Esboço, proposta ou versão preliminar de um texto ainda não apresentado formalmente como proposição à Casa Legislativa.

Bertelli & Eyng (2004) consolida sua análise do documento: “é possível perceber, pelos aspectos ressaltados, que o programa visa a busca pela melhoria da qualidade e que esta é uma tarefa contínua e deve estar relacionada ao processo de planejamento da instituição”.

O processo de avaliação, consoante o PAIUB, é sistemático e visa promover o aperfeiçoamento permanente, refletindo e redefinindo continuamente os objetivos e as prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica (Kraemer et al., 2016), “referindo-se à ampliação do autoconhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação cumprimento de suas funções” (PAIUB, 1994, p. 17).

O objetivo principal da avaliação relacionaria com o projeto acadêmico e social, “Dessa forma ter-se-ia a melhoria da qualidade e pertinência das realizações da universidade. Assim, a avaliação seria um ato político e voluntário da instituição” (Barreyro & Rothen, 2008, p. 147).

Figura 6. Fluxograma de Desenvolvimento do Projeto de Avaliação (PAIUB)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, adaptado de (PAIUB, 1994).

Para implementar sua proposta metodológica, conforme detalhado na **Figura 6**, o PAIUB estabeleceu três etapas: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa. Para o diagnóstico, deve-se levantar um conjunto de informações sobre os aspectos relacionados à graduação e ainda demais dados dentro da perspectiva institucional. A avaliação interna é um momento de reflexão da instituição sobre suas próprias dimensões e visa conferir identidade à comunidade universitária por meio da autoavaliação, fruto dos resultados da participação de professores, alunos e funcionários. Enquanto na avaliação externa, o acompanhamento é percebido por entidades acadêmicas-científicas representadas por

avaliadores externos, requerendo-lhes a capacidade de discernimento e diálogo frente aos aspectos a serem avaliados.

Por fim, a CNAUB considera no PAIUB que a avaliação institucional deve ser problematizada intrinsecamente pelas universidades e publicizada, pois poderá melhorar a qualidade da prestação do serviço público que a sociedade deseja.

1.3.5 Exame Nacional de Cursos (ENC)

Após o PAIUB, entre 1993 e 1994 as universidades iniciaram seus processos de avaliação institucional, entretanto, o próprio Ministério da Educação e do Desporto em 1995 expôs outra vertente para a avaliação do ensino superior, com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), com a promulgação da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro.

Com base no Art. 3º, o Ministério da Educação e do Desporto foi incumbido “realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Lei n.º 9.131, 1995).

No ano seguinte em 1996, com os procedimentos para o processo de avaliação estipulados no Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro, o MEC iniciou a aplicação de avaliações periódicas nas instituições e nos cursos de ensino superior, cuja participação do estudante era obrigatória para obtenção do diploma de conclusão do curso de graduação. Ao mesmo, segundo Barreyro & Rothen (2006), vinculou-se a renovação de reconhecimento de cursos aos resultados do Exame e da Avaliação das Condições de Ensino.

O ENC ficou popularmente conhecido como “Provão” e para (Kraemer et al., 2016), tinha aspecto quantitativo: “a avaliação das condições de oferta configuravam-se como instrumentos de medição quantitativa de resultados, legitimadores do controle através do qual o governo tentava homogeneizar as universidades”. Além disso, para (Barreyro & Rothen, 2006, p. 959), também apresentava viés mercadológico: “foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência entre as IES”.

A classificação das instituições em ranking baseava-se nos resultados das provas realizadas pelos estudantes, por meio das menções A, a melhor nota, B, C, D e, a pior

nota (Kraemer et al., 2016). O ranking, na prática, apesar de as normas preverem punições às instituições nos casos de resultados negativos, não houve de fato nenhum efeito punitivo, com exceção à divulgação e exposição publicitária na mídia, típicos do mercado (Barreyro & Rothen, 2006).

Apesar do desgaste do modelo do ENC e sua insuficiência em atender à integração das políticas de avaliação, o exame foi aplicado durante treze anos, entre 1996 e 2003. No seu ano último de aplicação, institui-se Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada por Portaria da SESu nº 11 de 28 de abril de 2003, a qual deveria elaborar as propostas, bem como, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas para alteração da Avaliação da Educação Superior que vigorava até aquele momento.

1.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

No início de 2004, a CEA²⁸ publicou o documento *Sinaes: bases para uma nova proposta da educação superior*, enfatizando a concepção da consciência da instituição, colocando a avaliação institucional como centro do processo, realizada com autonomia a partir do seu interior e emancipatória, obtida pela construção e participação coletiva. Arquitetando-se “conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade” (CEA, 2004, p. 81).

O anexo do referido documento continha a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei n.º 10.861/2004, prevendo a realização de avaliação anual das Instituições de Ensino Superior (IES), de maneira independente, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico, com a finalidade explicitada no §1º do Art. 1º:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior,

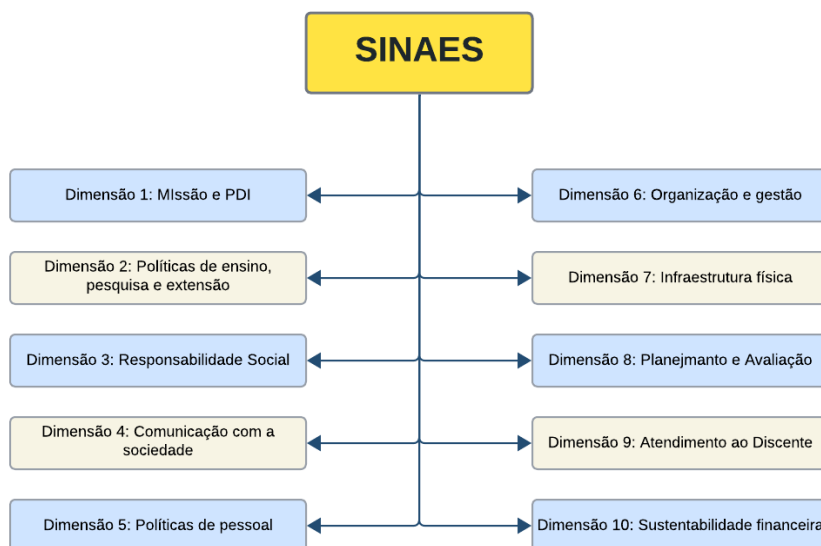
²⁸ Apesar de o relatório da CEA ter sido publicado pelo MEC em 2004, tal documento foi finalizado no segundo semestre de 2003, culminando com a edição da Medida Provisória n.º 147, de 2003, posteriormente convertida no SINAES.

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 n.º 10.861, 2004).

As diretrizes do SINAES são definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que dentre outras atribuições elencadas no Art. 6º, deve propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁹ a organização de todo o processo avaliativo, Art. 8º.

O Art. 3º definiu que a avaliação institucional, interna e externa, da instituição de educação superior tem por objetivo identificar o perfil e o significado de sua atuação, por meio dos seus cursos, programas, projetos e setores (Lei n.º 10.861, 2004), contemplando impreterivelmente dez dimensões, esquematizado na **Figura 7**: missão da instituição; políticas de ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de serviço aos estudantes e sustentabilidade financeira.

Figura 7. Dez Dimensões do SINAES



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Art. 3º da Lei n.º 10.861/2004.

²⁹ Criado pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, com o objetivo de orientar políticas públicas em educação e produzir conhecimento científico e informações oficiais, no intuito de aprimorar as políticas educacionais brasileiras (SEC, 1968, p. 2).

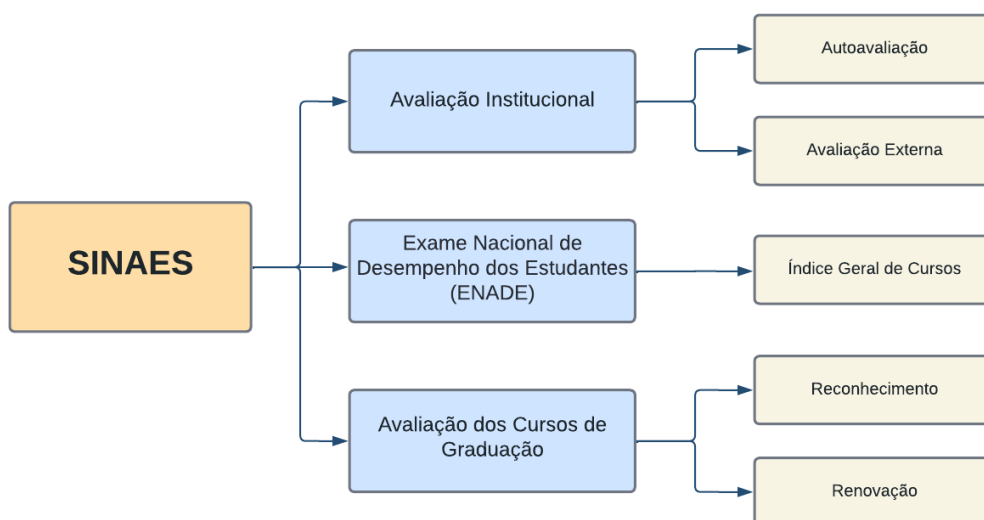
A promoção da avaliação assegurará a análise integrada das dimensões, a identidade, a diversidade, o compromisso e a responsabilidade social das instituições e seus cursos. Da mesma forma, em consonância com princípio da gestão democrática do Art. 56º da LDB explícito no inciso IV, Art. 2º da Lei do SINAES, garantirá a participação dos segmentos da comunidade institucional de educação superior, discente, docente e técnico-administrativo e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Em relação à metodologia dos modelos avaliativos anteriores, “apontava-se que a avaliação estava servindo à produção de rankings e estimulando uma competitividade desnecessária entre as IES, além de estar mais voltada à regulação do que à melhoria da qualidade do sistema” (Ma & Vieira, 2021, p. 1006). Assim, para avaliar a qualidade das instituições, o SINAES emponderou-as, equalizando as avaliações externa e interna.

Neste sentido, para Ma & Vieira (2021), apesar dos resultados das avaliações estarem vinculados às políticas regulatórias, este dificilmente é um mecanismo real de punição, porque os resultados padronizados propiciam que a maioria dos cursos alcançar níveis satisfatórios, ou seja, tal sistema buscou o equilíbrio entre avaliação e regulação.

Dentro do seu escopo, o SINAES está estruturado em três principais processos que formam o tripé avaliativo aplicados em momentos distintos, mas articulados, esboçado na **Figura 8**: Avaliação Institucional, composta pela Avaliação Externa e Avaliação Interna, mais comumente definida como Autoavaliação; a Avaliação de Cursos de Graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE.

Figura 8. Pilares do SINAES Lei nº 10.861/2004



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Lei n.º 10.861/2004

Essa visão é corroborada por (Soares et al., 2019), a Lei estabeleceu três pilares de avaliação, ou seja, a necessidade de aprimorar as ferramentas de gestão do poder público em busca de eficiência dos gastos, responsabilização dos atos e controle dos resultados.

Esse enfoque nas instituições, nos cursos e nos estudantes agregou e recuperou pontos das experiências avaliativas anteriormente realizadas (Asato et al., 2020), recuperando e reconfigurando aspectos parciais de cada uma das experiências avaliativas já realizadas (Barreyro & Rothen, 2006). Reconhece ainda a diversidade do sistema de ensino superior do país, compreendendo que as instituições devem ser analisadas globalmente, respeitando cada história, identidade e missão, avaliadas a partir de indicadores de qualidade estruturados de forma orgânica e contínua (Polidori et al., 2006).

1.4.1 Avaliação Institucional

A avaliação institucional é um momento de reflexão da Instituição para uma ação estratégica de acompanhamento, controle e melhorias do que foi realizado, à medida que a tomada de decisão na gestão universitária deve vir acompanhada de execução e da avaliação da mesma, para ser um instrumento de monitoramento e garantia a qualidade do ensino uma (Kreutz et al., 2019).

No SINAES, a avaliação institucional recupera a premissa do PAIUB e da CEA quanto à prescrição de que as instituições elaborem uma proposta de autoavaliação com a participação ativa dos seus membros. Enquanto no PAIUB a adesão ao programa era voluntária, a autoavaliação é um momento obrigatório no SINAES (Barreyro & Rothen, 2006).

Ao refletir sobre políticas educacionais no âmbito da avaliação institucional, constituída individual e coletivamente, Gasparelo diz que se deve considerar os diferentes espaços sociais:

[...] muito mais que um prédio e suas condições materiais e recursos de financiamento, manifestam-se muitas vontades, interesses e intenções. É nessa coletividade dinâmica que os objetivos são delineados intencionalmente, orientando a prática pedagógica, a busca (ou não) pela qualidade no ensino, bem com a formação de sujeitos participativos, conscientes e críticos na sociedade em que vivemos (Gasparelo et al., 2018, pg. 247).

Cabe ressaltar que a Avaliação Institucional deve demonstrar, em seu relatório avaliativo, as informações contributivas do processo de avaliação. Logo, as avaliações influenciaram ou modificaram o processo de gestão da IES e seus planos de melhoria. Tais informações devem revelar o quanto foi alcançado em relação ao que foi previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Logo:

é no Relatório Institucional que deve aparecer descrito a estratégia adotada pela Instituição, e as ações e atividades delas decorrentes, se atende às orientações estratégicas definidas em seu planejamento, sendo essas: sua missão, sua visão e seus objetivos (Carvalho & Mello, 2017, pg.6).

No cenário da avaliação institucional, que abrange tanto as IES públicas quanto privadas, existem dois aspectos a serem considerados, o primeiro é comum a ambas, que diz respeito sobre papel que desempenham na formação e capacitação dos estudantes. E outro aspecto mais direcionado às IES públicas, em virtude da quantidade de recursos do Estado para assegurar qualidade dos investimentos realizados (Vianna et al., 2022).

1.4.1.1 Autoavaliação Institucional

A Autoavaliação Institucional (AI) é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que nos termos do Art. 11 da Lei n.º 10.861/2004, é constituída por ato do dirigente máximo da instituição de nível superior, seja pública ou privada, com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A CPA tem atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (Lei n.º 10.861, 2004).

Para fins de resgate, é importante ressaltar que o Art. 11 que instituiu a CPA está referenciado na proposta metodológica do documento do PAIUB:

Para organização e desenvolvimento do processo avaliativo, propõe-se a constituição de uma Comissão de Avaliação para coordenar os trabalhos, a critério de cada IES. Tal comissão deve ter composição diversificada de forma a garantir a indissociabilidade de ação da Universidade, contemplando, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, a participação dos segmentos acadêmicos, de especialistas e de setores profissionais e sociais já mencionados. (PAIUB, 1994).

A regulamentação das ações da CPA, deu-se pelo Art. 7º da Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004, conferindo-lhe autonomia em relação a demais órgãos da instituição, além da atribuição para coordenação dos processos internos de avaliação, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, acrescentando o seguinte parágrafo (Portaria n.º 2.051, 2004):

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

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

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

A primeira fase da Avaliação Institucional é conduzida pela CPA, realizando uma autorreflexão da IES, devendo coordenar, sensibilizar e executar o processo interno de autoavaliação institucional. A periodicidade de elaboração do relatório de autoavaliação está normatizada na Portaria Normativa n.º 840, de 24 de agosto de 2018, que é taxativa sobre a improrrogabilidade da sua entrega:

Art. 35. O relatório de autoavaliação institucional deverá ser postado no prazo de 1º de janeiro a 31 de março de cada ano, em versão parcial ou integral, e será mantido no cadastro em Sistema Eletrônico, junto ao registro da instituição, em campo próprio.

Assim sendo, desde o ano de 2017, anualmente os processos de autoavaliação institucionais das IES devem ser postados obrigatoriamente no sistema e-MEC³⁰, cujas informações inseridas no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação.

³⁰ O sistema e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa n.º 21, de 21/12/2017, é base de dados oficial para fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, assim como o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior

No que se refere a autonomia, para Barreyro & Rothen (2006), embora a autonomia da CPA ser garantida em Lei em relação a demais órgãos da instituição, o cumprimento de fato sujeita-se política institucional e da estrutura organizacional, com forte influência a depender da natureza pública, privada ou filantrópica da IES e ainda:

A identidade das CPAs depende do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas instituições, podendo adquirir características centralizadoras, burocráticas, utilitaristas ou emancipatórias, dependendo do grau de envolvimento dos atores institucionais e do uso que a autoavaliação tenha no interior da instituição (Barreyro & Rothen, 2006, p. 969).

De acordo com Carvalho & Melo (2017), “a CPA é protagonista na avaliação institucional das instituições de ensino superior, sendo a responsável por coordenar as ações de autoavaliação e fornecer todas as informações necessárias ao INEP-MEC, além de sensibilizar a comunidade para participação dos processos avaliativos”.

Sendo a autoavaliação componente primordial da Avaliação Institucional, sua importância se efetiva de fato após sua realização:

A importância da autoavaliação no dia a dia das IES se dá principalmente naquilo que decorre dela, visto que seu resultado direciona a gestão para consolidar suas boas práticas, mas também identifica os problemas que precisam ser corrigidos, de modo a promover melhorias diretas no ensino, pesquisa e extensão por meio da gestão institucional (Carvalho & Mello, 2020, p. 2).

Neste sentido, a autoavaliação institucional não tem a intenção de que a instituição se adapte ao modelo de avaliação externa, mas que propicie a concepção de uma cultura interna da avaliação, essencial para a prática e a reflexão para um melhor desenvolvimento da IES (Polidori, 2009). E para (Barreyro & Rothen, 2006), por estar institucionalizada em cada IES no país, as CPAs têm o potencial de apropriação e transformação dessa cultura de autoavaliação institucional.

1.4.1.2 Avaliação Externa

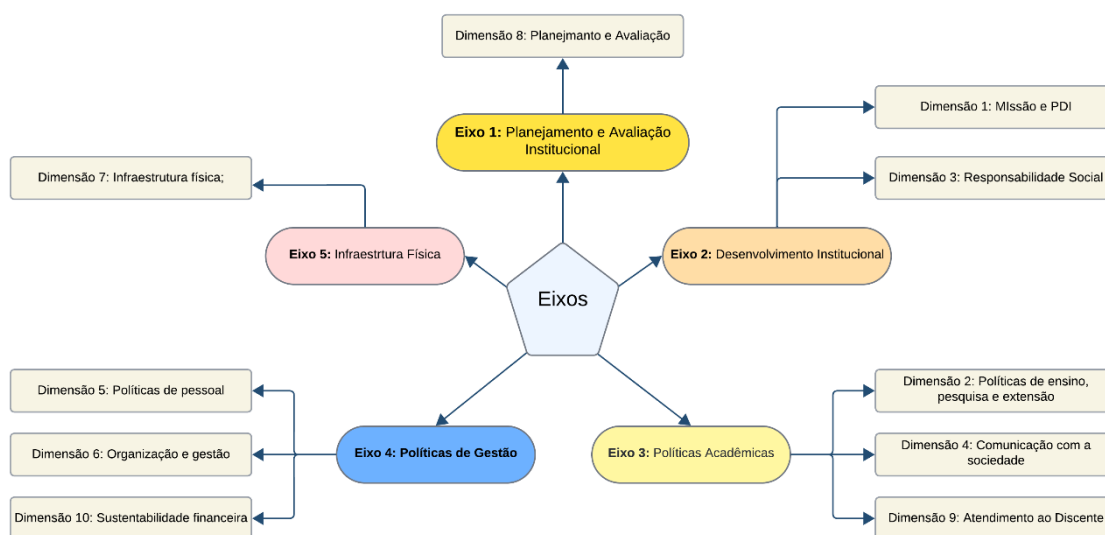
A avaliação externa, comumente chamada de avaliação in loco, é realizada por uma comissão de avaliadores externos designados pelo INEP, pertencentes à comunidade acadêmica e científica. Para tal, são realizadas por meio da aplicação de Instrumentos de

Avaliação Institucional Externa (IAIE) que subsidiam o credenciamento, o recredenciamento e a transformação de organização acadêmica.

Além do IAIE, em consonância do § 2º do Art. 3, também deve ser utilizado o relatório de autoavaliação institucional, por consequência, também o desempenho da CPA, com o propósito de avaliar a coerência do planejamento e da avaliação, no que tange aos resultados e a eficácia da autoavaliação institucional com o estipulado em documentos oficiais. A métrica da avaliação resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, para cada conjunto das dimensões avaliadas pelas comissões externas in loco, realizando-se nas modalidades presencial ou virtual, com georreferenciamento (Lei n.º 10.861, 2004).

Os instrumentos avaliativos são elaborados pelo INEP, por meio de um comitê gestor, no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), sendo revisados periodicamente, para fins do aperfeiçoamento dos procedimentos e sua adequação às legislações vigentes. No IAIE, versão vigente de 2017, as dimensões (**Figura 7**) elencadas no Art. 3º da Lei do SINAES estão agrupadas por afinidade em cinco eixos diagramados na **Figura 9**: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física.

Figura 9. Eixos da Avaliação Institucional



Eixos da Avaliação Institucional

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme Instrumento de Avaliação Institucional Externa (2017) vigente

Para obtenção do Conceito Institucional (CI), para cada eixo da **Figura 9** dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa é aplicado pesos diferenciados, de acordo com o tipo de processo de avaliação externa na instituição de educação superior, ou seja, credenciamento, recredenciamento ou transformação de organização acadêmica.

Os critérios de análise baseiam-se nas ausências ou evidências do objeto avaliado nos indicados que compõe os referidos eixos, devidamente detalhados na **Tabela 4** (CGACGIES, 2017b).

Tabela 4. Relação entre conceitos, significados e pesos do IAIE

Conceito	Legenda	Significado
1	Insatisfatório	Ausência crítica do objeto de avaliação ou de evidência dos atributos descritos no conceito 2
2	Parcialmente Satisfatório	Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3
3	Satisfatório	Evidências para os atributos apresentados nos descritores do conceito 3
4	Bom	Evidências para os atributos apresentados nos conceito 3 e do conceito 4
5	Muito Bom	Evidências para os atributos apresentados nos conceitos 3, 4 e 5

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de NOTA TÉCNICA N.º 16/2017/CGACGIES/DAES

O relatório de avaliação elaborado pela comissão avaliadora deve retratar fidedignamente os objetos avaliados, de modo a contribuir para melhoria da qualidade e embasamento para ações futuras da Instituição, bem como sua publicação no sistema e-MEC com vistas a prestar contas à sociedade.

1.4.2 Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos três pilares do SINAES, instituído no Art. 5º da Lei do SINAES, que tem por objetivo avaliar especificamente o desempenho do corpo discente dos cursos de graduação das IES. O ENADE é aplicado periodicamente, no mínimo a cada três anos, aos estudantes de cada curso de graduação, no primeiro e no último ano do respectivo curso. A aplicação do ENADE englobará um instrumento capaz de levantar o perfil do estudante, sendo que sua

participação no exame constitui componente curricular obrigatório, cuja situação ficará atestada e expressa no seu histórico escolar (Lei n.º 10.861, 2004).

No tocante à metodologia do exame, conforme parágrafo 1º do artigo 5º da referida lei:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Lei n.º 10.861, 2004).

Em virtude da amplitude do ENADE, realizado anualmente em todo país, a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, estabeleceu que sua aplicação dar-se-á nos cursos de bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia, segundo com as áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal, disposto na **Tabela 5**.

Tabela 5. Ciclos Avaliativos Trienal ENADE

Ciclo Avaliativo	Área de Avaliação
Ano I	a) Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins; b) Engenharias e Arquitetura e Urbanismo; e c) Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.
Ano II	a) Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e áreas afins; b) Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; c) Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; d) Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.
Ano III	a) Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; b) Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas; c) Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

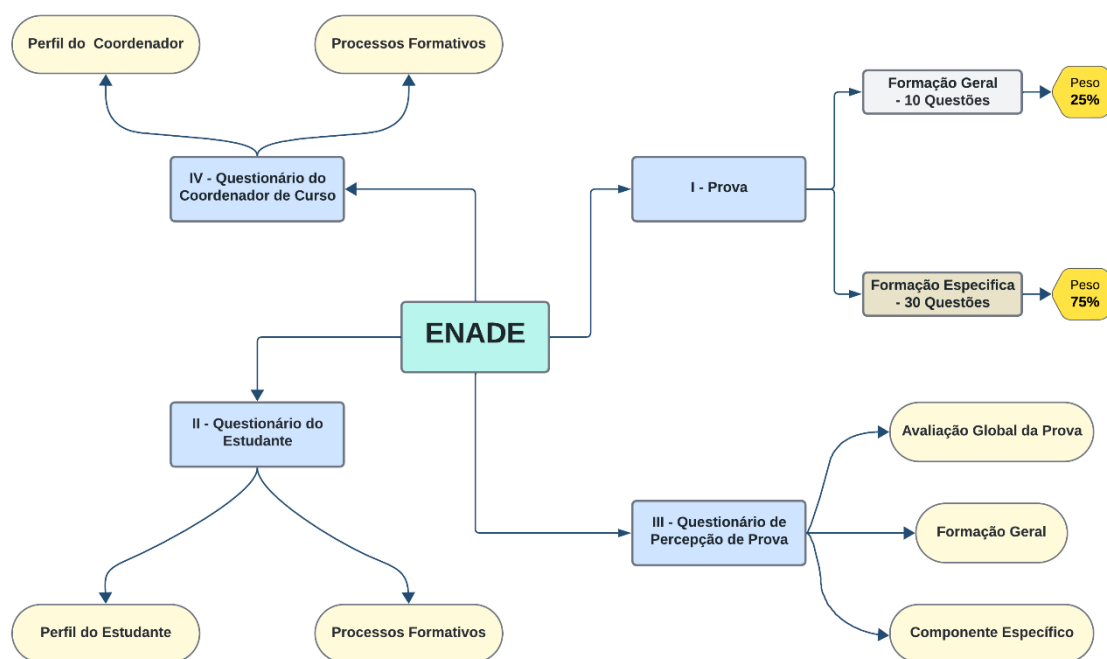
Fonte: Art. 40 da Portaria Normativa n.º 840, de 24 de agosto de 2018

O ENADE converte-se em um indicador de qualidade de valores de 1 a 5, denominado Conceito Enade, formada pela Nota dos Concluintes (NC) do curso de

graduação, calculada a partir dos resultados obtidos pelos estudantes participantes concluintes com presença atestada por curso de graduação do ciclo avaliativo, discriminado pelo seu respectivo código. Com vistas a preservar a identificação do participante, em conformidade com § 9º, do Art. 5º, (Lei n.º 10.861, 2004), é condicionante que o curso possua o mínimo de dois participantes para que o Conceito ENADE seja calculado, caso contrário será expresso a condição “Sem Conceito (SC)” no Sistema e-MEC.

A estrutura do ENADE, representada na **Figura 10**, compreende a aplicação de quatro instrumentos de coleta de dados: a prova do exame (I), o questionário do estudante (II), o questionário de percepção de Prova (III) e o questionário do coordenador de curso (IV).

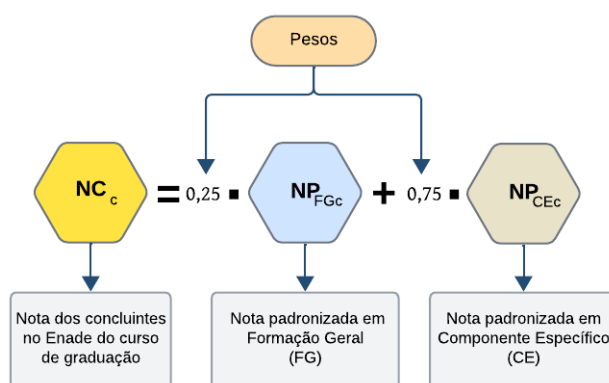
Figura 10. Instrumento de Coleta de Dados do ENADE



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Art.41 da Portaria Normativa MEC n.º 840

Os questionários têm por finalidade a caracterização de perfis e os contextos dos seus processos formativos. A Prova do exame é composta por questões de formação geral, com peso de 25%, e formação específica, com peso de 75%, no cálculo da fórmula do ENADE, detalhado na **Figura 11**.

Figura 11. Fórmula Conceito ENADE



Fonte: Item 7.1, NOTA TÉCNICA N.º 2/2023/CEI/CGGI/DAES

Para Kraemer et al. (2016), o MEC ao planejar, coordenar e supervisionar a Política Nacional de Educação Superior utilizando as avaliações do ENADE, têm por objetivo melhorar a qualidade das IES, cuja estratégia é estimular as instituições a aprimorarem suas condições de ensino.

1.4.3 Avaliação dos Cursos de Graduação

Todas as instituições de ensino superior ofertantes de cursos de graduação, seja na modalidade presencial ou a distância, carecem de autorização do MEC para iniciar suas atividades, bem como a emissão de diplomas de conclusão de curso. Posterior à autorização, o processo envolve a etapa de reconhecimento, em um processo avaliativo contínuo para continuidade da oferta (CGACGIES, 2017a).

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) constitui referencial essencial no processo de regulação e supervisão da educação superior, do qual têm por objetivo certificar as condições de ensino ofertadas aos estudantes do curso avaliado, correlacionando as informações apresentadas em documentos com a realidade encontrada no momento da visita.

Assim como ocorre na avaliação externa, a ACG é realizada por uma comissão de avaliadores, composta por especialistas das respectivas áreas do conhecimento designada pelo INEP, que mediante o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) e em consonância com o Art. 4º da Lei do SINAES, averiguará três dimensões previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura.

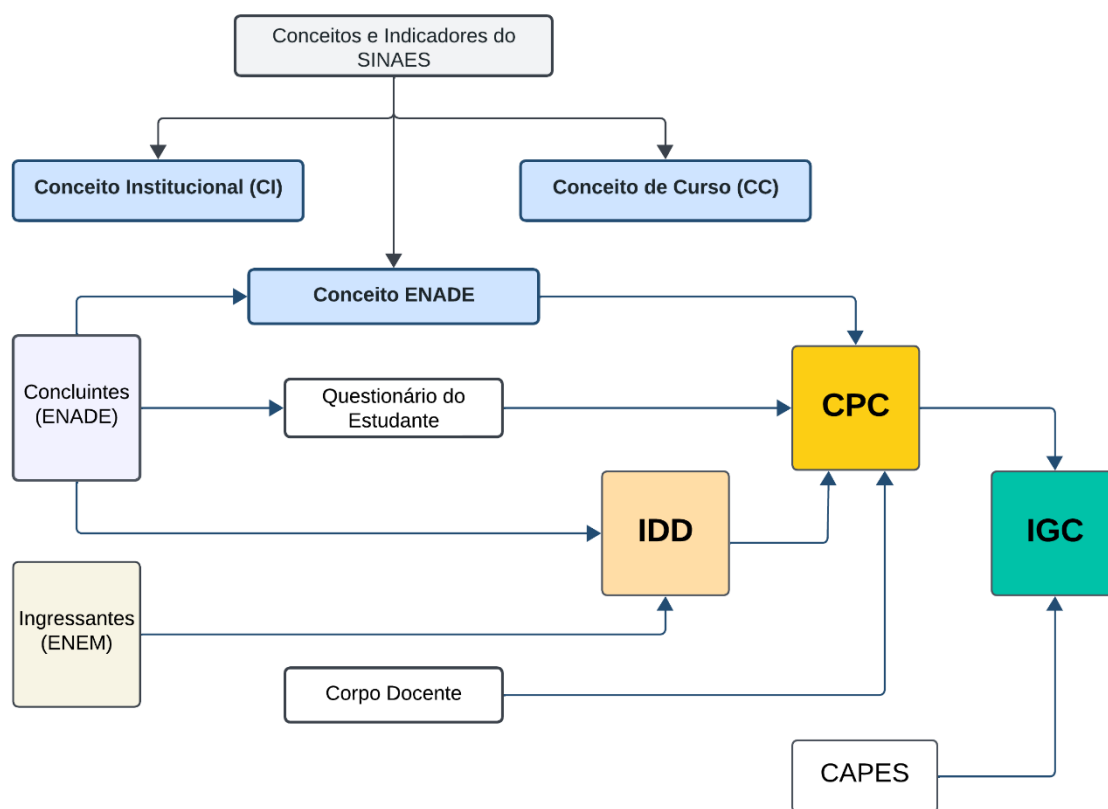
O relatório da comissão de avaliadores apresenta as informações do curso constatadas no ato da visita, resultando no Conceito de Curso (CC), obtido em escala de cinco níveis, conforme **Tabela 4**. Relação entre conceitos, significados e pesos do IAIE, para cada uma das três avaliadas, e aplicação dos respectivos pesos.

1.4.4 Indicadores de Qualidade

Para cada processo avaliativo de sua tríade, o SINAES apresenta três conceitos: Conceito Institucional (CI), Conceito de Curso (CC) e Conceito Enade (CE). Mas, a fim de subsidiar o MEC nas atividades de regulação, isto é, autorização, credenciamento, reconhecimento e suas respectivas renovações, foram criados indicadores de excelência das instituições e seus cursos vinculados ao ENADE.

Conforme Portaria Normativa do MEC N.º 40/2007 (MEC, 2007), e informações contidas no Portal do INEP, são três os Indicadores de Qualidade da Educação Superior: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), apresentados na **Figura 12**.

Figura 12. Conceito e Indicadores Vinculados ao ENADE



Fonte: Art. 33, Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007

Com isso, para Soares et al. (2019), no SINAES também foram estabelecidos indicadores de qualidade, complementares entre si, em que todos os aspectos são considerados: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e infraestrutura, entre outros.

Os três indicadores vinculados ao ENADE são calculados e divulgados anualmente no sistema e-MEC. O IDD e o CPC são expressos por código de curso de graduação de cada IES, enquanto o IGC a identificação é por código da IES. Assim como nos Conceitos do SINAES, a nota é expressa na escala de cinco níveis, entre 1 (um) a mais baixa e 5 (cinco) a mais alta.

No que lhe concerne, o IDD é um indicador de qualidade que visa mensurar o conhecimento agregado no decorrer do curso de graduação, apresentando informações comparativas quanto ao desempenho dos estudantes participantes concluintes no ENADE, com suas características de desenvolvimento ao ingressar do referido curso, por meio dos resultados do ENEM (INEP, 2023c).

Em contraponto, o CPC é um indicador de qualidade que visa avaliar o curso de graduação, sintetizando aspectos correlacionados em oito componentes, agrupados em quatro dimensões, esquematizado na **Figura 12** e detalhados na **Tabela 6**: I – Desempenho dos Estudantes concluintes no ENADE, II – Valor agregado pelo processo formativo obtido pelos valores do indicador IDD, III – Corpo Docente no que tange as informações sobre titulação e ao regime de trabalho do Censo da Educação Superior e IV – Percepção Discente sobre o processo formativo quanto a organização didático-pedagógica, infraestrutura e as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (INEP, 2023a).

Na **Tabela 6**, cada dimensão possui uma fonte de dados específica, bem como pesos diferenciados, sendo que IDD e Corpo Docente constituem 65% do peso do total, ao mesmo tempo que os dados provenientes do ENADE representam 70% do indicador. Diferentemente dos dois indicadores anteriores, o IGC é um indicador de qualidade da IES, calculado pela média ponderada das notas contínuas dos CPC e as notas das avaliações dos cursos de programas de pós-graduação stricto sensu, ou seja, o Conceito Capes. Para o cálculo, é considerado o número de matrículas de cada curso com índice de CPC e dos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado informada pela CAPES

(INEP, 2023b). Logo, o IGC condensa em um único indicador de qualidade todos os cursos da Instituições, abrangendo os níveis de graduação, mestrado e doutorado.

Tabela 6. Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

Dimensão	Fonte de Dados	Componentes	Pesos	
I - Desempenho dos Estudantes	Prova	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	
II - Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	IDD	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
III - Corpo Docente	Censo da Educação Superior	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
		Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
		Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
IV - Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Questionário do Estudante	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
		Nota referente à infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
		Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Item 8.2, NOTA TÉCNICA N.º 4/2023/CEI/CGGI/DAES

Apesar de ser divulgado anualmente, o IGC refere-se ao triênio, ano vigente e os dois anteriores, para compreender as áreas dos três ciclos avaliativos do ENADE, descritos na **Tabela 5**. Caso uma instituição não possua programa de pós-graduação stricto sensu avaliado pela Capes, consideram-se apenas os CPC de cada curso de graduação. Ainda é condição para que a IES tenha o IGC calculado pelo menos um curso com CPC no triênio, sendo que, caso esses critérios não sejam supridos, o IGC da IES é expresso como “Sem Conceito (SC)” no sistema e-MEC.

Neste contexto, percebe-se o enviesamento dos três indicadores em apenas um componente do tripé avaliativo do SINAES, Soares et al. (2019, p. 7) “Apesar de que a avaliação do ensino superior deveria estar baseada em três pilares (instituição, cursos e desempenho discente), o IGC se encontra atrelado ao desempenho discente”. Logo, influenciado pelo desempenho dos estudantes, tanto o IGC quanto o CPC desprezam o contexto institucional, um dos pilares dos SINAES.

Segundo (Soares et al., 2019), as críticas em relação aos indicadores apontam para um retrocesso, pois a forma de divulgação tem criado rankings comparativos entre as IES e, ao mesmo tempo, tais resultados podem ser utilizados para descontextualizar o Ensino Superior Público. Nesse sentido, é importante compreender a relação exercida entre esses indicadores, detectando quais seriam pontos impactantes a fim de focar na melhoria dos conceitos obtidos.

1.5 O Planejamento Estratégico

O planejamento estratégico, segundo Sá Silva (2023), caracteriza a existência posterior da instituição e consiste na definição de objetivos com um timing superior a um ano, refletindo a posição desta, pretendendo-se alcançar planos de curto prazo. Para Chiavenato (2008), é um processo organizacional flexível que procura responder o porquê da existência da organização, o que faz e como faz, assentando-se em três parâmetros: a visão de futuro, os fatores ambientais externos e organizacionais internos.

Enquanto a gestão estratégica parte de um conjunto de ações que visam determinar desempenho da instituição a longo prazo, para criar vantagem competitiva e posicioná-la ao ambiente no qual está inserida, assegurando o sucesso contínuo. Sua função principal é estabelecer a direção a ser adotada pela instituição, trazendo para si que é preciso inovar, ousar e avançar frente aos grandes problemas de nível governamental e das entidades públicas (Paludo & Oliveira, 2021).

Pode ser compreendida com importante ferramenta de gestão que se tornou essencial na alta administração nos diversos tipos de organização, com ou sem fins lucrativos, públicas ou privadas, pequenas ou grandes, voltada para a gestão das suas relações com o futuro, influenciando a tomada de decisão, suas ações e resultados (Sant'Ana, 2017). Esse conceito é ratificado:

No bojo de suas características, o planejamento estratégico é considerado uma ferramenta gerencial alinhada ao processo de tomada de decisão, o qual os executivos utilizam para compreender e posicionar a estratégia organizacional. Entre outros aspectos, pela relação do instrumento é possível compreender os ensejos do mercado e tornar a organização competitiva ao ponto de atender às solicitações de seus stakeholders (Francisco et al., 2011, p. 144).

Para Sant’Ana (2017), no que tange aos objetivos das IES, existem dissimilaridades entre as instituições públicas e as organizações privadas, uma vez que a primeira tem por missão a promoção do ensino, da profissionalização e do atendimento dos interesses públicos. Isto torna indispensável o reconhecimento destas peculiaridades na elaboração do planejamento estratégico, a fim de evitar contrariedades no delineamento da mensuração dos resultados.

Esse conceito é corroborado por Paludo & Oliveira (2021), que apesar do planejamento das instituições públicas se assemelhar ao que é realizado pelas organizações privadas, diferencia-se pelo foco, a forma, a amplitude e a complexidade de sua aplicação pelas particularidades da administração pública.

No que se refere às críticas aos processos de avaliação institucional, para Monticelli et al. (2021), de tal esforço deve decorrer estratégias de gestão para o aperfeiçoamento contínuo, mediante elaboração de planos de desenvolvimento com metas para superação das fragilidades identificadas. E que os planos de ação oriundos das avaliações internas e externas, carecem de análise e acompanhamento crítico.

O planejamento estratégico tem que difundir “como resultado final uma instituição pública fortalecida, coesa, sólida e sustentável, seguindo firme na direção da melhoria da eficiência operacional, da prestação de serviços e da efetividade de suas ações, consolidando assim a sua missão e a sua visão” (Paludo & Oliveira, 2021, p. 115). Para seu acompanhamento, controle e execução, faz-se necessário que a Instituição utilize um sistema de informação que permita o monitoramento do cumprimento das metas, bem como a análise dos resultados alcançados.

1.6 O Plano de Desenvolvimento Institucional

Do ponto de vista do planejamento, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), instituído pelo Decreto n° 9.235, 15 de dezembro de 2017, é o principal documento estratégico da IES, pois contém a essência das políticas públicas, as necessidades institucionais e as demandas da comunidade, a missão, as estratégias para atingir as metas, os objetivos e por fim orienta a avaliação institucional e a trajetória que a Instituição almeja a longo prazo (Almeida & Galvão, 2021).

Ainda para sua elaboração devem ser consideradas as recomendações de outros dispositivos legais: Art. 46° da Lei 9.394/1996, Art. 3° da Lei 10.861/2004, Art. 14° da

Lei 11.892/2008, Art. 5º da Lei 13.005/2014, Capítulo III do Decreto n.º 9.057/2017, Decreto n.º 10.531/2020 e a Instrução Normativa n.º 24, de 18 de março de 2020.

A terceira edição do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT, vigente (2019-2023), é um instrumento de política institucional planejado para um quinquênio, refletindo em seu interior, o perfil, a missão, a estrutura organizacional, as ações a desenvolver e as diretrizes pedagógicas, tanto na educação superior, quanto a sua realidade e a região em que está inserido. No contexto do IFMT, a Diretoria Sistêmica de Planejamento e Captação de Recursos (DSPLAN) tem por atribuição conferida pelo Regimento Geral do IFMT (2022), a atribuição de coordenar, monitorar e avaliar o PDI em conjunto com a comissão central da Reitoria e demais comissões locais designadas por cada campus. A metodologia de elaboração do PDI contempla o diagnóstico institucional, a elaboração da análise SWOT³¹, a definição de indicadores e metas e o mapa estratégico (IFMT, 2019).

O diagnóstico institucional, de acordo com (Paludo & Oliveira, 2021), é identificar aquilo que está bom, os pontos fortes e o que está bom, mas precisa ser melhorado, pontos fracos. Esse diagnóstico é fundamental para prestação eficiente e eficaz dos serviços nas organizações públicas. Como proposta de trabalho das comissões, propôs a aplicação de questionários internos e externos, bem como a apreciação dos relatórios de autoavaliação Institucional elaborados pela CPA, a realização de oficinas de planejamento e a análise de cenários (IFMT, 2019).

Tal proposta atende o inciso VII do Art. 21, que o PDI deve conter a “identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes” (Decreto n.º 9.235, 2017). Neste sentido, o PDI deve estar conectado com a prática e os resultados da avaliação institucional, tanto no âmbito do processo de autoavaliação, assim como nas avaliações externas.

Outrossim, as avaliações institucionais têm que correlacionar seus resultados com o PDI a fim de identificar possíveis deficiências e propor ações destinadas a corrigi-las (Almeida & Galvão, 2021). Ao mesmo tempo, constitui também uma forma de avaliação

³¹ SWOT, Strengths, weaknesses, opportunities e threats, isto é, forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

da instituição pelos órgãos responsáveis, concretizando-se com um plano de melhoria e acompanhamento das ações estratégicas traçadas pela IES (Sant’Ana, 2017).

Dessa forma, a proposta institucional interage-se com processo de regulação, que “entre outros aspectos, os documentos institucionais ganham representatividade no processo de gestão, com destaque para os direcionamentos que convergiram para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional” (Francisco et al., 2011).

No que diz respeito ao planejamento estratégico para elaboração do PDI, o IFMT utiliza a ferramenta Balanced Scorecard (BSC), para refletir a estratégia institucional em medidas orientadas para o desempenho futuro, equalizando os objetivos estratégicos em perspectivas no que tange aos processos internos, pessoas, infraestrutura e orçamento. A definição dos objetivos visa conduzir o IFMT para cumprir sua missão e alcançar a visão de futuro, respeitando seus valores (IFMT, 2019).

Segundo Sant’Ana (2017), O BSC, além de ser recomendado para elaboração do PDI, é uma ferramenta de gestão que traduz a visão de negócio em um conjunto de medidas, baseadas em indicadores de diferentes perspectivas de análise, orientadas para o desempenho futuro para avaliar e gerir o desempenho de uma organização. Tais indicadores, financeiros ou não financeiros, devem compor o sistema de avaliação, englobando todos os níveis da organização com vistas a contribuir efetivamente com o alcance dos resultados.

Para Kaplan & Norton (1997), idealizadores do BSC, a verdadeira capacidade do Balanced Scorecard decorre quando deixar de ser um sistema de medidas para ser usufruído como sistema de gestão estratégica, preenchendo a lacuna existentes nos sistemas gerenciais, isto é, a ausência de sistematização para obter feedback das estratégias a longo prazo. A construção não deve ser entendida como mera obrigação burocrática, mas como ferramenta estratégica, uma referência para definição dos objetivos estratégicos e direcionamento do processo de planejamento (Paludo & Oliveira, 2021).

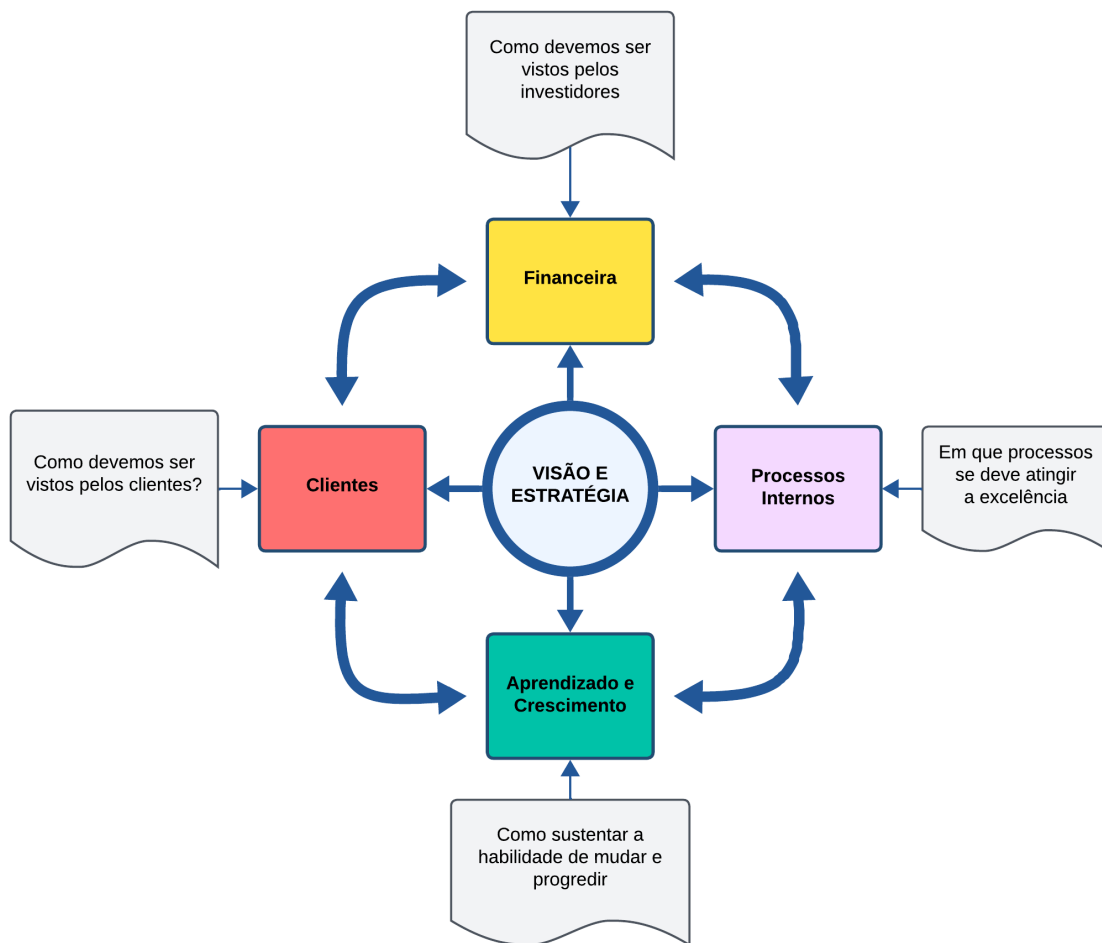
Enquanto, segundo Sá Silva (2017), o BSC permite a avaliação, o controle, comunicação e a sua operacionalização, cuja finalidade é a maximização dos resultados, consequência de um processo de causa e efeito resultante do ambiente interno e externo. Todavia, o sucesso depende essencialmente de variáveis intangíveis como “a eficiência

ao nível do desempenho de atividade e processos, a posição competitiva, a competência e motivação dos seus colaboradores, a capacidade de inovação” (Sá Silva, 2017, p. 14).

Compreende-se que o BSC é um modelo de gestão estratégica que se alinha com a missão e visão, em um conjunto de indicadores integrando todas as áreas da organização, para avaliar sua eficácia e efetividade (Paludo & Oliveira, 2021). E de acordo com Chiavenato, buscam-se “estratégias e ações equilibradas em todas as áreas que afetam o negócio da organização como um todo, permitindo que os esforços sejam dirigidos para as áreas de maior competência [...]. É um sistema focado no comportamento e não no controle” (Chiavenato, 2008, p. 285).

O BSC se traduz em um sistema de comunicação em quatro perspectivas que o estruturam, permite a tradução da estratégia em termos operacionais, Kaplan & Norton (1997), representadas na **Figura 13**.

Figura 13. Quatro Perspectivas do BSC



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de (Kaplan & Norton, 1997)

O Balanced Scorecard traduz a missão e a estratégia em objetivos e medidas, organizados segundo quatro perspectivas diferentes: financeira, do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento. O scorecard cria uma estrutura, uma linguagem, para comunicar a missão e a estratégia, e utiliza indicadores para informar os funcionários sobre os vetores do sucesso atual e futuro. Ao articularem os resultados desejados pela empresa com os vetores desses resultados, os executivos esperam canalizar as energias, as habilidades e os conhecimentos específicos das pessoas na empresa inteira, para alcançar as metas de longo prazo (Kaplan & Norton, 1997, p. 25).

As quatro perspectivas equilibram os objetivos de curto e longo prazo, com o propósito de apontarem para sua execução integrada, explicadas individualmente por Kaplan & Norton (1997) e Sá Silva (2017), sintetizadas na **Tabela 7**.

Tabela 7. Quatro Perspectivas do BSC

Perspectivas	Autores	Definições
Perspectivas Financeiras	Kaplan e Norton	Traduz as expectativas de quem investiu na empresa e que espera a maximização do respectivo retorno.
	Sá Silva	Medidas financeiras são valiosas para sintetizar as consequências imediatas das ações consumadas.
Perspectivas dos Clientes	Kaplan e Norton	Identifica os segmentos de clientes e mercados nos quais a unidade de negócio competirá e as medidas de desempenho da unidade nesses segmentos-alvo.
	Sá Silva	Integra medidas que revelem o bom desempenho junto dos clientes, como a lealdade dos clientes, indicadores de satisfação e a captação de novos clientes.
Perspectiva de Processos Internos	Kaplan e Norton	Identifica os processos internos críticos nos quais a empresa deve alcançar excelência e que terão maior impacto na satisfação do cliente
	Sá Silva	Processos internos devem estar definidos de tal modo que seja assegurado o controle dos custos, da qualidade e o planeamento da produção.
Perspectiva de aprendizagem e crescimento	Kaplan e Norton	A infraestrutura que a organização deve construir para criar crescimento e melhoria a certo prazo, identifica os fatores mais críticos para o sucesso atual e futuro.
	Sá Silva	Relaciona-se com o nível de capital humano e dos sistemas de tecnologia da informação, entre outras, índice de inovação, satisfação qualificação dos colaboradores e investimento em tecnologia.

Fonte: Elaborada por autor, a partir das definições de Kaplan & Norton (1997) e Sá Silva (2017)

Ainda segundo Chiavenato (2011), as quatro perspectivas apoiam-se mutuamente, produzindo resultados excepcionais por meio de uma cascata de causa e efeito, uma cadeia de valor, na qual a perspectiva de aprendizado e crescimento é base fundamental para a perspectiva de processos internos, que embasa a perspectiva do cliente, que por sua vez impulsiona a perspectiva financeira.

Os objetivos estratégicos do PDI do IFMT são definidos com intuito de conduzir o cumprimento de sua Missão institucional, “Educar para a vida e para o trabalho” e alcançar a Visão de futuro, “Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, qualificando pessoas para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania por meio da inovação no ensino, na pesquisa e na extensão”. Para cumprir sua Missão e a Visão, alicerça-se nos Valores institucionais: Ética, Inovação, Legalidade, Transparência, Sustentabilidade, Profissionalismo, Comprometimento e Respeito ao cidadão (IFMT, 2019).

A definição da missão (razão de existir), da visão (imagem do futuro), e dos valores da entidade, segundo Paludo & Oliveira (2021) são os pilares de todo o desenvolvimento do planejamento e da própria organização, postergá-los seria desprezar o motivo de existir da Instituição e, ao mesmo tempo, não ter a idealização de onde se esperar caminhar com as ações pretendidas. E para Chiavenato (2008), a missão traduz a filosofia e o papel da instituição para a sociedade, representada por princípios básicos que balizam sua conduta, responsabilidade social e feedbacks. A visão volta-se mais para aquilo que a instituição almeja ser do que realmente está retratada.

Para Kunze, a missão do IFMT “Educar para a vida e para o trabalho”, busca interagir considerando as diversas áreas do campo científico e tecnológico, ofertando a qualificação, requalificação, atualização e aperfeiçoamento profissional por meio de cursos básicos de Formação Inicial e Continuada” (N. C. Kunze, 2020).

Os objetivos, segundo Paludo & Oliveira (2021), devem ser mensuráveis, relevantes, delimitados por tempo e estar alinhados com a missão e da visão da instituição, e desviar-se destes, sendo essencial para o sucesso que sejam coerentes, possíveis e compatíveis com as competências, tecnologias e recursos tangíveis da instituição.

A consolidação da missão, visão, valores e objetivos estratégicos são apresentados em um mapa estratégico do PDI 2019-2023, dividido em quatro perspectivas adaptadas do BSC apresentados na **Tabela 7** e 14 objetivos estratégicos (IFMT, 2019, p. 45).

Tabela 8, é de suma importância o monitoramento³² do PDI, realizado através dos indicadores de desempenho do **Apêndice G - Indicadores dos Objetivos Estratégicos**.

Tabela 8. Objetivos Estratégicos do PDI (201-2023)

Código	Objetivo
OB01	Institucionalizar, de forma participativa, boas práticas de gestão orçamentária
OB02	Promover a qualidade de vida dos servidores no trabalho nas relações interpessoais e nas ações institucionais
OB03	Desenvolver e Implementar Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) aplicáveis à Educação
OB04	Internalizar a Gestão Estratégica
OB05	Melhorar a qualidade do ensino nos diferentes níveis e modalidades
OB06	Consolidar a oferta de educação a distância - EaD
OB07	Consolidar a política do ensino nos diferentes níveis e modalidades
OB08	Fomentar a pesquisa e a inovação tecnológica articuladas com o ensino e a extensão
OB09	Promover a extensão por meio do empreendedorismo e da inovação tecnológica
OB10	Instituir e executar a política de comunicação e marketing da instituição
OB11	Ampliar parcerias com instituições públicas e privadas
OB12	Aprimorar as relações internacionais, fortalecendo o ensino das línguas estrangeiras com vistas a oportunizar parcerias de ensino, pesquisa e extensão
OB13	Melhorar a qualificação profissional da população, possibilitando o exercício da cidadania
OB14	Colaborar com o desenvolvimento tecnológico regional e sustentável

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos Objetivos Estratégicos do (IFMT, 2019).

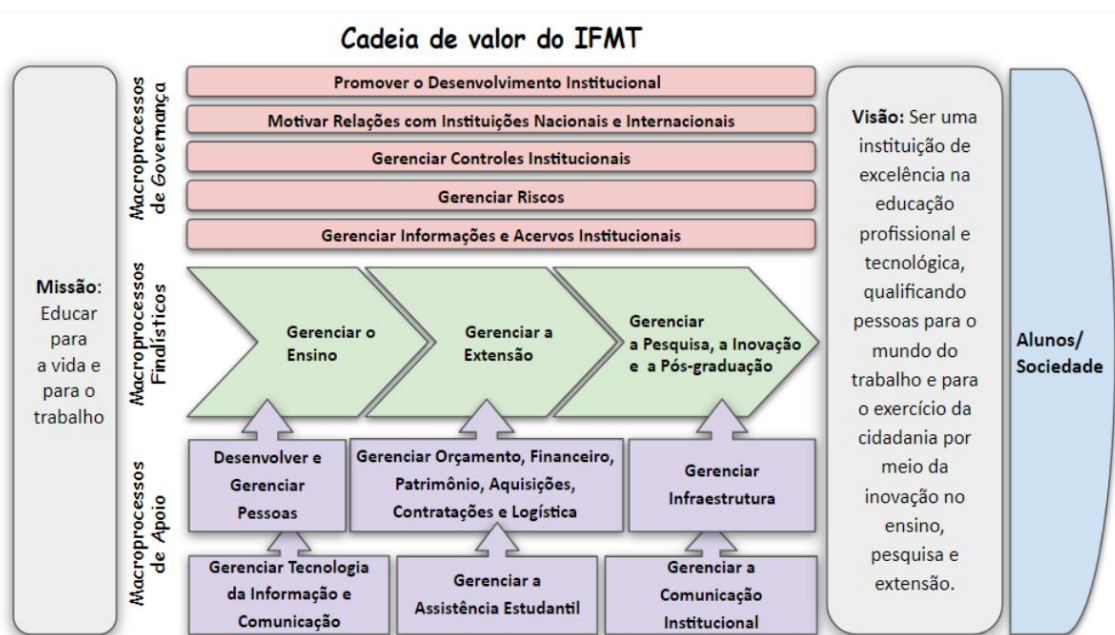
Os indicadores contêm as propriedades essenciais, representado a realidade que deseja medir, sendo que quanto mais completo for um indicador, maior será o trabalho a ser despendido para sua apuração (Paludo & Oliveira, 2021). A finalidade é “monitorar e avaliar a implementação das ações, o uso dos recursos e a entrega dos serviços” (Sant’Ana, 2017, p. 64). A mensuração dar-se-á por iniciativas estratégicas, projetos e plano de ações elaborados por cada pró-reitoria, diretorias sistêmicas e campi (IFMT, 2019). Logo, os esforços para atingir as metas previstas nos indicadores dos objetivos estratégicos são atribuições de toda a estrutura administrativa do IFMT, representada na **Figura 5**.

No âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, a Instrução Normativa n.º 24, de 18 de março de 2020, disciplina a elaboração, avaliação, revisão do planejamento estratégico institucional e a divulgação em seus respectivos sítios eletrônicos. Que deve conter, conforme Art. 3º, no mínimo, a cadeia de valor, a

³² O monitoramento dos objetivos estratégicos é realizado anualmente por meio de cálculo dos indicadores de desempenho e divulgado no *Painel de Monitoramento dos Indicadores do PDI 2019-2023* do IFMT, disponível em <https://dsplan.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023/>.

missão, a visão, os valores, os objetivos, os indicadores, as metas e os projetos estratégicos (SEGES, 2020). A Figura 15. Cadeia de Valor do IFMT (PDI 2019-2023), representa sistematicamente os processos desenvolvidos pela instituição, resultante da “oferta de ensino gratuito e de qualidade, por meio dos processos, transformamos a missão institucional e a visão de futuro em valores agregados para a sociedade” (IFMT, 2019).

Figura 15. Cadeia de Valor do IFMT (PDI 2019-2023)



Fonte: Extraído de (IFMT, 2019, p. 67).

Em termo de planejamento, a elaboração do PDI ainda considerará o Art. 5º da Lei nº 13.005/2014, que constituiu o Plano Nacional de Educação, de vigência decenal, com vistas ao cumprimento do disposto Art. 9º, inciso I da LDB (Lei 9.394/1996) e ao Art. 214 da CF e ao. O PNE tem por objetivo, a melhoria da qualidade do ensino, através do monitoramento contínuo de suas metas e a finalidade de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A finalidade dos indicadores de desempenho é motivar a Instituição a implementar a estratégia por meio dos agentes de cada área responsável, transparecendo-a de modo que qualquer um compreenda a estratégia por trás dos objetivos (Kaplan & Norton, 1997).

Logo, é essencial a conscientização e comprometimento de todo o quadro de servidores quanto à importância do PDI para a Instituição, quanto aos benefícios positivos tanto do público interno quanto para o externo (Paludo & Oliveira, 2021).

Diante disso, o PDI do IFMT visa projetá-lo para o futuro, cuja missão, visão, objetivos e metas traçadas nortearão as decisões na execução, acompanhamento e a avaliação contínua do desenvolvimento institucional.

1.7 Accountability na gestão pública de ensino superior

O accountability é um termo em inglês que não possui uma tradução literal nos dicionários de língua portuguesa, pois suas conceituações tendem à simplificação, o que compromete sua compressão correta. Nos dicionários de língua inglesa os conceitos são multifacetados, ou seja, diferentes faces, ângulos e visões (Vidal & Rocha-Pinto, 2020), a citar no Oxford Dictionaries, o termo é definido como “ser responsável pelas suas decisões ou ações e de se esperar que explique quando lhe perguntado”, evidenciando as questões relacionadas à gestão pública e a responsabilidade de uma pessoa perante outra, destacando a ideia da existência do poder e da necessidade de ele ser controlado (Nascimento, 2023). No Cambridge Dictionary “ser responsável pelo que se faz e capaz de dar uma razão satisfatória para isso, ou o grau em que isso acontece”, isto é, eficácia da responsabilidade e prestação de contas (Nascimento, 2023).

Dessa forma, para Nascimento, os dicionários trazem em comum o nexo entre responsabilidade e prestação de contas para definição de accountability:

à ideia de responsabilidade, responsabilização, e à obrigação de prestação de contas do gestor público diante da sociedade civil, seguindo os ditames da lei e estando sujeito à punição (em caso de comprovação de atos ilícitos) e aprovação (em caso de boas práticas) (Nascimento, 2023).

Assim como ocorre nos dicionários, a terminologia do Accountability, no meio científico, apresenta discrepâncias em sua conceituação, com infinitudes de categorizações, abordagens e perspectivas diferentes, simplificadas e complexas, seja no seio das organizações públicas quanto nas privadas. De modo tautócrono, a vasta literatura, possibilita abstrair conceitos no campo do presente estudo, ou seja, o accountability no contexto da educação superior.

Na educação superior, o accountability constitui-se em mecanismo de regulação alicerçado em saberes que permitem a avaliação de resultados de aprendizagens discriminadas nas diretrizes curriculares, de modo a garantir os padrões de qualidade. Dessa forma, o accountability manifesta-se como um paradigma com viés econômico, baseado na lógica do mercado, market accountability, promovendo uma competição a partir da mensuração dos seus resultados (Paula, 2019).

Para Silva et al. (2018), o accountability trouxe maior comprometimento dos sistemas educativos para melhoria do desempenho:

accountability na educação conduziu a elevadas exigências para os sistemas educativos, através de normas e currículos coerentes. Ao fornecer permanentemente às partes interessadas informações relevantes sobre os resultados obtidos, incentivando a participação da comunidade educativa a melhorar o seu próprio desempenho e a envidar os seus melhores esforços para produzir bons resultados (Silva et al., 2018, tradução própria).

Após envidar estudos sobre as políticas em torno da accountability na educação pública em Portugal, Afonso (2016), acrescentou o pilar da avaliação aos pilares da prestação de contas e da responsabilização, criando um espaço mais complexo de interações e interfaces, conforme mostra a **Tabela 9**.

Tabela 9. Modelo de Accountability

ACCOUNTABILITY	<i>Avaliação ex-ante</i>	
	Prestação de Contas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer informações ▪ Apresentar Justificativas ▪ Elaborar e Publicar relatórios de avaliação
	<i>Avaliação ex-post</i>	
	Responsabilização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imputação contra desvios de objetivos ▪ Responsabilidade na Gestão de Recursos ▪ Imputação coactiva ou sancionatória perante normas e leis

Fonte: Adaptado de (Afonso, 2016).

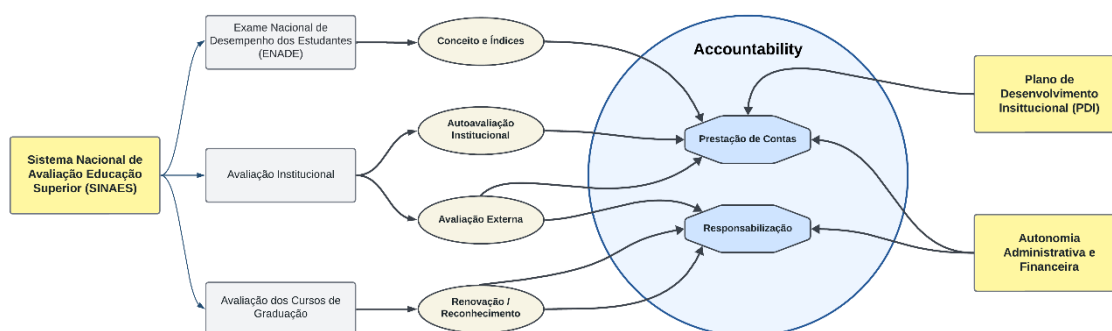
O pilar da prestação de contas orienta-se pela transparência, atendendo o direito à informação e consideração com os princípios legais e éticos, recolhendo fatos fidedignos

e válidos. A obrigação de dar respostas em uma perspectiva impositiva, coactiva ou sancionatória designa o pilar da responsabilização. O pilar da avaliação pode preceder ou sincronicamente a fase de prestação de contas (avaliação *ex-ante*), e suceder à fase da responsabilização (avaliação *ex-post*), no que diz “respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (Afonso, 2016, p. 59).

A publicação dos atos da gestão, de forma ampla, pode ser interpretada como accountability, pela forma de prestar contas à população (Oliveira et al., 2022). E para Vidal & Rocha-Pinto (2020), as rotinas sob a visão de accountability tendem a garantir um ambiente de controle que conheça os próprios riscos e aprimore seus controles, a fim de garantir a execução e qualidade dos processos.

Para (Afonso, 2016), um modelo de accountability é uma estrutura complexa, adaptável, dinâmica no qual as dimensões ou formas parcelares se convergem em único sentido, formando um todo. Enquanto formas parcelares de accountability são ações que dizem respeito a apenas uma das dimensões da prestação de contas ou da responsabilização. Por fim, também define sistema de accountability o agrupamento de modelos ou formas parciais de accountability, com especificidades diferentes, respaldada na democracia, na participação, cumprindo o dever de informar e conexas a um bem comum.

Figura 16. Sistema de Accountability no IFMT



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando esses pressupostos, pode-se afirmar que nas instituições de ensino superior, especialmente na educação pública, o accountability da missão institucional constitui-se no sistema composto a princípio por: SINAES, PDI e pela autonomia administrativa e financeira concebido nas primícias da LDB. A **Figura 16** esquematiza o

Sistema de Accountability na alçada do IFMT, com destaque para o SINAES, com o objetivo de elucidar as questões deste estudo.

A **Tabela 10** apresenta de forma sintética o sistema de accountability no IFMT, com as dimensões de prestação de contas, responsabilização e o pilar de avaliação.

Tabela 10. Quadro Sintético do Sistema de Accountability no IFMT

Formas		Avaliação ex-ante	Prestação de Contas	Avaliação ex-post	Responsabilização
PDI	Metas, Objetivos e Indicadores	Diagnóstico Institucional	Publicação das metas atingidas durante o ciclo	Acompanhamento dos objetivos e indicadores	Não se enquadra
GESTÃO	Autonomia Didática, Administrativa e Financeira	Análise do PDI e previsão orçamentária	Publicação de Balanços e pelo Portal da Transparência	Publicação dos Relatórios de Gestão	Ação imposta por órgãos de controle e fiscalização, com responsabilização da IES e agentes
SINAES	ENADE	ENEM, Questionário Curso	Divulgação do Conceito ENADE e os indicadores vinculadores	Não se enquadra	Não se enquadra
	Autoavaliação Institucional	Sensibilização pela CPA	Divulgação dos Relatórios	Gestão da Instituição analisa os pontos a serem melhorados	
	Avaliação Externa	Preparação da IES para a visita	Publicação do Relatório e Conceito Institucional	Análise dos apontamentos do relatório	Sanção que pode acarretar o descredenciamento da IES
	Avaliação dos Cursos de Graduação	Preparação da IES para a visita	Publicação do Relatório e Conceito de Curso	Análise dos apontamentos do relatório	Sanção mediante restrição para novas matrículas ou fechamento do curso

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, conforme **Figura 16**.

A relação de accountability no PDI é parcial, uma vez que não se enquadraria no pilar da responsabilização. De fato, pois o PDI tem por finalidade constitui-se como uma métrica de avaliação pela sociedade, órgãos de controle, Governo, MEC e pela própria instituição, formando um instrumento de gestão pública que promove a eficiência, eficácia, efetividade e transparência pública.

Essa compreensão é complementada por Monticelli et al. (2021), as instituições de ensino superior, ao divulgarem seu planejamento estratégico, demonstram seu desempenho através da evolução dos indicadores e metas, utilizando o progresso como forma de accountability para os stakeholders, ou seja, o cumprimento dos objetivos

estratégico é uma forma de responder à sociedade sobre as metas atingidas, concedendo subsídio a decisões internas.

Na Gestão institucional é evidente as conexões diretas com formas parciais, que convergem a um modelo de accountability. A prestação de contas dar-se-á pela transparência das ações executadas, seja financeira ou não financeiras, com responsabilização sancionatória e punitiva, à instituição e aos agentes causadores. Assim, pode-se afirmar que a autonomia didática, administrativa e financeira aponta não apenas para o pilar da avaliação e para o pilar da prestação de contas, mas também para o pilar da responsabilização, ou seja, para um modelo de accountability.

No que se refere ao SINAES, o accountability se concretiza em cada um dos seus três pilares (**Figura 8**), de formas parciais e por vezes em protótipos de modelos. Em decorrência dos pilares SINAES serem independentes na execução e finalidade, tanto a prestação de contas quanto a responsabilização transcorrem de maneiras distintas. No ENADE, apesar da valorização pela sociedade e pelo mercado, o ranking de cursos de graduação de IES com maior conceito ENADE não se constitui como um modelo de accountability, porém constitui-se inquestionavelmente como prestação de contas. Além disso, os três indicadores vinculados ao ENADE também refletem apenas o pilar da prestação de contas, tendo em vista que não há uma forma consistente como esses indicadores são analisados na avaliação *ex-post*. Assim, por mais que o exame reflita conceitos e indicadores insatisfatórios, não representaria uma responsabilização da IES ou dos seus agentes.

A autoavaliação institucional está obviamente vinculada ao pilar da prestação de contas, a responsabilização não se concretiza pelos resultados insatisfatórios, a qual será apenas objeto de análise pela instituição na avaliação *ex-post*. Apesar, de acarretar sanções a IES e aos membros da CPA caso do relatório de autoavaliação institucional não seja entregue na data limite, não contemplaria da responsabilização no accountability. Ao contrário, a avaliação externa, pesaria a instituição o pilar da responsabilização, cujo relatório de visita avaliativa pode acarretar sanções impositivas graves, e ainda impactar no pilar da prestação de contas, por meio do ranking negativo de IES.

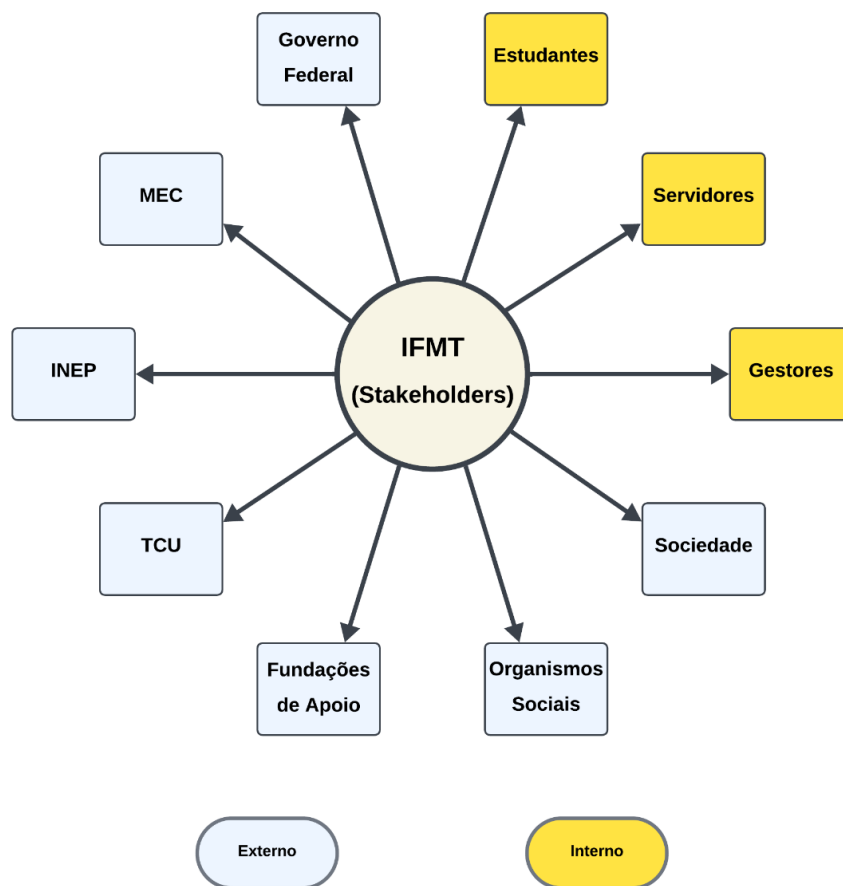
De forma equivalente, a avaliação de cursos de graduação constitui inegável prestação de contas para a sociedade, com reflexos internos e externos para instituição.

Sendo que os resultados insatisfatórios implicam em ações de responsabilidade nas IES, por meio sanções impositivas aos cursos avaliados.

Portanto, as formas de accountability do quadro teórico da **Tabela 10**, enfatizam o pilar da prestação de contas, estruturada por informações e justificação, e o pilar da avaliação, no *ex-ante* e *ex-post*, no diagnóstico, acompanhamento e análise dos resultados da prestação de contas. Todavia, a intersecção com o pilar da responsabilização ainda parece ocorrer em um espaço mínimo e pouco complexo.

A prestação de contas, a avaliação e a responsabilização, cria um paradoxo que pode ser elucidado pela definição dos stakeholders envolvidos e como o Accountability será desenvolvido. A **Figura 17**, representa os stakeholders internos e externos, ou seja, o público estratégico que são impactados e concomitantemente influenciam direta e indiretamente o êxito do IFMT.

Figura 17. Os stakeholders do IFMT.



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em (Chiavenato, 2011)

Considerando apenas as IES públicas, mas especificamente o IFMT, o accountability da missão institucional “Educar para a vida e para o trabalho”, se

concretiza com seus principais stakeholders: o Governo Federal (que investe recursos públicos), o Ministério da Educação (que determina as diretrizes educacionais), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (que coordena as avaliações do SINAES), Tribunal de Contas da União (TCU, que audita a aplicação dos recursos), as fundações de apoio (que fomentam os projetos de pesquisa, ensino, extensão na instituição), os estudantes (utilizadores do serviço prestado), os servidores (que por meio de docentes e técnicos administrativos que colaboram para instituição atingir sua missão), os gestores (que na figura do reitor, pró-reitores e diretores coordenam e supervisionam as atividades da instituição), a sociedade (a quem a instituição oferta o serviço educacional) e demais organismos sociais (formada por meios de comunicação e entidades responsáveis por refletir os anseios dos cidadãos).

Modernamente, os resultados da instituição devem ser fragmentados proporcionalmente, alinhando expectativas com suas possibilidades e agregando valor naquilo que o stakeholders mais deseja (Chiavenato, 2011). Neste sentido, os stakeholders certificam as ações da instituição e influenciam a gestão na pertinência pelo planejamento estratégico mais eficiente.

Contudo, a “definição dos stakeholders e dos indicadores e métricas para uma accountability de amplo espectro não é simples, nem do ponto de vista técnico, nem do ponto de vista das relações institucionais, especialmente para uma instituição pública” (Monticelli et al., 2021, p. 319). Em razão da percepção de evolução dos indicadores ser exposta a médio prazo, aliada ao fato de a renovação da cultura organizacional ser compassada, reduz a capacidade de tomada de decisão.

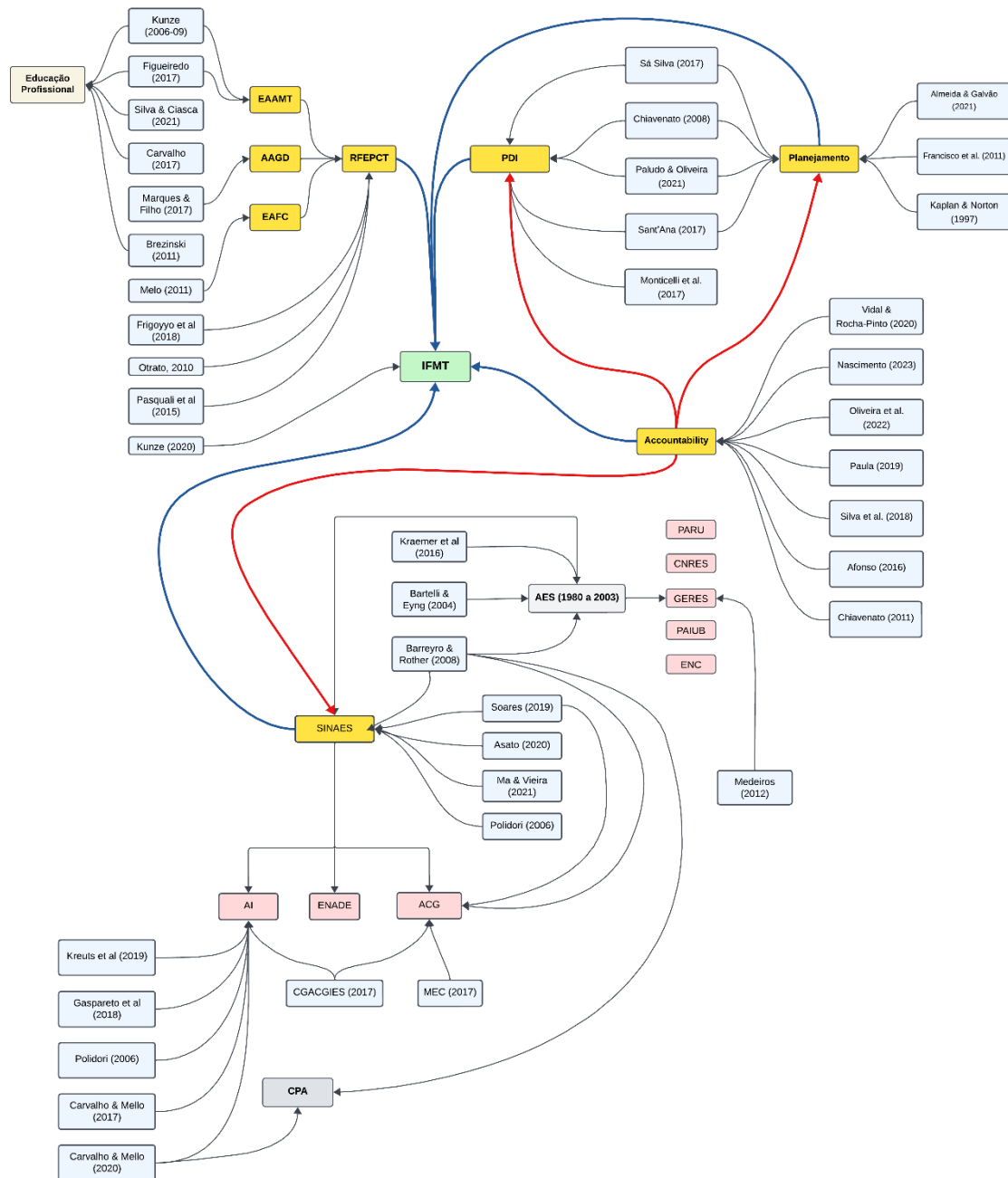
Ao considerar a ideia de accountability³³, isto é, ser responsável pelo que faz e ser capaz de dar uma razão satisfatória para isso, ou o grau em que isso acontece; na relação entre planejamento estratégico e avaliação institucional, nota-se que a junção dos dois constituem elementos essenciais para o crescimento e aprimoramento da Instituição, propiciando foco nas metas e ações a serem atingidas.

³³ Definição conforme dicionário Cambridge
<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/accountability>

1.8 Esquema do referencição teórico

A **Figura 18** sintetiza o diagrama estrutural do referencial teórico da revisão bibliográfica do Capítulo 2. As linhas azuis indicam a relação com o IFMT, as linhas vermelhas menções entre os tópicos e as demais citações de autores e suas conexões.

Figura 18. Diagrama Estrutural do Referencial Teórico



Fonte: Elaborado pelo autor, conforme revisão bibliográfica.

2.1 Desenho da Investigação

A metodologia definida para o presente estudo tem o propósito de estar alinhada aos seus objetivos, com o intuito de descrever como estes serão atingidos. Desta forma, a fim de alcançá-los, quanto à modalidade, a pesquisa será a exploratória, uma vez que é de suma importância para a compreensão dos fatos e o aprofundamento no tema. Bem como preencher as possíveis lacunas que por ventura se manifestem no processo de investigação e “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 41).

Dessa forma, a pesquisa exploratória tem por finalidade principal aprofundar e esclarecer ideias, de modo que as definições dos problemas de pesquisa sejam mais precisas. Tal pesquisa inclui a revisão de literatura, cujo objetivo é criar uma aproximação acerca do tema em pesquisa. Assim, o resultado é um problema de pesquisa mais esclarecido, permitindo que sua investigação seja realizada por procedimentos mais sistematizados.

2.2 Quanto a natureza da investigação

No que tange à natureza e aos objetivos da investigação, a metodologia de pesquisa será bibliométrica e documental, por estar alinhada com a modalidade exploratória. A natureza bibliométrica é uma técnica de análise de pesquisa que visa estudar publicações em livros e artigos para quantificar, analisar e avaliar a produção acadêmica científica (Ribeiro & César, 2017). Ainda é um instrumento para quantificar a produção científica, não apenas para referências do progresso científico em determinada área do conhecimento, mas também para a avaliação de sua pertinência para o objeto em estudo (Marulanda-Valencia & Valencia-Arias, 2019).

Por outro lado, a pesquisa de natureza documental, vale-se de materiais sem tratamento analítico, em fontes diversas da natureza bibliométrica, pois se utilizará das informações constantes em documentos públicos, tais como, relatórios, resoluções, portarias, normativos, leis e similares, que não sejam livros ou artigos científicos (Gil, 1999, p. 66).

No que concerne à fonte da pesquisa bibliométrica, foram selecionadas as bases de dados Web of Science Core Collection (Webofscience)³⁴, Scopus³⁵, Scientific Electronic Library Online (SciELO)³⁶, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódico Capes)³⁷ e demais repositórios de IES. Essa seleção dessas bases é fundamental, pois permite garantir disponibilidade, relevância, confiabilidade das informações, alta visibilidade, impacto e uma gama de publicações de artigos científicos em inúmeros campos de conhecimento (Marulanda-Valencia & Valencia-Arias, 2019, p. 221).

Para pesquisa integral nas bases de dados, foi utilizada a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)³⁸, que permite acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos³⁹ da CAPES e pelas credenciais enquanto estudante do ISCAP. A **Tabela 11** sintetiza as principais palavras-chave pesquisadas.

Tabela 11. Palavras-chaves Pesquisadas

Palavras-chave
Accountability
Autoavaliação
Avaliação da Educação Superior
Avaliação Institucional
Comissão Própria de Avaliação
Educação Profissional Tecnológica
Ensino Superior
Gestão Estratégica
Gestão Institucional
História da Educação Profissional
Indicadores de qualidade
Institutos Federais
PDI
Planejamento Estratégico
Plano de Desenvolvimento Institucional
SINAES

Fonte: Elaborado pelo Autor.

³⁴ (<https://webofscience.help.clarivate.com/Content/wos-core-collection/wos-core-collection.htm>).

³⁵ (<https://www.elsevier.com/products/scopus>).

³⁶ (<https://search.scielo.org/>).

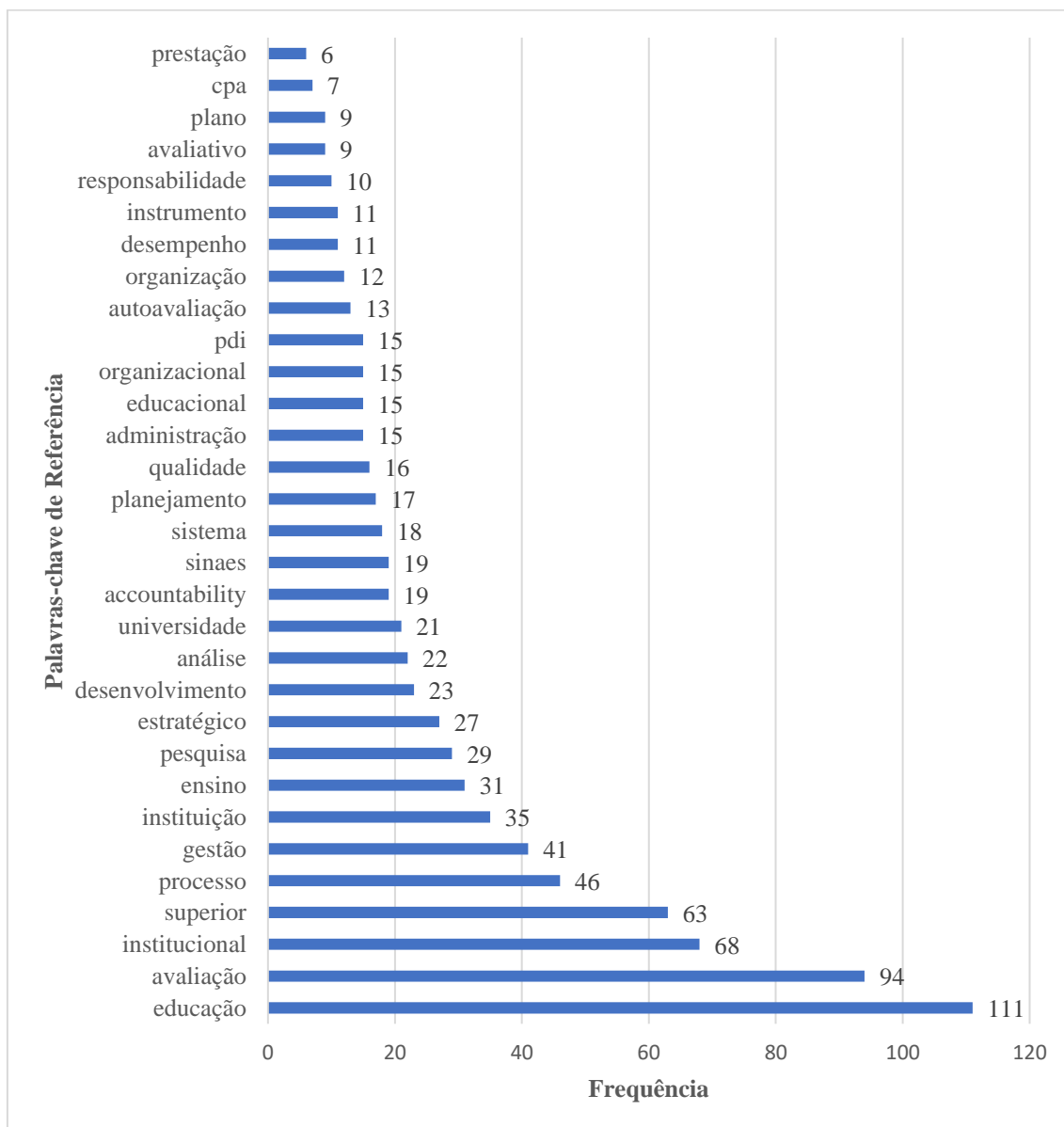
³⁷ (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>).

³⁸ É uma infraestrutura de autenticação federada para instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Que possibilita o acesso a serviços avançados e recursos digitais compartilhados, nacionais e internacionais.

³⁹ Um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

A análise estatística das fontes pesquisadas resultou no **Gráfico 5**, que retrata a frequência de palavras relevantes para o tema em estudo, com maior número de incidência nos títulos, resumos e abstracts das referências citadas. Apesar de limitado a trinta maiores ocorrências, pode-se inferir que as palavras-chave elencadas na **Tabela 11** estão contempladas nesta análise, a qual está em consonância com a revisão de literatura do Capítulo I.

Gráfico 5. Frequência de Palavras



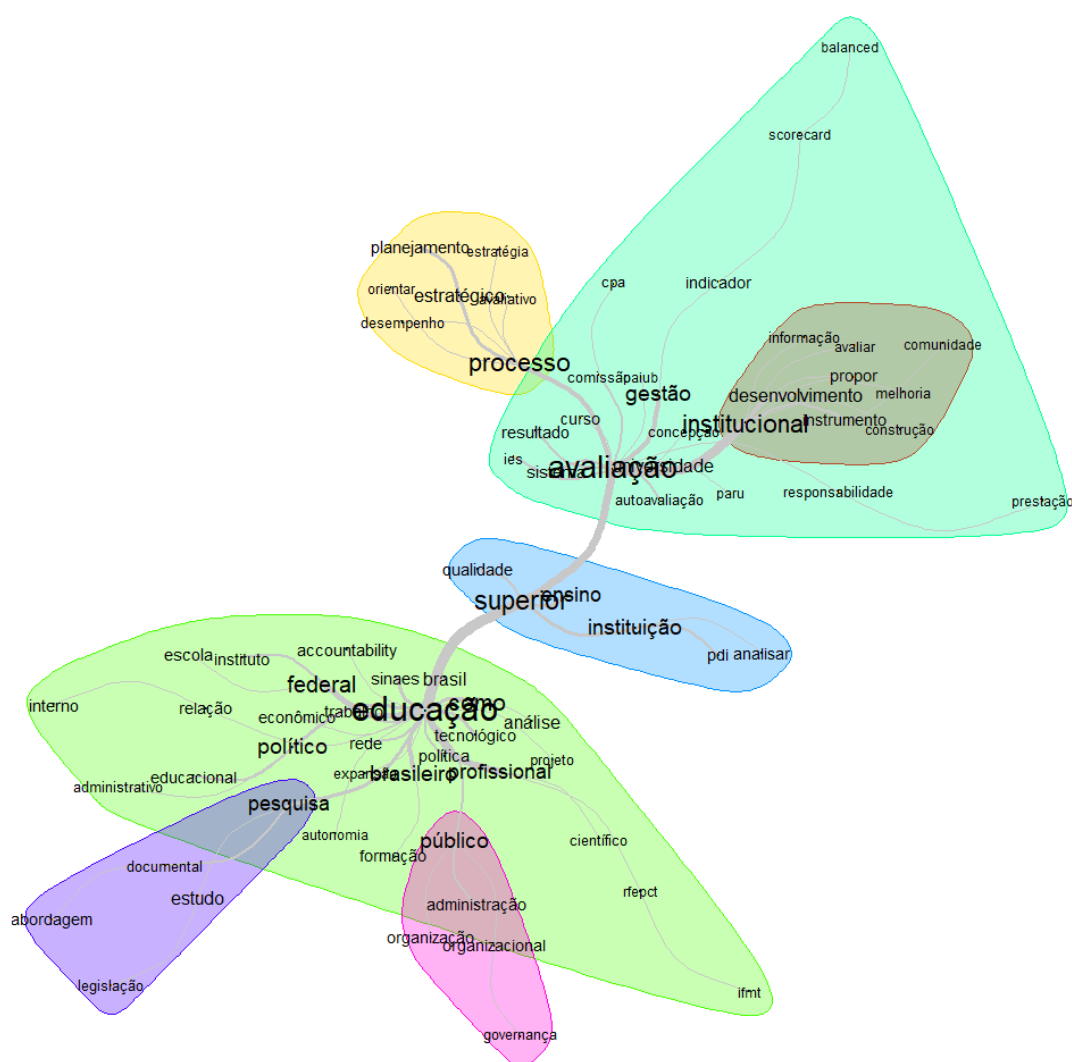
Fonte: Elaborado pelo autor, conforme análise estatística do Software IRAMUTEQ.

A frequência acima foi gerada a partir das formas ativas de palavras através da análise de narrativas do *software* livre *IRaMuTeQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), cuja finalidade é auxiliar o

Pode-se deprender que quanto mais ao centro e maior for a fonte de texto da palavra-chave na figura acima, esta terá mais relevância, por ter mais ocorrências em diferentes *corpus* de texto.

A **Figura 20**, da Análise de Similitude do Referencial Bibliográfico, está coerente com as demais análises, pois do mesmo modo, como foi evidenciado na análise estatística textual e na nuvem de palavras, a análise de similitude sintetizou as categorias em 3 (três) núcleos principais: educação, superior e avaliação e 4 subnúcleos interligados: planejamento estratégico, institucional, documental e administração.

Figura 20. Análise de Similitude do Referencial Bibliográfico



Fonte: Elaborado pelo autor, por meio do Software IRaMuTeQ.

Na análise de similitude, o objetivo é identificar estruturas e núcleos centrais presentes, representando por meio de indicadores estatísticos quais as ligações existentes entre as palavras em um determinado corpus. Têm sua origem na teoria matemática dos grafos, correlacionada às ocorrências entre palavras e às relações que ocorrem entre os objetos em um conjunto (Klant & Santos, 2021).

Com vistas a sintetizar e tornar o grafo mais preciso, esta análise de similitude limitou-se a 78 (setenta e oito) formas ativas mais frequentes, com aplicação de cores distintas para cada núcleo. No grafo de similitude, além da fonte da palavra, a análise considera as interligações (raízes), a distância, as espessuras das linhas, os polígonos e as cores que pertencem. Nos polígonos destacamos a interligação entre processo, planejamento e estratégico; e proximidade de educação, SINAES e accountability. Quanto mais ao extremo, menor a relação estrita com núcleos centrais. O grafo também separa avaliação e educação, com o termo superior ao centro conforme as conexões existentes.

Portanto, a análise textual utilizando o software IRaMuTeQ, aponta para a relevância do referencial bibliográfico para o presente artigo, identificando-se a interligação dos termos e as principais palavras-chave, validando a metodologia bibliométrica.

Tabela 12. Principais Documentos Pesquisados

Documento	Descrição
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	LDB: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002	Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/2002, Página 1-2
Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004	Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES
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
Portaria Normativa nº 840 de 24 de agosto de 2018	Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes
Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023	Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023
Resolução n.º 27/2022 de 4 de abril de 2022	Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Portaria nº 124 de 31 de janeiro de 2023	Estabelece o regulamento do Enade, edição 2023, referente ao Ano I do 7º Ciclo Avaliativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

A respeito da pesquisa documental, baseou-se nos dados disponíveis nos principais sítios institucionais do governo do Brasil, para acesso a legislações e do IFMT para demais documentos. Foram citadas 45 (quarenta e cinco) fontes documentais, sendo 17 (dezesete) decretos, 12 (doze) leis, 7 (sete) portarias, 5 (cinco) resoluções e 4 (quatro) notas técnicas. A **Tabela 12**, apresenta as principais fontes documentais que ampara e dá coerência ao presente estudo.

2.3 Quanto a abordagem

Com relação à abordagem, o método será misto (Yin, 2016), combinando a pesquisa quantitativa e qualitativa. Os métodos mistos agregam os pontos fortes das duas pesquisas, com natureza interdisciplinar, permitindo perspectivas metodológicas diferentes que por fim pode-se obter mais insights combinados do que isoladamente (Creswell, 2010, p. 238).

A pesquisa deste estudo, tanto a quantitativa, quanto a qualitativa, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT, conforme CAAE n.º 77929524.9.0000.8055 e Parecer n.º 6.697.566, consoante com a exigência da Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

No que diz respeito ao método quantitativo, a redução de variáveis de dados resultantes de observações empíricas, conduzem a interpretações significativas (Creswell, 2010) e têm por finalidade atingir um dos objetivos específicos deste estudo: quais são as percepções dos docentes e técnicos administrativos, quanto ao feedback da Instituição frente aos resultados da avaliação institucional.

O questionário está estruturado em três Etapas, conforme **Apêndice A**:

- I. 1ª Etapas – Exposição dos objetivos da Pesquisa, com vistas a esclarecer a finalidade da aplicação do questionário e as contribuições almejadas dos resultados obtidos;
- II. 2ª Etapa – Exposição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao entrevistado(a), para dar ciência dos riscos e benefícios da pesquisa, bem como ao sigilo e à livre participação;
- III. 3ª Etapa – Aplicação do Questionário com 15 (quinze) questões.

Como ferramenta para a coleta de dados, foi utilizado o questionário estruturado do tipo fechado, na escala Likert de cinco pontos, na forma online por meio virtual, mediante aplicação via Google Formulários. A escala Likert é um método que visa medir

atitudes do participante em cada um dos cinco pontos categorizados, de mensuração ordinal ou intervalar (Sampieri et al., 2014, p. 243).

O universo da população alvo do questionário é composto por 1070 (mil e setenta) docentes e 852 (oitocentos e cinquenta e dois) técnicos administrativos do IFMT. Diante da impossibilidade de atingir integralmente população, definiu-se como amostra a referência de 10% (dez por cento), 192 (cento e noventa e dois) participantes, ao ser necessário considerar a exigência de tempo e redução de custos, sendo que isto não afetaria a precisão do resultado (Calais, 2016).

Após a fase de coleta, a análise quantitativa dos dados será realizada por meio de estatística descritiva com a utilização do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), na sua versão 28, cuja licença é disponibilizada pelo ISCAP.

Em relação à abordagem qualitativa, segundo (Sampieri, Roberto Hernández et al., 2014) é um método de investigação que visa explorar as complexidades subjacentes, buscando-se compreender a perspectiva de um grupo pequeno de participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundando-se em suas experiências e como percebem sua realidade. Neste contexto, é peça essencial para este projeto de investigação, pois se pretende conhecer a percepção dos gestores do IFMT com relação à pertinência dos resultados da Autoavaliação Institucional e quais as principais contribuições para nortear a tomada de decisão.

Para o enfoque qualitativo, o instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada, mais intrínseca, flexível, livre, aberta, aceita a troca informação e possibilita a construção de significados a respeito de um assunto (Sampieri, Roberto Hernández et al., 2014, p. 403). Tais relatos podem revelar pontos importantes, no pensar e agir. Neste tipo de entrevista, o pesquisador tem um roteiro mental das perguntas do estudo, verbalizadas, propostas a qualquer participante, mas que irão se diferenciar conforme o contexto e o ambiente da entrevista (Yin, 2016).

Assim como o questionário, a entrevista está estruturada em três etapas, mas possui 7 (sete) questões discursivas de livre resposta, detalhado no **Apêndice B**. A amostra compreende 9 (nove) entrevistas com gestores do IFMT, sendo 4 (quatro) com os responsáveis pelas diretorias sistêmicas e 5 (cinco) com as pró-reitorias. Essa definição está em consonância com PDI, pois a estrutura organizacional da **Figura 5**. Organograma

Resumido do IFMT, constitui a base do planejamento estratégico da Instituição, com metas, objetivos estratégicos e indicadores de suas responsabilidades.

Como método de análise, pretendia-se utilizar o software *IRaMuTeQ* para estatísticas textuais e análise de similitude das entrevistas, cuja análise qualitativa poderia ser explicitada para obter indicadores e realizar inferências relevantes ao estudo. Contudo, a aplicação das entrevistas não foi realizada em virtude de fatos alheios ao pesquisador no momento temporal do cronograma deste estudo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar o mapeamento das avaliações do IFMT no âmbito do SINAES e sua relação de importância com o processo de autoavaliação conduzido pela CPA. Ainda serão apresentados e discutidos os resultados obtidos pelos instrumentos de coletas de dados desta pesquisa. Por fim, evidenciaremos as principais conclusões e o paralelo dos resultados com a literatura pesquisada.

3.1 Mapeamento das Avaliações do IFMT no âmbito do SINAES

A **Tabela 13**, apresenta o panorama histórico entre os anos de 2008 e 2022 dos índices de Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos (IGC) no IFMT. Os dados foram extraídos do sistema e-MEC, conforme Apêndice F, a partir do marco referencial da criação da RFEPCT. Observa-se que a Instituição possui nota 3 (três)⁴¹ no CI, recebida no ano de 2016, sendo este o único processo de Avaliação Institucional Externa. Em relação ao IGC, a nota 3 (três) se manteve nos quatorze anos da tabela, com exceção de 2013, no qual se obteve conceito 4 (quatro). O IFMT teve seu credenciamento para oferta de cursos EaD em 2010, mas ainda não consta no sistema e-MEC o conceito institucional EaD.

Tabela 13. Panorama Histórico dos Conceitos CI e IG

ANO	CI	IGC	CI-EaD
2022	-	3	-
2021	-	3	-
2019	-	3	-
2018	-	3	-
2017	-	3	-
2016	3	3	-
2015	-	3	-
2014	-	3	-
2013	-	4	-
2012	-	3	-
2011	-	3	-
2010	-	3	-
2009	-	3	-
2008	-	3	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para compreender o IGC, deve considerar a média das notas do CPC e do conceito CAPES dos cursos de programas referentes à pós-graduação stricto sensu da instituição.

⁴¹ Em novembro de 2024, após a pesquisa documental, o IFMT obteve CI máximo, 5 (cinco) tanto para cursos presenciais, quanto para cursos à distância (CI-EaD).

A **Figura 12**. Conceito e Indicadores Vinculados ao ENADE, explicita que, apesar do conceito CAPES influir na avaliação do SINAES, este é totalmente independente. Nesse quesito, conforme **Tabela 14**, o IFMT possui quatro programas de pós-graduação stricto sensu⁴², ambos de nível de mestrado e com nota 3 (três) no conceito CAPES.

Tabela 14. Programas Pós-graduação Stricto Sensu do IFMT

Programa de Mestrado	Linhas de Pesquisa	Início	Nota
Química Tecnológica e Ambiental	i. Química e monitoramento ambiental ii. Química tecnológica aplicada a processos industriais	2020	3
Ciência e Tecnologia de Alimentos	i. Qualidade de alimentos ii. Desenvolvimento de produtos e processos	2012	3
Ensino	i. Ensino de matemática, ciências naturais e suas tecnologias ii. Fundamentos teórico-metodológicos da educação escolar iii. Ensino de linguagens e seus códigos	2016	3
Educação Profissional e Tecnológica	i. Práticas educativas em educação profissional e tecnológica (EPT) ii. Organização e memórias de espaços pedagógicos na educação profissional e tecnológica	2017	3

Fonte: Dados extraídos da Plataforma Sucupira⁴³.

Ao analisar o comportamento do IGC do IFMT frente ao conceito dos programas de pós-graduação stricto-sensu, nota-se que a instituição precisa melhorar o conceito CAPES dos programas de mestrado, de modo a contribuir com a maturidade institucional em relação aos cursos de graduação. Outro ponto é que não são considerados programas de pós-graduação stricto-sensu realizados em rede ou parcerias, como o Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) e o Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia, com conceito 4 (quatro) e 5 (cinco) respectivamente. Cabe frisar que o corpo docente da Instituição também compõe o quadro docente destes referidos programas.

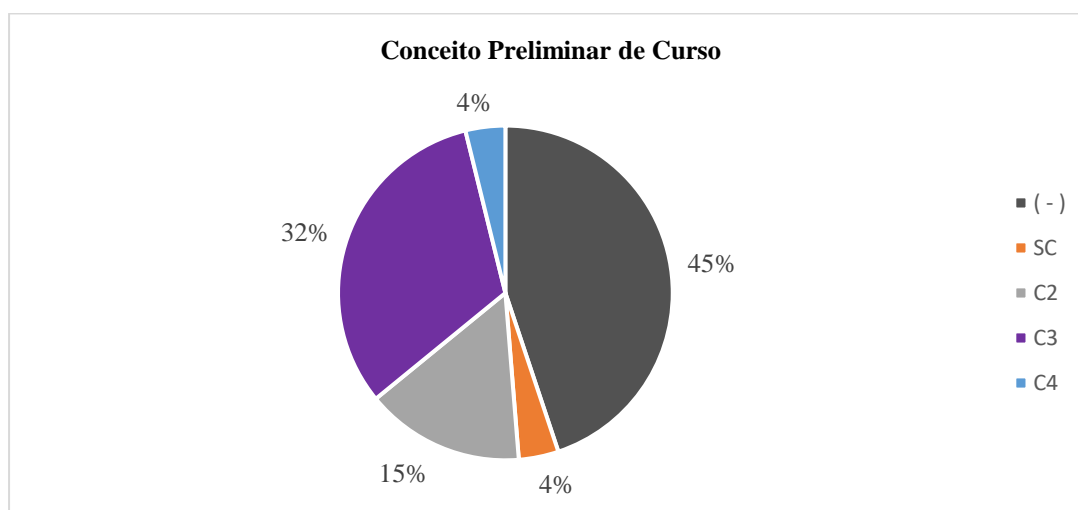
O CI e o IGC são expressos para a Instituição e, para análise do panorama dos cursos de graduação, mapearemos o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Conceito ENADE (CE) e o Conceito de Curso (CC).

⁴² Apenas programas considerados no cálculo pelo sistema e-MEC.

⁴³ Tabela elaborada a partir dos dados disponíveis na plataforma Sucupira, em <https://sucupira4/biodiversidade-e-biotecnologia-upira-v2.capes.gov.br/sucupira4/>

A dimensão do CPC baseia-se nas respostas do questionário do estudante e discorre sobre informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional dos estudantes. No **Gráfico 6**, tem-se o percentual das notas no CPC de todos os cursos do IFMT.

Gráfico 6. Percentual do Conceito Preliminar de Curso (CPC) dos Cursos do IFMT



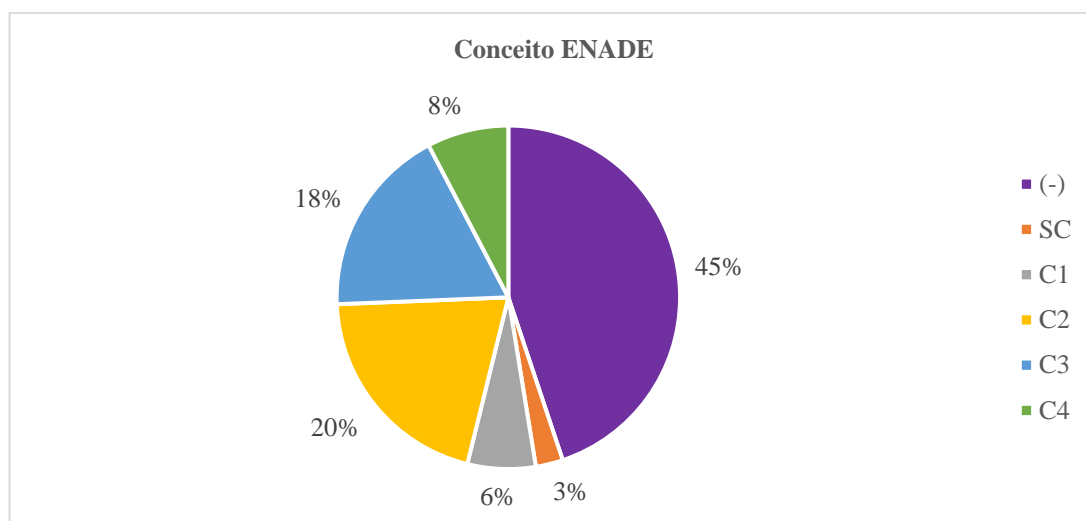
Fonte: Elaborado pelo autor, conforme Apêndice F.

O gráfico do percentual do CPC, demonstra que 32% dos cursos do IFMT possuem conceito 3 (três) (C3) e apenas 4% dos cursos possuem conceito 4 (quatro) (C4). Enquanto 45% sequer possuem nota, expressos como (-). Isto é usual, porque o CPC só é calculado para o referido curso quando está referenciado no ciclo avaliativo para aplicação do ENADE. Ao mesmo tempo, a simples participação não garante atribuição de conceito, principalmente nos casos em que há apenas 2 (dois) participantes presentes no exame, que no caso é atribuído (SC) sem conceito.

No **Gráfico 7**, apresenta-se o percentual do CE, é um indicador de qualidade que visa avaliar os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes de graduação do IFMT, tanto da modalidade presencial quanto da modalidade à distância. Um ponto crítico é que 45% dos cursos do IFMT não possuem conceito, comprometendo os indicadores vinculados ao ENADE, como CPC, IDD e o IGC. E nenhum curso possui conceito 5 (cinco), o que é aceitável, visto que atingir a nota máxima é tarefa complexa pelos diversos fatores envolvidos. Contudo, 20% nos cursos ainda têm conceito 2 (dois) abaixo do satisfatório, mesmo considerando os 26% com conceitos 3 (três) e 4 (quatro). Ao separar por modalidade, todos os cursos de graduação EaD tiveram nota 2 (dois),

insatisfatório, o que se converse aos dados nacionais devido às particularidades, à dificuldade do engajamento institucional e ao perfil acadêmico dos estudantes EaD.

Gráfico 7. Percentual do Conceito ENADE (CE) dos Cursos do IFMT

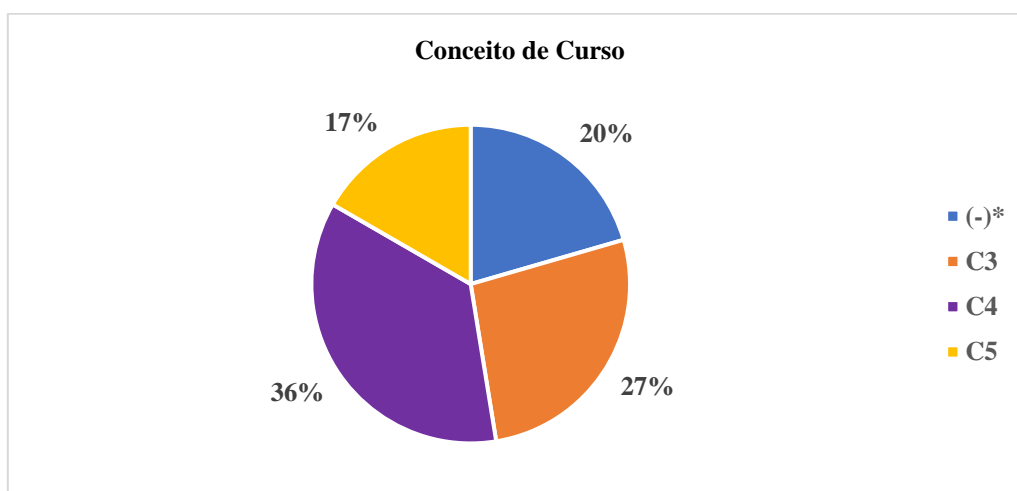


Fonte: Elaborado pelo autor, conforme Apêndice F.

Outro adendo é em relação aos 3%, ou seja, dois cursos, sem conceito (SC), não qualificando o curso no ciclo avaliativo do ENADE, os quais, em contrapartida, possuem conceito de curso (CC) e as notas 3 (três) e 5 (cinco), formando um desequilíbrio. Neste quesito, a Instituição deveria realizar um estudo sobre os pontos a melhorar no exame, desde a orientação dos estudantes sobre a importância para sua vida acadêmica, a exigência da participação e a nota que constará em seu histórico escolar.

No **Gráfico 8**, o CC apresenta maior equilíbrio entre as notas e uma disparidade com os percentuais do CPC:

Gráfico 8. Percentual do Conceito de Curso (CC) dos Cursos do IFMT



Fonte: Elaborado pelo autor, conforme Apêndice F.

O CC apresenta 27% dos cursos com conceito (C3), mas 36% têm conceito (C4), a maior representação C4 e quase 1/5, 17%, têm conceito (C5). Não há cursos com conceitos insatisfatórios, 1 ou 2, porém 20% dos cursos ainda não passaram por processo de avaliação para obtenção do conceito de curso.

Tabela 15. Evolução CC entre 2012 e 2022

Ano	C3	C4	C5
2014	1	0	0
2015	1	1	0
2016	1	1	0
2017	2	1	0
2018	2	2	0
2019	6	4	1
2020	0	2	2
2021	6	5	2
2022	0	5	6
2023	2	7	2

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados do Apêndice F

A **Tabela 15.** Evolução CC entre 2012 e 2022, apresenta a evolução dos CC obtidos pelos cursos do IFMT no período de 9 (nove) anos, permitindo-se inferir que a partir de 2019 os cursos de graduação que passaram processo de avaliação externa para renovação ou reconhecimento, 46% obtiveram conceito 4 (C4) e 26% conceito 5 (C5). Logo, 72% dos cursos avaliados obtiveram notas que significam excelência.

O processo avaliativo para autorização⁴⁴, reconhecimento do curso e renovação do reconhecimento, e ainda o processo avaliativo para credenciamento⁴⁵, credenciamento e transformação de organização acadêmica das Instituições de educação Superior, são realizados mediante os instrumentos de avaliação, compostos por indicadores, os quais aportam em cada um destes a autoavaliação institucional.

A autoavaliação institucional já foi abordada no 1.4.1, cujo processo é conduzido pela Comissão Própria de Avaliação do IFMT, instituída por portaria do dirigente máximo da Instituição, regulamentada pela Resolução CONSUP/IFMT n.º 09, de 12 de fevereiro de 2020. A composição da CPA é constituída por uma Comissão Central e pelas

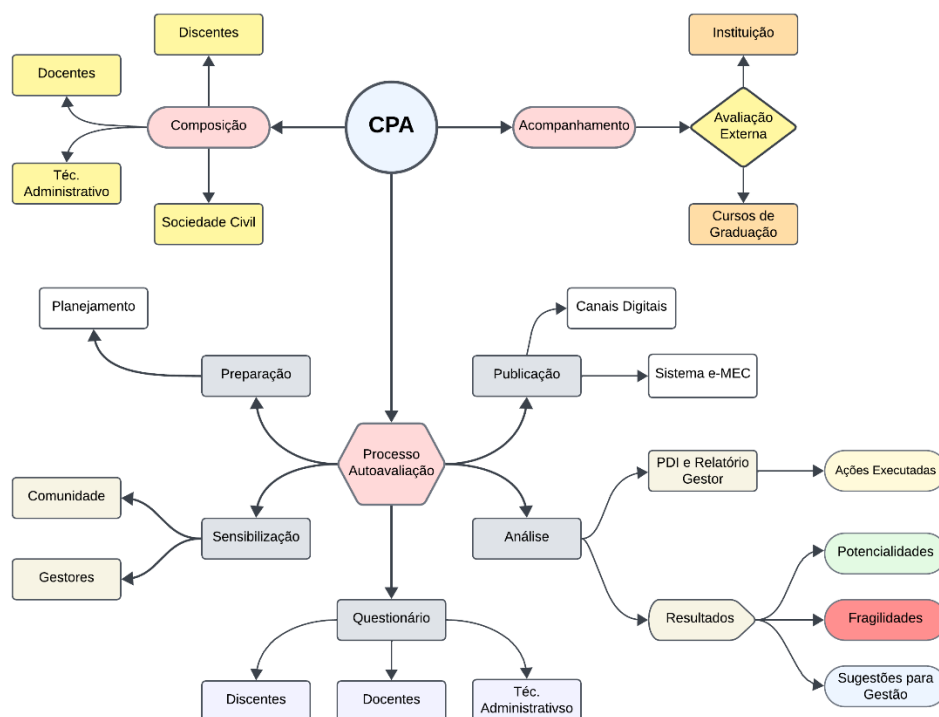
⁴⁴ O processo de autorização abrange apenas instituições privadas, como, faculdades, centros universitários e universidades privadas, ofertantes da modalidade presencial ou a distância.

⁴⁵ Para ofertar educação superior, as faculdades privadas devem solicitar ao MEC o credenciamento para entrada da IES no Sistema Federal de Ensino (CGACGIES, 2017a).

Comissões Locais em cada campus, cujos mandatos dos membros são de três anos, por meio de eleições por seus pares.

Apesar de o IFMT ser instituído em 2008, de forma sistematizada, o primeiro relatório de autoavaliação institucional foi publicado apenas em 2016, conforme documentos disponíveis no sítio institucional da comissão.

Figura 21. Estrutura da CPA e do Processo de Autoavaliação no IFMT



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos relatórios de autoavaliação.

Para compreender o processo de autoavaliação institucional do IFMT, foram analisados todos os relatórios do período de 2016 a 2023, sistematizando-se na **Figura 21**.

A CPA conduz o processo de avaliação de forma sistêmica, isto é, um ciclo que envolve a preparação, a sensibilização, a aplicação do questionário, a análise dos resultados e sua correlação com os documentos de planejamento e pôr fim à publicação. Os quais são disponibilizados no sistema e-MEC e nos diversos canais digitais da instituição. A CPA do IFMT ainda realiza acompanhamento das visitas resultantes dos processos de avaliação externa, para avaliação institucional e avaliação de cursos de graduação.

Ao relacionar a sistemática da **Figura 21**, influi-se que o processo de autoavaliação institucional do IFMT atende todos os indicadores dos instrumentos de avaliação externa na **Tabela 16**. A única exceção diz respeito ao processo de autoavaliação periódica do curso, a qual deve ser realizada pela própria coordenação para avaliar as disciplinas e o corpo docente.

Tabela 16. Análise dos Indicadores dos Instrumentos de Avaliação

Indicadores	Atende
Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional	Sim
Processo de autoavaliação institucional	Sim
Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica	Sim
Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados	Sim
Relatórios de autoavaliação	Sim
Projeto de autoavaliação institucional	Sim
Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica	Sim
Autoavaliação institucional: previsão de análise e divulgação dos resultados	Sim
Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	Parcial
Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos relatórios de autoavaliação institucional.

Neste contexto, a autoavaliação institucional mostra-se essencial para atingir conceitos mais elevados nos indicadores de qualidade do SINAES. Posto que a sua ausência acarreta falta institucional e compromete os conceitos oriundos de visitas externas. Ao mesmo tempo, é factível afirmar que, a partir de 2016, com a institucionalização dos processos de autoavaliação institucional pela CPA, as visitas externas resultaram em conceito de curso com notas maiores, com mais de 70% das notas excelentes.

3.2 Análise dos Dados do Questionário

A aplicação do questionário da pesquisa recebeu 193 (cento e noventa e oito) respostas, o qual foi enviado via e-mail apenas para Docentes e Técnicos Administrativos em Educação do período de março a julho de 2024. O total de respostas atingiu a meta prevista de 10% do total de 1938 (mil novecentos e trinta e oito) servidores ativos do IFMT, apresentado na **Gráfico 2** na página 21.

O questionário está disponível na íntegra no Apêndice A contém 15 (quinze) questões do tipo fechada, divididas em cinco blocos:

- A. Caracterização do Pesquisado;
- B. Processo avaliativo;
- C. Percepções do processo avaliativo;
- D. Planejamento e Desenvolvimento Institucional;
- E. PDI e Autoavaliação Institucional.

As 15 (quinze) questões do questionário são variáveis qualitativas ou categóricas, sendo que 3 (três) são variáveis qualitativas nominais, todos do Bloco A, pois não pressupõem ordem ou hierarquia nas respostas. As outras 12 (doze) são variáveis qualitativas ordinais dispostas na escala Likert de cinco pontos, do maior para o menor: Concordo Totalmente, Concordo Parcialmente, Nem Concordo Nem Discordo, Discordo Parcialmente, Discordo Totalmente. Para fins de análise estatística descritiva, as variáveis ordinais foram representadas por valores numéricos de 1 a 5, sendo 1 (um) para o menor e 5 (cinco) para o maior.

Para os blocos de questões B, C, D e E, por serem qualitativas ordinais foi analisada a correlação de Spearman, que segundo (Capp & Nienov, 2020) é uma “estatística não paramétrica, que permite avaliar variáveis quantitativas se não estiverem normalmente distribuídas ou se possuírem categorias ordenadas, isto é, variáveis qualitativas ordinais”.

Tabela 17. Avaliação qualitativa do grau de correlação entre duas variáveis

Coeficiente de correlação	Intensidade da correlação
0,000	Nula ou inexistente
0,001 a 0,299	Fraca
0,300 a 0,599	Regular ou moderada
0,600 a 0,899	Forte
0,900 a 0,999	Muito forte
1,000	Plena ou perfeita

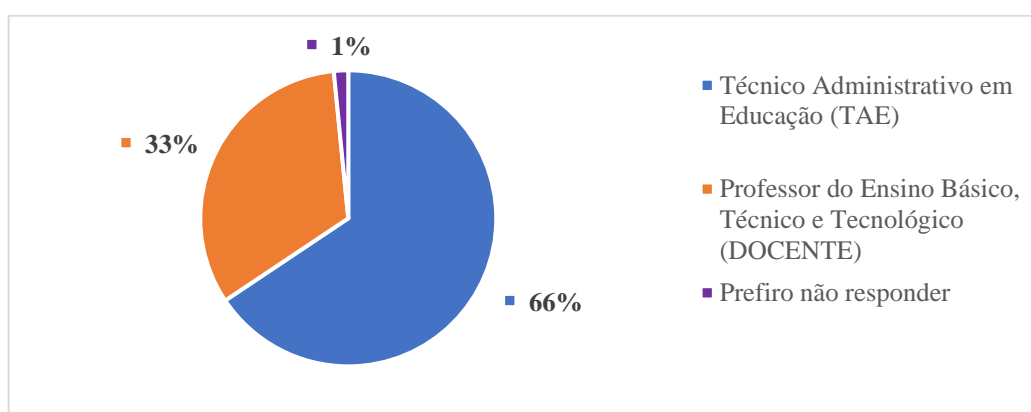
Fonte: Extraída de (Capp & Nienov, 2020).

Para Capp & Nienov (2020), a vantagem da correlação de Spearman é que podemos demonstrar o comportamento e a intensidade do relacionamento em um cenário que em outra questão está variando, identificando a existência de variabilidade, conforme apresentado na **Tabela 17**. Para os cálculos dos coeficientes da correlação de Spearman foi utilizado o Software SPSS, nas duas extremidades.

A correlação de Spearman substancia a relação entre cada questão pelo coeficiente numérico ρ (letra grega rho), a qual varia de -1 (negativa) a +1 (positiva). A força da relação dá-se pela proximidade do coeficiente com os extremos e a proximidade com os extremos indica relações fracas, ou seja, quanto mais próxima de zero, mais nula ou inexistente é a correlação. O sinal da correlação, se positiva, indica que uma questão está associada ao aumento do percentual da outra questão. Caso negativo, indica que os percentuais de uma questão estão associados ao decréscimo de outra questão, ou seja, uma relação inversa.

3.2.1 Bloco A - Caracterização do Pesquisado

Questão 1. Qual é o cargo de carreira que ocupa no IFMT?



Fonte: Elaborado pelo autor.

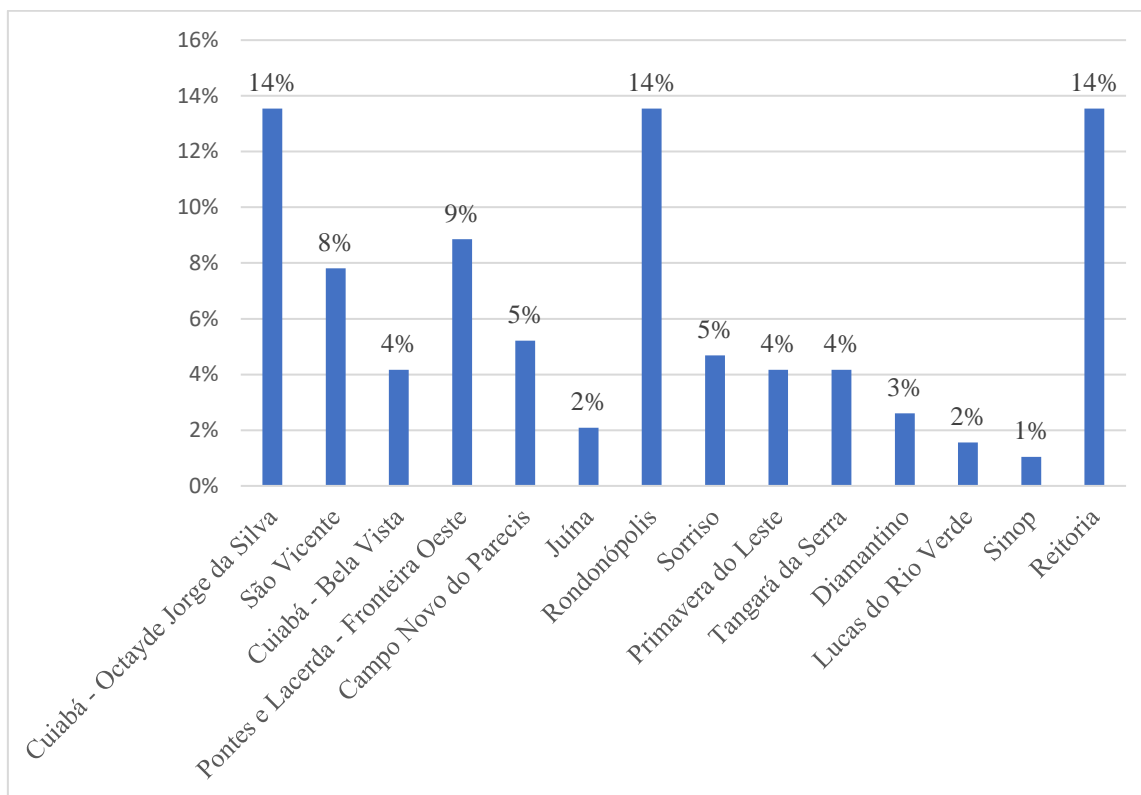
A **Questão 1** do questionário tem a finalidade de identificar o perfil do participante quanto ao cargo de carreira que ocupa no IFMT, pois possui relações distintas com o planejamento e autoavaliação institucional. A maioria dos participantes, 66%, são Técnicos Administrativos em Educação, apontando mais engajamento com o tema, em contraponto aos 44% da representação da categoria referente ao quantitativo geral de servidores ativos do quadro de pessoal no IFMT, segundo o **Gráfico 2**, da página 21.

Apenas 1% dos participantes optaram por não se enquadrar em nenhum dos dois, sendo um percentual muito pequeno de participantes, o que indica aceitação e confiabilidade na pesquisa.

Em relação a distribuição percentual dos participantes por campus/unidade quanto ao local de atuação da **Questão 2**, Cuiabá - Octayde Jorge da Silva, Rondonópolis e Reitoria, com 14% dos participantes cada, foram os três locais com maior representação

na pesquisa. O segundo e o terceiro local mais representado foram Pontes e Lacerda e São Vicente, apresentando percentuais moderados de 9% e 8% respectivamente.

Questão 2. Qual seu campus de lotação e/ou atuação no IFMT?



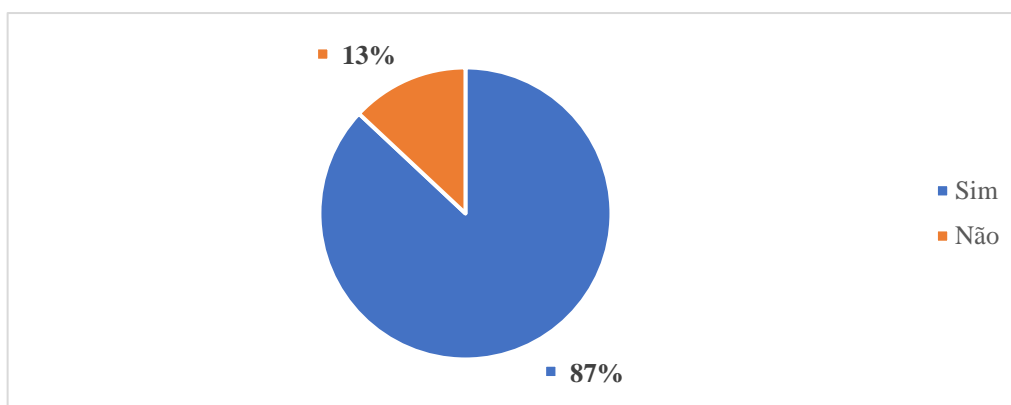
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os percentuais demonstraram relação significativa com a dimensão da unidade, no qual o campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva por ser o mais antigo, e a Reitoria, por ser sede, possuem o maior número de servidores ativos. Enquanto o campus Rondonópolis é meu local de trabalho. Ao mesmo tempo, a distribuição da participação em todos os locais permite inferir que a pesquisa obteve êxito na cobertura detalhada na **Figura 4**. Espacialização dos 19 Campis do IFMT, na página 19, possibilitando uma visão mais abrangente das percepções do público-alvo.

Cabe frisar, no entanto, que a complexa espacialização geográfica do IFMT pode explicar o desequilíbrio na equidade de participação e ainda um menor engajamento dos participantes sobre o tema pesquisado.

Na **Questão 3**, os participantes foram questionados se participam ou já participaram da autoavaliação institucional do IFMT por meio do questionário instrumentalizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), dos quais 87% afirmaram que (Sim), contra outros 13% (Não).

Questão 3. Você participa ou já participou da autoavaliação institucional do IFMT, respondendo o questionário, disponibilizado pela Comissão Própria de Avaliação?



Fonte: Elaborado pelo autor.

A alta participação demonstra o envolvimento dos participantes com o tema da pesquisa, a ciência da importância da autoavaliação e sua contribuição com o processo de melhoria contínua da instituição.

Devemos destacar dois pontos sobre o baixo percentual de 13% que afirmaram nunca ter participado do processo de autoavaliação institucional. O primeiro diz respeito à espontaneidade da participação dos segmentos na autoavaliação institucional, isto é, não há obrigatoriedade ou imposição por parte da CPA, ou da Instituição quanto à colaboração com o processo avaliativo. O segundo diz respeito à própria barreira criada pelo participante, seja por desconhecimento do processo de autoavaliação, o desinteresse sobre o tema e o sentimento de que sua contribuição terá pouca influência no desenvolvimento institucional.

Nesse contexto, para manter alta participação no processo avaliativo, a CPA deve monitorar as taxas de participação nas futuras autoavaliações institucionais de modo a garantir os percentuais de comprometimento, bem como criar estratégias eficazes para sensibilização dos segmentos.

No caso de o participante afirmar que não participa ou não participou da autoavaliação institucional, ou seja, os 13% da **Questão 3** foram direcionados para responder à **Questão 3.1** questionando os motivos pelos quais o levaram a não participar do processo avaliativo, cujos apontamentos e as frequências são apresentados na **Tabela 18**. Deve-se mencionar que na opção de “Insegurança quanto ao anonimato das respostas” não houve nenhum apontamento dos participantes.

Tabela 18. Apontamentos não participação

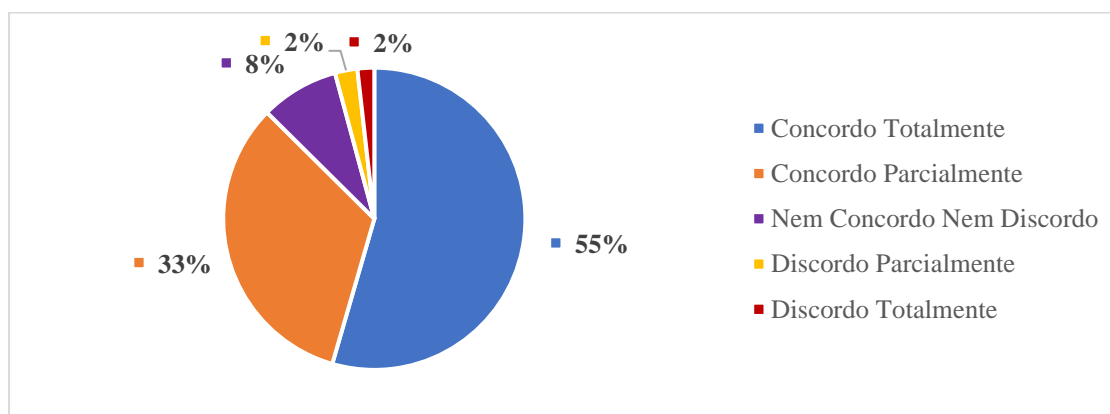
Apontamentos	Frequência
Acabei de entrar na instituição	2
Ainda não foi disponibilizado para fazer	1
Conhecimento incipiente sobre o processo de autoavaliação institucional	7
Desconhecimento sobre o assunto	1
Dificuldades de acesso ao sistema de autoavaliação	2
Entrei no IFMT recentemente	1
Não tenho conhecimento da Autoavaliação	1
Pouco retorno da Instituição pós processo de autoavaliação	3
Prefiro não opinar.	6
Tempo exigido para a resposta do questionário, Conhecimento incipiente sobre o processo de autoavaliação institucional, pouco retorno da Instituição pós processo de autoavaliação	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os apontamentos da **Tabela 18** corroboram com a análise do baixo percentual de participação da questão 3, na qual o “Conhecimento incipiente sobre o processo de autoavaliação institucional” e a percepção de “Pouco retorno da Instituição pós-processo de autoavaliação” foram as justificativas mais apontadas.

3.2.2 Bloco B - Processo Avaliativo

Questão 4. Nos processos de autoavaliação institucional, conduzidos anualmente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFMT, existe divulgação, sensibilização ou convite para participação dos segmentos da comunidade acadêmica.

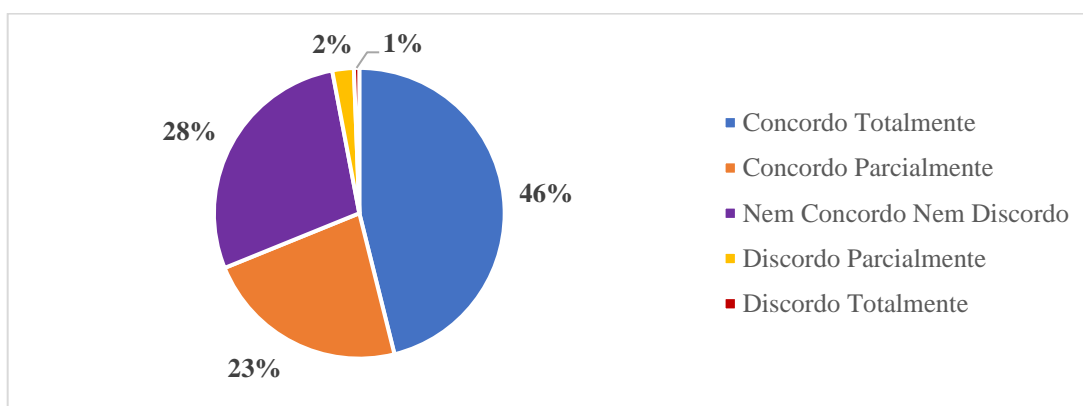


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na **Questão 4**, 55% dos participantes afirmaram concordar totalmente com a existência de divulgação, sensibilização ou convite para participação dos segmentos no processo de autoavaliação institucional, sendo que outros 33% também concordam parcialmente com esta afirmação. Apenas 8% dos participantes afirmam não concordar ou não discordar e uma pequena parcela de 4% discordaram.

A alta representação de concordância em 88%, total e parcial, nos sugere que a maioria das participantes da pesquisa possui opinião positiva sobre a condução do processo de autoavaliação pela CPA no contexto da sensibilização da comunidade acadêmica.

Questão 5. A sistematização do processo de autoavaliação institucional, os instrumentos de coleta de dados e a temática abordada estão alinhados com as dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).



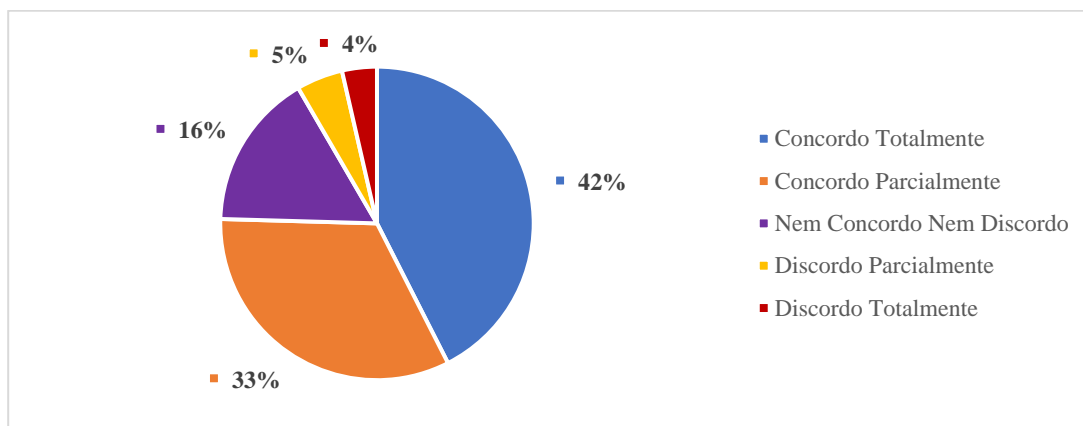
Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos participantes, ao responder à **Questão 5**, concordou parcial e totalmente, em 69%, que há alinhamento entre a sistematização do processo de autoavaliação institucional, os instrumentos de coleta de dados e a temática abordada com o SINAES.

No entanto, quase um terço (28%) dos participantes foi neutros, permitindo inferir que falta clareza ou informações suficientes sobre a sistematização do processo de autoavaliação com o SINAES. Essa parcela de neutralidade é considerável, mas diante dos demais percentuais, a tendência é positiva, visto que há uma baixíssima discordância de 3% dos participantes.

A **Questão 6** traz similaridade com os percentuais da Questão 5, em que 75% dos participantes afirmam concordar, totalmente em 42% e parcialmente 33%, que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem contribuído para alavancar o conceito dos cursos superiores, por meio da autoavaliação institucional. Mas, 16% dos participantes não concordam ou não discordaram, partindo para neutralidade e outros 9% discordaram que CPA tem papel na composição do conceito de curso.

Questão 6. A autoavaliação institucional é um dos indicadores no instrumento de avaliação de cursos de graduação para composição do Conceito de Curso - CC. Neste quesito, a Comissão Própria de Avaliação tem contribuído para alavancar o conceito dos cursos superior.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A **Tabela 19** apresenta as correlações de Spearman do Bloco B referente ao Processo Avaliativo, entre as respostas das Questões 4, 5 e 6 com os coeficientes de correlação (ρ), os valores de significância (Sig.) e o número de observações (N) que caso é 151. Os níveis de significância de 1% são identificados nas intersecções com dois asteriscos.

Tabela 19. Correlação de Spearman das Questões do Bloco B

		Questão 4	Questão 5	Questão 6	
Coeficiente de Correlação	Questão 4	1,000	,491**	,394**	
	Questão 5	,491**	1,000	,508**	
	Questão 6	,394**	,508**	1,000	
	Sig. (2 extremidades)		.	<,001	<,001
	N		167	167	167
	Sig. (2 extremidades)		<,001	.	<,001
	N		167	167	167
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	.
	N		167	167	167

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Elaborado pelo autor, gerado por Software SPSS

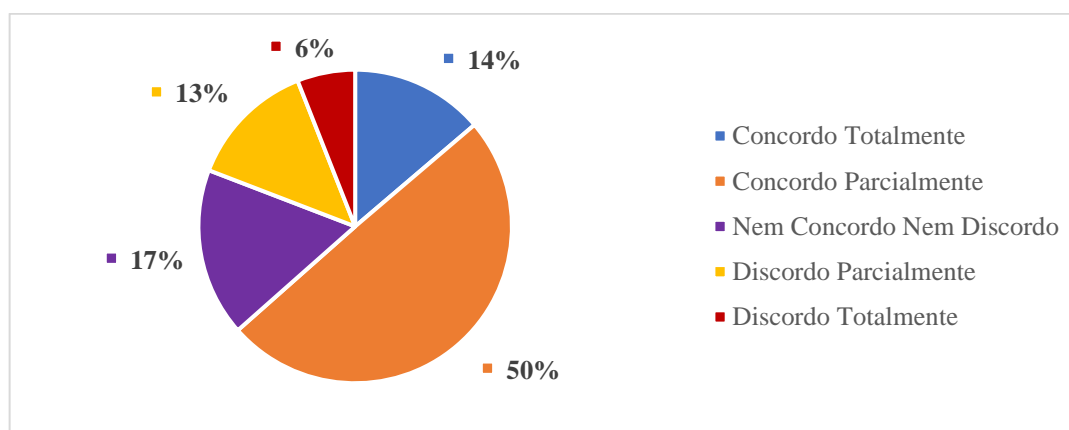
O $\rho=0,491$ entre as questões 4 e 5, consoante a **Tabela 17**. Avaliação qualitativa do grau de correlação entre duas variáveis, é uma correlação moderada positiva, significando que conforme a concordância aumenta na Questão 4, tende a aumentar regularmente o percentual de concordância na **Questão 5**. Essa relação, moderada e positiva ocorre igualmente entre as questões 5 e 6 com correlação $\rho=0.508$. A correlação de $\rho=0.394$ entre as questões 4 e 6 também indica uma correlação moderada positiva, porém menor e mais amena do que entre as questões 4 e 5.

Os valores de significância indicam que todas as correlações entre as questões 4, 5 e 6 são estatisticamente significativas, cuja correlações moderadas e positivas indicam haver uma relação consistente entre as respostas dos participantes, com uma tendência de respostas similares para cada par de questões.

Os resultados das questões 4, 5 e 6 estão em consonância com os autores, Carvalho & Mello (2020), Polidori, (2009) e Barreyro & Rothen (2006). Enfatizando o papel da CPA na autoavaliação institucional, fornecendo informações aos MEC, sensibilizando a comunidade para participação nos processos avaliativos e criando uma cultura interna de avaliação. Logo, possui papel fundamentação na promoção da autorreflexão para o desenvolvimento institucional.

3.2.3 Bloco C - Percepções do Processo Avaliativo

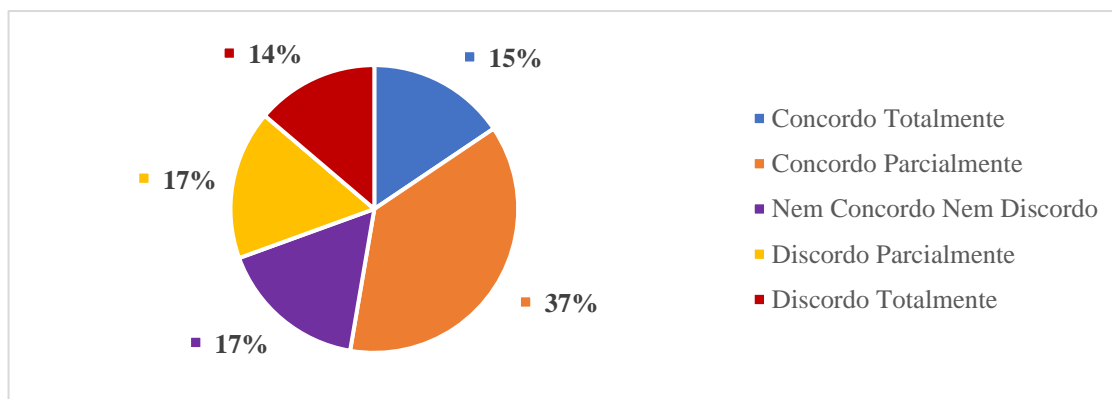
Questão 7. As ações executadas pelos diretores, coordenadores de curso, pró-reitores e demais gestores satisfazem os apontamentos constantes nos resultados do processo de autoavaliação institucional.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados da **Questão 7** demonstram que 50% dos participantes concordam parcialmente que os apontamentos constantes no processo de autoavaliação institucional são satisfeitos pelas ações executadas pelos diretores, coordenadores de curso, pró-reitores e demais gestores. A concordância consolidada é de 67%, ao adicionar os 17% que concordaram totalmente. Outros 19% (14% discordo parcialmente e 6% discordo totalmente) discordaram da pesquisa, indicando que, em suma, os participantes tendem a concordar com a afirmação da questão, mas há uma minoria significativa que não corroboram da mesma maneira, devido a maior variação de opiniões dos participantes.

Questão 8. A publicação dos relatórios do processo de autoavaliação institucional é suficiente para que as sugestões propostas sejam objeto de análise e ação futura.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na **Questão 8**, os percentuais indicam equilíbrio nas opiniões dos participantes, porém 52% ou mais da metade dos tem uma visão positiva em relação à afirmação, com 37% e 15% de concordância. Paralelamente, essa paridade de percentuais pode indicar incerteza ou desconhecimento dos participantes, quanto ações executadas em atendimento às sugestões propostas no relatório de autoavaliação institucional. Em sequência, o percentual de discordância é considerável, com 31% de discordância, mostrando certo grau de insatisfação. Há ainda um breve empate entre concordo totalmente, discordo parcialmente e nem concordo, nem discordo.

Tabela 20. Correlação de Spearman das Questões do Bloco C

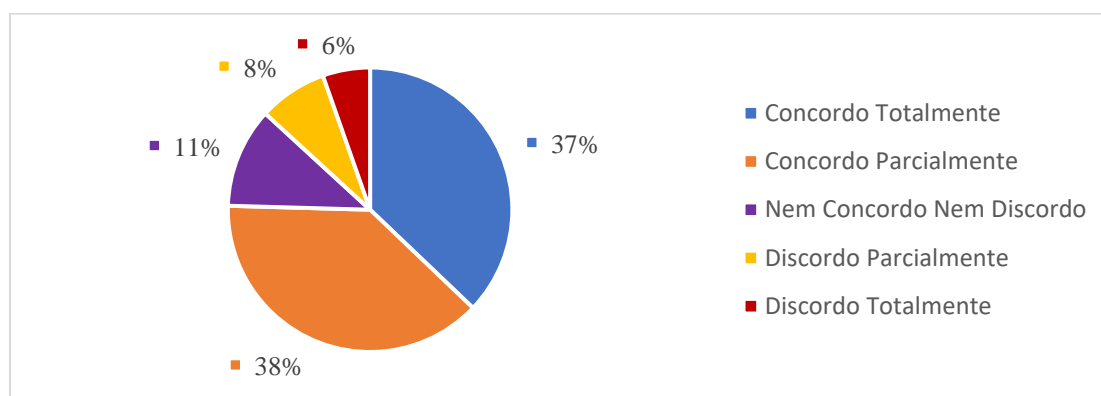
			Questão 7	Questão 8
rô de Spearman	Questão 7	Coefficiente de Correlação	1,000	,517**
		Sig. (2 extremidades)	.	<,001
		N	167	167
	Questão 8	Coefficiente de Correlação	,517**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	<,001	.
		N	167	167

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Conforme **Tabela 17**, a correlação Spearman da Questão 7 e Questão 8, apresentada na **Tabela 20**, com $\rho=0,517$, é moderada positiva. Logo, os participantes tendem a concordar ou discordar nas duas questões. Com isso, ao afirmarem que os gestores satisfazem os apontamentos dos resultados da autoavaliação institucional, seja de forma parcial ou total, também se inclinam a manter a percepção quanto à efetividade da publicação dos relatórios.

3.2.4 Bloco D - Planejamento e Desenvolvimento Institucional

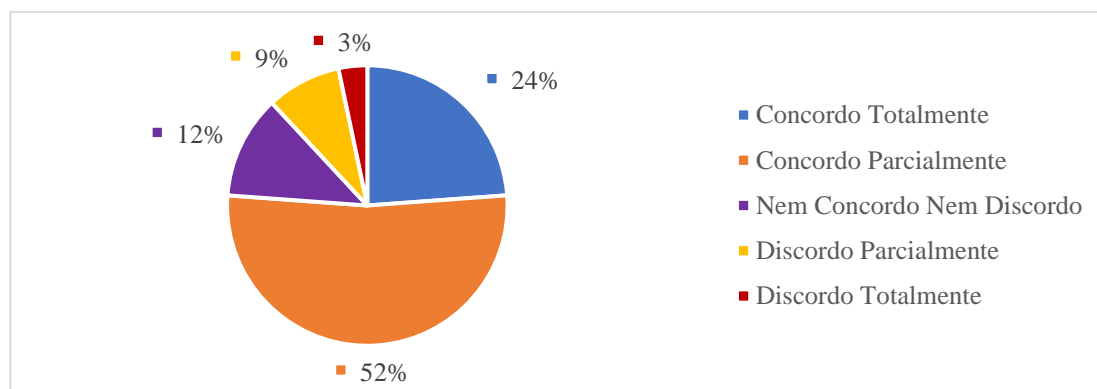
Questão 9. A elaboração trianual do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT possibilita a participação de todos os servidores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No bloco D sobre planejamento e desenvolvimento institucional, na **Questão 9**, 75% dos participantes concordam, 37% totalmente e 38% parcialmente, que a elaboração trianual do plano de desenvolvimento institucional (PDI) possibilita a participação de todos os servidores. Somente 14% discordaram e outros 11% foram neutros. Esses dados permitem inferir que a maioria dos participantes tem visão positiva no que tange à participação dos servidores na elaboração do PDI.

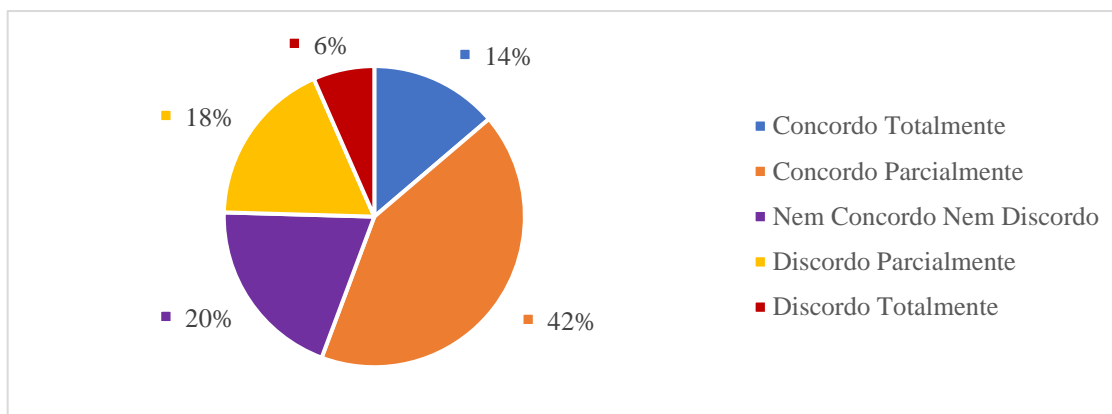
Questão 10. A concepção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atende às expectativas institucionais, concebendo uma visão de curto, médio e longo prazo, baseadas na missão e nos valores institucionais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Questão 10, mais da metade dos participantes concorda parcialmente em 52% que a concepção do PDI atende às expectativas institucionais, indicando concordância com ressalvas. A afirmação também é aceita integralmente por 24%, endossando 76%, ou seja, em 2/3 o nível de concordância. A discrepância é relativamente pequena, em que apenas 12% discordam total ou parcialmente.

Questão 11. As ações e metas planejadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) são acompanhadas periodicamente pelos gestores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 11, apesar do percentual de 56% do nível de concordância, 44% foram neutros ou discordam de que há acompanhamento periódico das ações e metas planejadas do PDI. Isso demonstra uma incerteza significativa dos participantes sobre a afirmação da questão, na qual 20% afirmaram nem concordar ou discordar, percentual maior do que afirmaram concordar integralmente com 14%. Inclusive, o percentual de discordância parcial com 18% é maior do que a concordância total.

Tabela 21. Correlação de Spearman das Questões do Bloco D

			Questão 9	Questão 10	Questão 11
Coeficiente de Correlação	Questão 9		1,000	,576**	,441**
	Questão 10		,576**	1,000	,508**
	Questão 11		,441**	,508**	1,000
Sig. (2 extremidades)	Questão 9		.	<,001	<,001
	Questão 10		<,001	.	<,001
	Questão 11		<,001	<,001	.
N	Questão 9		167	167	167
	Questão 10		167	167	167
	Questão 11		167	167	167

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

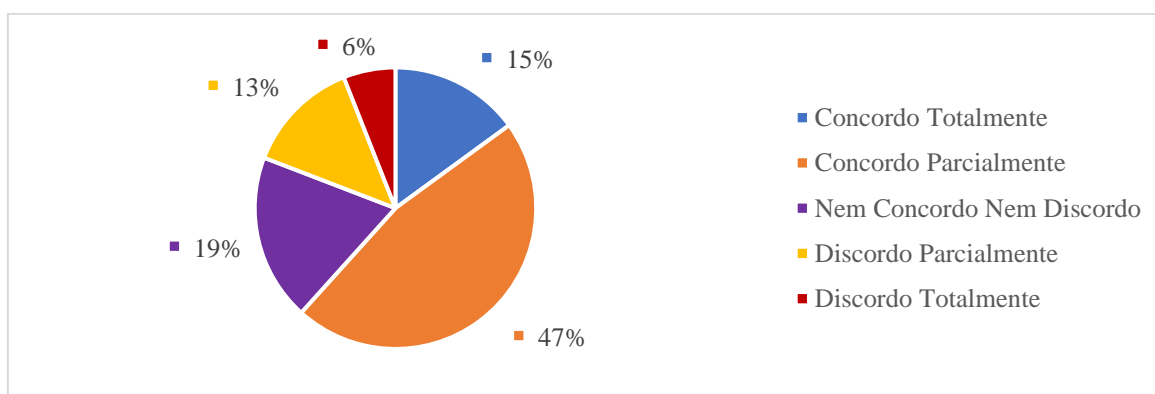
As correlações de Spearman da **Tabela 21** referente às questões 9, 10 e 11 são positivas e significativas no nível de 0,01 (2 extremidades), isto é, as respostas entre essas questões tendem a variar de maneira similar. A correlação entre a **Questão 9** e a **Questão 10** é moderada positiva, com $\rho = 0,576$ se aproximando de uma relação mais forte. Em contrapartida, a correção entre a **Questão 9** e a **Questão 11** com $\rho = 0,441$ ainda é positiva, mas com uma relação menos moderada em 23% que a relação anterior. Apresentando um $\rho = 0,508$, a correlação entre as questões 10 e 11 também é menor, mas

está mais próxima da relação com maior ρ . A análise das correlações corrobora com o nível de incerteza apresentada na Questão 11, pois o ρ baixo relativamente com a Questão 9, indica que nem todos que concordam a participação dos servidores na elaboração do PDI, concorda haver acompanhamento dos gestores no que tange as ações e metas planejadas.

3.2.5 Bloco E - PDI e Autoavaliação Institucional

No que diz respeito a relação do PDI com a autoavaliação institucional da **Questão 12**, mais da metade dos participantes (66%) afirmaram que as sugestões propostas no relatório refletem no desenvolvimento institucional de forma total ou parcial, mas 19% não concordaram que as sugestões contribuem com as práticas de planejamento.

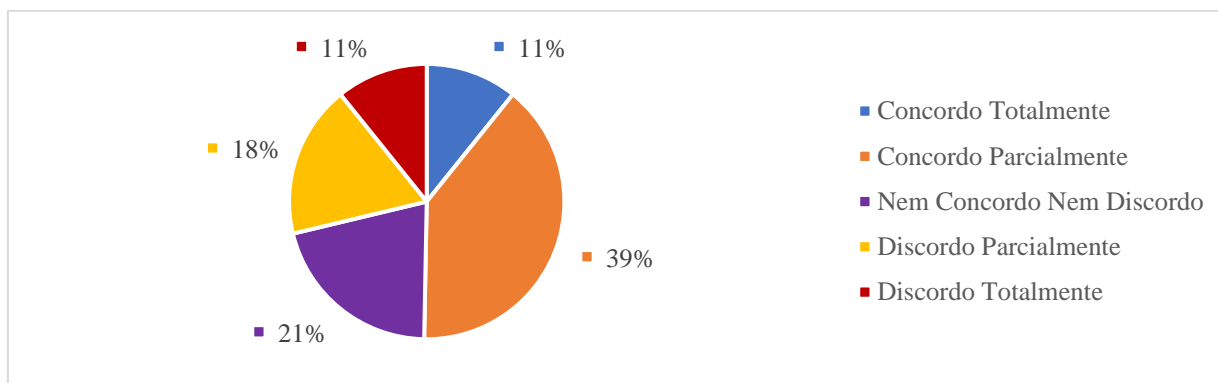
Questão 12. Os relatórios de autoavaliação institucional, bem como as sugestões propostas à gestão, têm refletido no desenvolvimento institucional e nas práticas de planejamento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas **Questões 13 e 14**, o accountability foi relacionado a autoavaliação institucional e ao PDI. Na **Questão 13**, os participantes foram indagados sobre o accountability, quanto o IFMT é responsável e seu grau de satisfação referente ao feedback frente aos resultados apontados na autoavaliação. Neste ponto, 50% concordaram de forma total ou parcial que o IFMT apresenta retorno satisfatório, mas 18% discordaram parcialmente e 11% discordaram totalmente, ou seja, 29% não concordam em plenitude com o accountability da instituição na autoavaliação institucional.

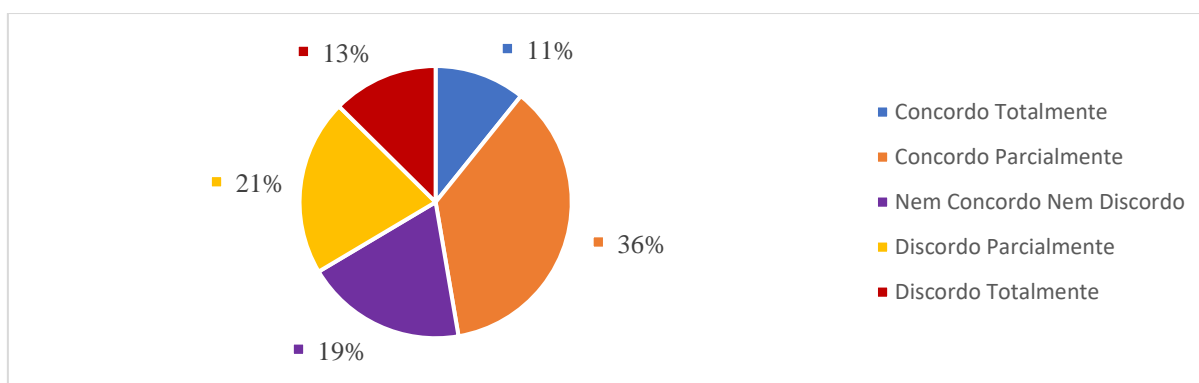
Questão 13. Considerando o conceito de accountability, isto é, ser responsável pelo que faz e ser capaz de dar uma razão satisfatória para isso, ou o grau em que isso acontece; a Instituição apresenta feedback quanto aos resultados apontados na autoavaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao accountability no PDI sobre as ações alcançadas e não alcançadas, na **Questão 14**, os resultados foram semelhantes a **Questão 13**, mas com a diferença que 21% discordaram parcialmente do accountability no PDI quanto à prestação de contas daquilo que foi planejado. Apenas 47% dos participantes concordam sobre o accountability na prestação de contas do PDI, contra 32% de discordância. Observa-se ainda que 1/5 dos participantes optaram pelo meio-termo, nem concordando, nem discordando se a Instituição apresenta feedback quanto aos resultados apontados na autoavaliação.

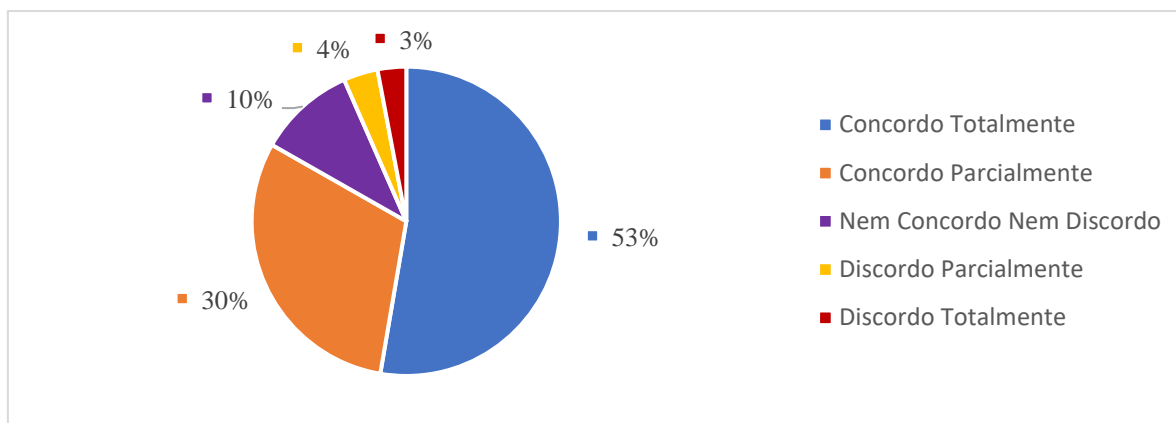
Questão 14. Considerando o conceito de accountability, a Instituição apresenta feedback das ações alcançadas e não alcançadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao serem questionados na **Questão 15** se a autoavaliação institucional pode ser instrumento norteador para o planejamento estratégico a fim de produzir resultados expressivos a curto, médio ou longo prazo, 53% concordaram totalmente com a afirmação. Considerando os 30% que concordaram parcialmente, 83% dos participantes foram tácitos sobre a simbiose entre autoavaliação institucional e planejamento.

Questão 15. O planejamento estratégico, englobando a autoavaliação institucional como instrumento norteador, pode produzir resultados significantes para a Instituição a curto, médio ou longo prazo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A correlação de Spearman das questões do Bloco E, apresentada na **Tabela 22**, contém quatro intersecções entre as Questões 12, 13, 14 e 15, com níveis de significância de 1%, identificados com dois asteriscos.

Tabela 22. Correlação de Spearman das Questões do Bloco E

			Questão 12	Questão 13	Questão 14	Questão 15
rô de Spearman	Questão 12	Coefficiente de Correlação	1,000	,734**	,672**	,403**
		Sig. (2 extremidades)	.	<,001	<,001	<,001
		N	167	167	167	167
		Questão 13	Coefficiente de Correlação	,734**	1,000	,820**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	.	<,001	<,001	
	N	167	167	167	167	
	Questão 14	Coefficiente de Correlação	,672**	,820**	1,000	,317**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	.	<,001	
	N	167	167	167	167	
	Questão 15	Coefficiente de Correlação	,403**	,295**	,317**	1,000
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	.	
	N	167	167	167	167	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Elaboradora pelo autor.

As questões 12 e 13 com coeficiente $\rho=0,734$ e as Questões 12 e 14 com $\rho=0,672$ conforme a avaliação qualitativa do grau de correlação entre duas variáveis da **Tabela 17**, possuem uma correlação forte e positiva, significando que se a concordância aumentar na Questão 12, o percentual de concordância aumenta fortemente na Questão 13 e 14. A correlação entre as questões 13 e 14 é ainda maior com $\rho=0,820$, que além de forte e positiva, indica uma tendência para uma correlação muito forte.

Adversamente, os coeficientes de ρ da Questão 15 com as demais questões do bloco sugerem uma correlação fraca, mesmo ao comparar os coeficientes baixos $\rho=0,403$ e $\rho=0,317$, das Questões 12 e 14, respectivamente. Isto porque o coeficiente $\rho=0,295$ com a Questão 13 é muito fraca e próximo da nulidade, não sendo possível interpretar o comportamento da Questão 15.

3.3 Análise dos Relatos Verbais das Entrevistas

Apesar do planejamento metodológico inicial para incluir as entrevistas com participantes na abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, esta etapa não foi realizada devido a recusas dos participantes, em virtude de contexto alheio à pesquisa.

A incerteza dos potenciais entrevistados em participar pode ser atribuída a receios diversos, possivelmente relacionados à exposição ou à natureza dos temas abordados em um momento de processo de escolha de novos dirigentes institucionais. Essa abordagem pode ser realizada em estudo posterior ou complementar, para fins de enriquecimento da análise deste tema.

Dessa forma, o presente estudo almejou manter a qualidade da pesquisa via alternativas metodológicas, de modo a atingir os objetivos pretendidos.

4.1 Principais conclusões

O presente estudo objetivou analisar a influência da autoavaliação institucional na qualidade de ação norteadora para o planejamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Pretendeu-se ainda gerar impacto na Instituição ao produzir análises científicas sobre o tema e provocar nos participantes da pesquisa a reflexão sobre a importância da Avaliação Institucional como instrumento de planejamento para fazer frente às demandas institucionais.

Para atingir o objetivo geral, foram delineados cinco objetivos específicos, vinculados às questões de investigação, de modo a orientar o caminho do presente estudo. Nesse sentido, a metodologia estruturou-se e realizou-se de modo a atingir o objetivo principal, bem como os objetivos específicos, permitindo embasar as análises finais desta pesquisa.

Em relação ao primeiro objetivo específico, “Analisar como se decorre o processo de autoavaliação institucional do IFMT”, a revisão bibliográfica foi fundamental para aprofundamento do tema pesquisado. Desde sua trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, iniciada em 1909 com a criação das 19 unidades da EAA em todo o território nacional, sendo uma delas a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso, localizada em Cuiabá. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou por vários períodos de reestruturação, até a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), pelo Art. 5º da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, consolidando-se como uma instituição centenária com perfil educacional tecnológico.

Contudo, a primeira propositura de avaliação da educação superior só ocorreu em junho de 1983, por intermédio do Conselho Federal de Educação (CFE), criando o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com o objetivo prestar contas dos recursos e justificar os investimentos executados à sociedade. Mas foi somente em 2004, com a criação da lei do SINAES um novo modelo foi estabelecido, cujo eixo central foi a avaliação institucional. Apesar de o IFMT ser instituído após a criação da lei do SINAES, o primeiro relatório de autoavaliação institucional foi publicado apenas em 2016, momento a partir do qual a CPA do IFMT tem uma atuação mais constante no processo de avaliação institucional.

Os demais objetivos são supridos pelas análises dos dados do Capítulo 3, por meio da abordagem quantitativa com a aplicação do questionário, cuja pesquisa recebeu 193 (cento e noventa e oito) respostas.

A análise demonstra participação na autoavaliação institucional do IFMT, demonstrando o envolvimento dos participantes com o tema pesquisado. A ciência da importância da autoavaliação e sua contribuição com o processo de melhoria contínua da instituição é evidenciada pelos 69% que afirmam haver alinhamento entre a sistematização do processo de autoavaliação institucional do IFMT com o SINAES.

Ao mesmo tempo, apenas 50% dos participantes concordaram parcialmente que os apontamentos constantes no processo de autoavaliação institucional são satisfeitos pelas ações executadas pelos diretores, coordenadores de curso, pró-reitores e demais gestores. Que corrobora a afirmação de que a concepção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atende apenas parcialmente às expectativas institucionais, para mais da metade dos participantes, ou seja, 52%, indicando concordância com ressalvas. A afirmação também é aceita integralmente por 24%, endossando em 76%, em 2/3 o nível de concordância.

No que tange aos relatórios de autoavaliação institucional, bem como as sugestões propostas à gestão, mais da metade dos participantes (66%) afirmaram que as sugestões propostas no relatório refletem no desenvolvimento institucional de forma total ou parcial, mas 29% não concordaram que as sugestões contribuem com as práticas de planejamento.

A autoavaliação institucional pode ser instrumento norteador para o planejamento estratégico para 53% que concordaram totalmente com a afirmação. Considerando os 30% que concordaram parcialmente, 83% dos participantes foram tácitos sobre a simbiose entre autoavaliação institucional e planejamento a fim de produzir resultados expressivos a curto, médio ou longo prazo.

Neste contexto, a autoavaliação institucional mostra-se essencial para atingir conceitos mais elevados nos indicadores de qualidade do SINAES. Posto que a sua ausência acarreta falta institucional e compromete os conceitos oriundos de visitas externas. Ao mesmo tempo, é factível afirmar que, a partir de 2016, com a institucionalização dos processos de autoavaliação institucional pela CPA, as visitas

externas resultaram em conceito de curso com notas maiores, com mais de 70% das notas excelentes.

4.2 Limitações do Estudo

Dentre as possíveis limitações da pesquisa, deve-se elencar o dimensionamento da amostra e imprevisibilidade da fidedignidade dos dados. Apesar de o objetivo do presente estudo ter sido atingido com a metodologia da abordagem quantitativa, outra limitação diz respeito à dificuldade na realização das entrevistas, que impactou na profundidade da análise qualitativa pretendida.

Outrossim, estudos futuros poderiam explorar estratégias a fim de incentivar a participação, por métodos de recrutamento mais assertivos, ampliando a representatividade da análise dos dados e a precisão das considerações sobre o tema.

4.3 Sugestões para Investigação futuras

No que se refere as formas de autoavaliação institucional, os resultados desta pesquisa sugerem a utilização de framework capaz de avaliar o IFMT, relacionando-a com instrumentos de planejamento estratégico. A fim de produzir indicadores mais representativos para a análise de benchmarking com informações que possam produzir eficiência.

Desta forma, em pesquisa futura, sugere-se a construção de um framework para controle de planejamento e autoavaliação, para sistematizar as ações de maneira intuitiva e instantânea.

Portanto, pretende-se que as análises resultantes desta pesquisa, produzam margens para intervenções nas ações planejadas pelas diretorias sistêmicas e pró-reitorias do IFMT, seja para tomada de decisões ou para mudanças na trajetória do planejamento.

⁴⁶ As referências bibliográficas utilizadas no trabalho estão consoantes com as orientações da American Psychological Association (APA)

- Afonso, A. (2016). Políticas avaliativas e accountability em educação—Subsídios para um debate iberoamericano. *Sisifo*, 0(9), Artigo 9.
- Almeida, A., & Galvão, A. (2021). Limitations of the institutional development plan of the Higher Education Federal Institutes in Brazil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 29, 953–974. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902294>
- Asato, A., Santos, L., Santos, E., & Zandavalli, C. (2020). Avaliação institucional de uma universidade federal: Proposta de um modelo multicritério construtivista de apoio à gestão. *Revista Meta: Avaliação*, 12(36), Artigo 36. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i36.2591>
- Barreyro, G., & Rothen, J. (2006). «SINAES» contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, 27, 955–977. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300015>
- Barreyro, G., & Rothen, J. (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)*, 13, 131–152. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>
- Bertelli, E., & Eyng, A. (2004). Avaliação institucional: A relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhoria educacional. *Coloquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU*, 1, 15. <https://core.ac.uk/download/pdf/30355286.pdf>
- Brezinski, M. (2011). *O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional = efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/850234>
- Capp, E., & Nienov, O. (2020). *Bioestatística quantitativa aplicada* (1.^a ed.). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213116/001117616.pdf>
- Carvalho, J., & Mello, S. (2020). *O que está em pauta quando o assunto é CPA - Comissão Própria de Avaliação nas Universidades Públicas Brasileiras*. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-436>

- Carvalho, J., & Melo, S. (2017). A Atuação das Comissões Próprias de Avaliação nas Instituições Públicas Federais: O Que se Produz Sobre. *Avalias 2017*, 12. <https://core.ac.uk/reader/94927415>
- Carvalho, M. (2017). *Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2017.tde-19092017-143941>
- CEA, C. (2004). *Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior—SINAES*. MEC. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/bases_para_uma_nova_proposta_de_avaliacao_da_educacao_superior_brasileira.pdf
- CGACGIES, C. (2017a). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf
- CGACGIES, C. (2017b). *Instrumento de Avaliação Institucional Externa*. INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf
- Chiavenato, I. (2008). *Administração geral e pública* (2.^a ed.). Elsevier.
- Chiavenato, I. (2011). *Administração para não administradores: A gestão de negócios ao alcance de todos* (1^a edição). Manole.
- CONIF. (2022a). *Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil*. CONIF. https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil_digital.pdf
- CONIF. (2022b). *Vamos comemorar os 110 anos da Rede Federal*. <https://113anos.redefederal.org.br/#inicio>
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- CONSUP. (2022). *Estatuto do IFMT (atualizado pela Resolução CONSUP 80/2015)*. IFMT. https://ifmt.edu.br/media/filer_public/79/cc/79cc5346-3452-4c63-a973-c04ca5208b38/06_-_estatuto.pdf
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.^a ed.). Artmed.

- Decreto n.º 1.606, de 29 de dezembro de 1906, Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio (1906). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL1606-1906.htm
- Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica (2007). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm
- Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito (1909). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (2017). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm
- Decreto n.º 83.935, de 4 de setembro de 1979, Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica (1979). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Figueiredo, T. M. (2017). *O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7733>
- Francisco, T., Ramos, A., Otani, N., Helou, Â., & Michels, E. (2011). O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 133–162. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2011v4nespp133>
- Frigotto, G., Costa, P., & Marinho, R. (2018). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. LPP/UERJ - Laboratório de Políticas Públicas.
- Gasparelo, R., Jeffrey, D., & Schneckenberg, M. (2018). Análise de políticas educacionais: A abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre

- Bourdieu. *EccoS – Revista Científica*, 47, Artigo 47.
<https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7877>
- GERES, M. (1986). *Grupo executivo para a reformulação da educação superior* (p. 37) [GERES]. Ministério da Educação.
<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.^a ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6.^a ed.). Atlas.
- IFMT. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Comissão Central de Elaboração do PDI. https://ifmt.edu.br/media/filer_public/5b/27/5b27325f-055b-4e63-8cb3-e2490c90302c/pdi_2019_v01.pdf
- IFMT, C. (2022). *Regimento Geral*. 2, 50.
- INEP. (2023a). *Nota Técnica CEI/CGGI/DAES n.º 4/2023—Descrição da metodologia de cálculo do CPC 2022*. DAES.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_4_2023_cei_cggi_daes_descricao_da_metodologia_de_calculo_do_cpc.pdf
- INEP. (2023b). *Nota Técnica CEI/CGGI/DAES n.º 5/2023—Descrição da metodologia de cálculo do IGC 2022*. DAES.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_5_2023_cei_cggi_daes_descricao_da_metodologia_de_calculo_do_igc.pdf
- INEP. (2023c). *Nota Técnica CEI/CGGI/DAES n.º 29/2023—Descrição da metodologia de cálculo do IDD 2022*. CGGI/DAES.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_29.pdf
- Kaplan, R., & Norton, D. (1997). *A estratégia em ação: Balanced scorecard* (3. ed.). Campus.
- Klant, L., & Santos, V. (2021). O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo—Estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. *Research, Society and Development*, 10(4), Artigo 4.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13786>
- Kraemer, M., Verdinelli, M., Lizote, S., & Terres, J. (2016). Avaliação da Educação Superior Brasileira: Do Paru ao Sinaes. *Coloquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU*, 16. <https://core.ac.uk/download/78552146.pdf>

- Kreutz, R., Vieira, K., & Costa, F. (2019). Avaliação Institucional: Análise da participação e percepção dos discentes de uma IES. *Revista Meta: Avaliação*, 11(32), Artigo 32. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i32.1894>
- Kunze, N. (2006). *A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909—1941)* (1.^a ed.). CEFETMT.
- Kunze, N. (2009). O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2939>
- Kunze, N. (2020). O rumo trilhado pelo IFMT: 2009-2019. *Revista de Educação Pública*, 29. <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.10015>
- Lei n.º 3.552, 16 de fevereiro 1959, Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura (1959). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaatuizada-pl.html>
- Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1995). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm
- Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES (2004). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Lei n.º 11.892, 29 de dezembro de 2008, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação (2008). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lei n.º 378, 13 de Janeiro de 1937, Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saude Publica (1937). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB: stabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ma, J., & Vieira, D. (2021). Remando ou guiando o barco? Modelos de governança para as políticas de Educação Superior no Brasil pós-1990. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 1000–1023. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802419>

- Mancebo, D., & Silva Júnior, J. (2015). Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 73–94.
- Marques, A., & Filho, G. (2017). Um marco para a história educacional mato-grossense: A criação do Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra. *Itinerarius Reflectionis*, 13(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i1.38926>
- Marulanda-Valencia, F., & Valencia-Arias, J. (2019). Evolución y tendencias investigativas en autoeficacia emprendedora: Un análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3277>
- MEC. (2023a). *História do Ministério da Educação*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>
- MEC. (2023b). *Instituições da Rede Federal*. <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>
- MEC. (2024a). *Institutos Federais, a Cara do Brasil*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/institutos-federais.pdf>
- MEC. (2024b). *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica—Dados Abertos—MEC*. <https://dadosabertos.mec.gov.br/rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>
- Medeiros, L. (2012). *O Reuni Uma Nova Regulação Da Política De Expansão Da Educação Superior: O Caso Da UFPA [UFPA]*. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_92d56ee70285feaca1952f8ac3d6f45b
- Melo, A. (2011). *Internos: Designação que marca uma forma de poder*. <http://ri.ufmt.br/handle/1/1045>
- Monticelli, N., Rodrigues, S., Serafim, M., & Atvars, T. (2021). Avaliação institucional e gestão estratégica: Vínculos necessários para o desenvolvimento institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(1), Artigo 1. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4666>
- Nascimento, P. (2023). *O Conceito de Accountability na Ciência Política Brasileira: Uma Introdução*. EDUEPB.
- Oliveira, C., Lagares, R., & Pinho, M. (2022). Accountability e gestão pública na Educação: Perspectivas gerencial e democrática. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 24, e022011–e022011. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4010>

- Otranto, C. (2010). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *RETTA Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 1(1), 89–110.
- PAIUB. (1994). *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (C. N. D. A. CNA, Ed.). Secretaria de Ensino Superior - SeSU. https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_471.pdf
- Paludo, A., & Oliveira, A. (2021). *Governança organizacional pública e planejamento estratégico: Para órgãos e entidades públicas*. Editora Foco.
- Pasqualli, R., Vieira, J., & Vieira, M. (2015). Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica a Distância da Rede Federal de Educação Brasileira: Análise das produções acadêmicas. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(9), Artigo 9.
- Paula, A. (2019). Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de accountability: O SINAES em foco. *Páginas de Educación*, 12(2), 59–71. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1837>
- Polidori, M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14, 439–452. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>
- Polidori, M., Marinho-Araujo, C., & Barreyro, G. (2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 425–436. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400002>
- Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004, Regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES (2004). http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf
- Portaria Normativa n.º 840, de 24 de agosto de 2018, Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes (2018). https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf
- PROAD, I. (2024). *Pró-Reitoria de Administração*. Orçamento Anual do IFMT. <https://proad.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/orcamento-anual-do-ifmt/>

- Regimento Geral do IFMT, Regimento Geral do IFMT (2022).
https://ifmt.edu.br/media/filer_public/2a/1d/2a1d6998-63d7-426d-b096-9ead151f0459/regimento_2022_final_dupla_v01_2.pdf
- Ribeiro, M., & César, H. (2017). Bibliometria: Quinze anos de análise da produção acadêmica em periódicos brasileiros. *Biblios*, 69, 1–20.
<https://doi.org/10.5195/biblios.2017.393>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). *Metodología de lá Investigación* (6.^a ed.). MCGRAW-HILL.
- Sant’Ana, T. (com Bermejo, P., & al, L. et). (2017). *Plano de desenvolvimento institucional PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino*. FORPDI.
- SEC, S. (1968). *Ministério da Educação e Cultura: Trinta Anos de Organização e Situação Atual* (Vol. 2). Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002488.pdf>
- SEGES, S. (2020). *Instrução Normativa n.º 24, de 18 de março de 2020*. Ministério da Economia. <https://www.gov.br/funarte/pt-br/aceso-a-informacao-lai/institucional/governanca-institucional/gestao-estrategica/plano-estrategico-funarte/legislacao/instrucao-normativa-ndeg-24-de-18-de-marco-de-2020.pdf/@@download/file>
- Senado Federal. (2020). *Glossário de termos orçamentários*. Grupo de Trabalho Permanente de Integração da Câmara dos Deputados com o Senado Federal.
<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/584776>
- Silva, E. (2017). *O Balanced Scorecard (BSC) e os Indicadores de Gestão: Vol. Cadernos contabilidade e gestão*. Vida Económica.
- Silva, E. (2023). *Noções de Gestão Estratégica* (1.^a ed.). Quântica Editora.
- Silva, G., Toro, A., & Bastías, L. (2018). La Accountability Educacional: Una discusión teórica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 119–131.
- Silva, L., & Ciasca, M. (2021). História da Educação Profissional no Brasil: Do Período Colonial ao Governo Michel Temer (1500-2018). *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 5(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.677>
- Soares, J., Bordin, R., & Rosa, R.. (2019). Indicadores de Gestão e de Qualidade nas Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras: 2009—2016. *READ. Revista*

Eletrônica de Administração, 25, 215–239. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.250.95100>

Vianna, F., Graeml, A., & Peinado, J. (2022). Aplicação do conceito de crowdsourcing na avaliação de instituições de ensino superior: Um estudo comparativo entre instituições públicas e privadas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 27, 5–26. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100002>

Vidal, D., & Rocha-Pinto, S. (2020). A incorporação da accountability em rotinas organizacionais de controles internos. *Revista Ciências Administrativas*, 15. <https://doi.org/10.5020/2318-0722.2020.8095>

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

Apêndice A – Questionário

Prezados, este questionário online é componente da pesquisa intitulada **“Reflexões sobre A Autoavaliação Institucional do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Mato Grosso: Uma Análise Quanto Ação Norteadora Para O Planejamento Estratégico”**.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade e coordenação do pesquisador, **Marcelo Pereira Dantas da Silva**, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT, conforme CAAE n.º 77929524.9.0000.8055 e Parecer n.º 6.697.566, consoante com a exigência da Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O objetivo da pesquisa é identificar se a avaliação institucional é um instrumento norteador para a gestão do IFMT e o quanto isto implica em seu planejamento estratégico e para a tomada de decisão.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente as informações a seguir, que irão esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios deste estudo. A sua participação não resultará em nenhum tipo de remuneração financeira e não acarretará custos para você. As despesas decorrentes da pesquisa, assim como eventuais danos relacionados à sua participação, serão assumidos pelo pesquisador. Você tem direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Será mantido o sigilo sobre suas informações e garantida sua privacidade.

O público-alvo da pesquisa deste questionário online são todos os servidores ativos do IFMT, por esse motivo, este questionário pode ser encaminhado a sua caixa de mensagens de e-mail.

O benefício de sua participação é permitir que você possa expressar sua opinião referente às indagações da pesquisa e contribuir para estudo que visa propor instrumentos de aperfeiçoamento nas ações planejadas pelo IFMT. O risco pode ser a não compreensão do assunto, caso isso aconteça você poderá pausar ou deixar de responder à pergunta.

Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do e-mail marcelo.dantas@ifmt.edu.br, ou ainda em casos de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa deverá entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa do IFMT, Reitoria. Avenida Senador Filinto Muller, 963, térreo, Bairro Duque de Caxias, Cuiabá-MT, pelo telefone (65) 98163-0106 ou pelo e-mail cep@ifmt.edu.br.

Os resultados da pesquisa poderão ser objetos de publicações científicas, assegurado a confiabilidade dos dados dos participantes. Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pode ser obtido devidamente assinado na íntegra no link: TCLE.

O tempo estimado de resposta é de aproximadamente 10 (dez) minutos.

Aceite do TCLE

Eu concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação e encerrar minha participação.

Fui informado também que posso imprimir, salvar o arquivo do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que ainda posso solicitar uma versão dele via e-mail para o pesquisador. Estou ciente de que a devolução por e-mail do questionário respondido pressupõe o aceite no convite para participar da presente pesquisa.

- Aceito participar
- Não aceito participar

Esta pesquisa utilizará a escala Likert para classificar as respostas dos participantes. Cada questão terá os seguintes itens:

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Nem Concordo Nem Discordo
- Discordo Parcialmente
- Discordo Totalmente

Bloco A – Caracterização do Pesquisado

1. Qual é o cargo de carreira que ocupa no IFMT?
 - a. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (DOCENTE).
 - b. Técnico Administrativo em Educação (TAE).
 - c. Prefiro não responder.

2. Qual seu campus de lotação e/ou atuação no IFMT?
3. Você participa ou já participou da autoavaliação institucional do IFMT, respondendo o questionário, disponibilizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)?
 - a. Sim (Bloco B).
 - b. Não (Bloco A1).

3.1 Em relação à pergunta anterior, quais são os motivos que te levam a não participar da autoavaliação institucional?

- a) Conhecimento incipiente sobre o processo de autoavaliação institucional
- b) Dificuldades de acesso ao sistema de autoavaliação.
- c) Tempo exigido para a resposta do questionário.
- d) Insegurança quanto ao anonimato das respostas.
- e) Pouco retorno da Instituição pós processo de autoavaliação.
- f) Prefiro não opinar.

Bloco B – Processo Avaliativo

4. Nos processos de autoavaliação institucional, conduzidos anualmente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFMT, existe divulgação, sensibilização ou convite para participação dos segmentos da comunidade acadêmica.
5. A sistematização do processo de autoavaliação institucional, os instrumentos de coleta de dados e a temática abordada estão alinhados com as dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
6. A autoavaliação institucional é um dos indicadores no instrumento de avaliação de cursos de graduação para composição do Conceito de Curso – CC. Neste quesito, a Comissão Própria de Avaliação tem contribuído para alavancar o conceito dos cursos superiores do IFMT.

Bloco C – Percepções do Processo Avaliativo

7. As ações executadas pelos diretores, coordenadores de curso, pró-reitores e demais gestores satisfazem os apontamentos constantes nos resultados do processo de autoavaliação institucional.
8. A publicação dos relatórios do processo de autoavaliação institucional é suficiente para que as sugestões propostas sejam objeto de análise e ação futura.

Bloco D – Planejamento e Desenvolvimento Institucional

9. A elaboração trianual do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT possibilita a participação de todos os servidores.
10. A concepção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atende às expectativas institucionais, concebendo uma visão de curto, médio e longo prazo, baseadas na missão e nos valores institucionais.
11. As ações e metas planejadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) são acompanhadas periodicamente pelos gestores.

Bloco E – PDI e Autoavaliação Institucional

12. Os relatórios de autoavaliação institucional, bem como as sugestões propostas à gestão, têm refletido no desenvolvimento institucional e nas práticas de planejamento.
13. Considerando o conceito de *accountability*, isto é, ser responsável pelo que faz e ser capaz de dar uma razão satisfatória para isso, ou o grau em que isso acontece; a Instituição apresenta feedback quanto aos apontados dos resultados da autoavaliação institucional.
14. Considerando o conceito de *accountability*, a Instituição apresenta feedback das ações alcançadas e não alcançadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
15. O planejamento estratégico, englobando a Autoavaliação Institucional como instrumento norteador, pode produzir resultados significantes para a Instituição a curto, médio ou longo prazo.

Apêndice B – Entrevista

1ª Parte - Contato inicial

- Em primeiro lugar, agradeço sua disponibilidade e prontidão em me receber nesta entrevista para a pesquisa: **Reflexões sobre a Autoavaliação Institucional do IFMT: uma análise quanto ação norteadora para o planejamento estratégico.**
- Esta pesquisa tem por objetivo identificar se a avaliação institucional é um instrumento norteador para a gestão do IFMT e o quanto isto implica no seu planejamento estratégico e para a tomada de decisão.
- Estou te apresentando e explicarei sucintamente as informações principais do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Entrevista (TCLE)**:
 - a. Esta pesquisa está sob a responsabilidade e coordenação do pesquisador, **Marcelo Pereira Dantas da Silva**, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT, conforme exigência da Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
 - b. Você tem direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.
 - c. Será mantido o sigilo sobre suas informações e garantida sua privacidade.
 - d. O público-alvo das entrevistas são as pró-reitorias e diretorias sistêmicas do IFMT, motivo pelo qual está sendo convidado(a) a participar da pesquisa.
 - e. O benefício da sua participação é permitir que você possa expressar sua opinião referente às indagações da pesquisa e contribuir para o objeto deste estudo.
 - f. O risco pode ser a incompreensão do assunto, caso isso aconteça você pode solicitar esclarecimentos ou de responder à pergunta.
 - g. Os resultados da pesquisa poderão ser objetos de publicações científicas, assegurado a confiabilidade dos dados dos participantes.
 - h. O tempo estimado de resposta é de aproximadamente 30 (dez) minutos.
- Solicito sua ciência por livre e espontânea vontade no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**.
- Estou te entregando uma via do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, caso deseje a via digital, posso enviar uma cópia para seu endereço de e-mail.
- Agora peço sua autorização para gravar áudio da nossa conversa para fins transcrição textual. A gravação será aplicada apenas com a finalidade desta pesquisa, e não será

divulgada ou utilizada para outro fim. Sendo assim, caso permita a gravação da nossa conversa, iniciarei a gravação e solicitado o seu consentimento, para que fique documentado.

2ª Parte - Procedimentos iniciais

- Preparação do ambiente de gravação, testar microfone e áudio.
- Estou iniciando a gravação da entrevista, e conforme **TCLE**, você pode solicitar a interrupção da gravação a qualquer momento e encerrar a entrevista.

3ª Parte – Caracterização do Entrevistado

- Qual seu campus de lotação e/ou atuação?
- Qual é o cargo de carreira que ocupa no IFMT?
- Qual sua experiência nesta (pró-reitoria ou diretoria)?
- Você já participou em algum momento de outra entrevista de pesquisa científica?

4ª Parte - Questões para entrevista

1. Você participa ou já participou da Autoavaliação Institucional do IFMT, respondendo o questionário, disponibilizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)?

(Objetivo da Pergunta: verificar o nível de participação dos entrevistados nos processos de autoavaliação)

Possíveis observações:

- Se sim, qual a importância da autoavaliação para o IFMT?
- Se não, por quê? Por quais motivos?

2. Considerando a ideia de accountability, isto é, ser responsável pelo que faz e ser capaz de dar uma razão satisfatória para isso, ou o grau em que isso acontece; a Instituição apresenta feedback das ações alcançadas e não alcançadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

(Objetivo da Pergunta: verificar se a Instituição divulga as ações planejadas, alcançadas e não alcançadas do PDI)

Possíveis observações:

- Esse feedback é divulgado para toda a comunidade?
- Essa análise é reajustada no próximo ciclo do PDI?

3. Quais seriam as principais contribuições da autoavaliação institucional para a tomada de decisão desta pró-reitoria ou diretoria sistêmica.

(Objetivo da Pergunta: verificar se os relatórios de autoavaliação são utilizados pelo gestor(a) para a tomada de decisão);

Possíveis observações:

- Os relatórios gestores levam em consideração os resultados da autoavaliação institucional?

4. Você teria sugestões para melhoria do processo de autoavaliação institucional, no que se refere sua interação com o PDI e demais instrumentos normativos?

(Objetivo da Pergunta: investigar como se articulam a autoavaliação institucional, o PDI e Projetos de Cursos)

5ª Parte - Considerações finais

- Gostaria de acrescentar alguma informação em relação aos assuntos abordados nesta entrevista?
- Você ficou com alguma dúvida quanto aos objetivos, em qualquer umas das questões da pesquisa ou em outro assunto da entrevista?

6ª Parte - Finalização e agradecimento

- Estou encerrando a gravação da entrevista.
- Agradeço novamente sua disponibilidade ao conceder esta entrevista e fornecer as informações que contribuirão para análise do objeto pesquisado.
- Ressalto que os resultados desta pesquisa estarão a sua disposição. e caso seja de seu interesse entre em contato.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: REFLEXÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE QUANTO AÇÃO NORTEADORA PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Pesquisador(a) responsável: Marcelo Pereira Dantas da Silva

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntário(a), por meio deste questionário via Google Formulários, da pesquisa intitulada “**Reflexões sobre A Autoavaliação Institucional do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Mato Grosso: Uma Análise Quanto Ação Norteadora Para O Planejamento Estratégico**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade e coordenação do pesquisador **Marcelo Pereira Dantas da Silva**, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT, conforme CAAE nº 77929524.9.0000.8055 e Parecer nº 6.697.566, consoante com a exigência da Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O objetivo da pesquisa é identificar se a avaliação institucional é um instrumento norteador para a gestão do IFMT e o quanto isto implica em seu planejamento estratégico e para a tomada de decisão.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente as informações a seguir, que irão esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios deste estudo. A sua participação não resultará em nenhum tipo de remuneração financeira e não acarretará custos para você. As despesas decorrentes da pesquisa, assim como eventuais danos relacionados à sua participação, serão assumidos pelo pesquisador. Você tem direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Será mantido o sigilo sobre suas informações e garantida sua privacidade. O público alvo da pesquisa deste questionário online são todos os servidores ativos do IFMT, por esse motivo, este questionário pode ser encaminhado a sua caixa de mensagens de e-mail.

O benefício de sua participação é permitir que você possa expressar sua opinião referente às indagações da pesquisa e contribuir para estudo que visa propor instrumentos de aperfeiçoamento nas ações planejadas pelo IFMT. O risco pode ser a não compreensão do assunto, caso isso aconteça você poderá pausar ou deixar de responder à pergunta. Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do e-mail

marcelo.dantas@ifmt.edu.br, ou ainda em casos de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa deverá entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa do IFMT, Reitoria. Avenida Senador Filinto Muller, 963, térreo, Bairro Duque de Caxias, Cuiabá-MT, pelo telefone (65) 98163-0106 ou pelo e-mail cep@ifmt.edu.br.

Os resultados da pesquisa poderão ser objetos de publicações científicas, assegurado a confiabilidade dos dados dos participantes. Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação e encerrar minha participação.

Fui informado também que posso imprimir, salvar o arquivo do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que ainda posso solicitar uma versão dele via e-mail para o pesquisador. Estou ciente de que a devolução por e-mail do questionário respondido pressupõe o aceite no convite para participar da presente pesquisa.

- Aceito participar
- Não aceito participar

Rondonópolis, 20 de março de 2024.

Pesquisador Responsável

Apêndice D – Distribuição Geográfica da Rede Federal

Estado	Região	IF	CF-MG	CF-RJ	CPII	UFTPR	ETVU	REDE	População	Área Total	Dens.	Abran.	RPC
Acre	NO	6	0	0	0	0	0	6	830.018	164.173,43	5,06	27.362	1.095,00
Amapá	NO	5	0	0	0	0	1	6	733.759	142.470,76	5,15	23.745	1.520,00
Amazonas	NO	15	0	0	0	0	0	15	3.941.613	1.559.255,88	2,53	103.950	1.172,00
Pará	NO	18	0	0	0	0	1	19	8.120.131	1.245.870,70	6,52	65.572	1.282,00
Rondônia	NO	10	0	0	0	0	2	12	1.581.196	237.754,17	6,65	19.813	1.893,00
Roraima	NO	5	0	0	0	0	0	5	636.707	223.644,53	2,85	44.729	1.425,00
Alagoas	NE	16	0	0	0	0	1	17	3.127.683	27.830,66	112,38	1.637	1.110,00
Bahia	NE	38	0	0	0	0	0	38	14.141.626	564.760,43	25,04	14.862	1.139,00
Ceará	NE	35	0	0	0	0	0	35	8.794.957	148.894,45	59,07	4.254	1.166,00
Maranhão	NE	30	0	0	0	0	0	30	6.776.699	329.651,50	20,56	10.988	945,00
Paraíba	NE	21	0	0	0	0	3	24	3.974.687	56.467,24	70,39	2.353	1.320,00
Pernambuco	NE	23	0	0	0	0	1	24	9.058.931	98.067,88	92,37	4.086	1.113,00
Piauí	NE	21	0	0	0	0	3	24	3.271.199	251.755,48	12,99	10.490	1.342,00
Rio Grande do Norte	NE	22	0	0	0	0	3	25	3.302.729	52.809,60	62,54	2.112	1.373,00
Sergipe	NE	10	0	0	0	0	0	10	2.210.004	21.938,19	100,74	2.194	1.218,00
Tocantins	NE	11	0	0	0	0	0	11	1.511.460	277.423,63	5,45	25.220	1.581,00
Distrito Federal	CO	10	0	0	0	0	0	10	2.817.381	5.760,78	489,06	576	3.357,00
Goiás	CO	26	0	0	0	0	0	26	7.056.495	340.242,86	20,74	13.086	2.017,00
Mato Grosso	CO	19	0	0	0	0	0	19	3.658.649	903.208,36	4,05	47.537	1.991,00
Mato Grosso do Sul	CO	10	0	0	0	0	0	10	2.757.013	357.142,08	7,72	35.714	2.030,00
Espírito Santo	SE	23	0	0	0	0	0	23	3.833.712	46.074,45	83,21	2.003	1.915,00
Minas Gerais	SE	71	11	0	0	0	6	88	20.539.989	586.513,98	35,02	6.665	1.918,00
Rio de Janeiro	SE	27	0	8	14	0	1	50	16.055.174	43.750,43	366,97	875	2.367,00
São Paulo	SE	37	0	0	0	0	0	37	44.411.238	248.219,49	178,92	6.709	2.492,00
Paraná	SU	26	0	0	0	13	0	39	11.444.380	199.298,98	57,42	5.110	2.115,00
Rio Grande do Sul	SU	41	0	0	0	0	1	42	10.882.965	281.707,15	38,63	6.707	2.304,00
Santa Catarina	SU	37	0	0	0	0	0	37	7.610.361	95.730,69	79,5	2.587	2.269,00
Totais		613	11	8	14	13	23	682	203.080.756	8.510.417,77	23,86	490.939	1.684,04

Legenda: NO – Norte; NE – Nordeste; CO – Centro Oeste; SE – Sudeste; SU – Sul; IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; CF-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET_MG); CF-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); CPII - Colégio Pedro II; UFTPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; ETVU - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades;

Fonte: Censo IBGE (<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>), Páginas Institucionais das Instituições, CONIF (<https://portal.redefederal.org.br/>)

Apêndice E – Tabela de Dados

Tabela 23. Expansão das Unidades da RFEPCT

Período	Unidades	Novas	Incluídas	Incorporações
1909 - 2002	140	0	0	0
2003 - 2010	356	216	214	2
2011 - 2014	578	222	208	14
2015 - 2016	644	66	66	0
2017 - 2023	682	38	38	0
A partir de 2024	782	100	100	0

Fonte: Elaborado pelo autor de Dados Abertos (MEC, 2024b)

Tabela 24. Unidades por Região Geográfica da RFEPCT

Região	Unidades	População	Área Total	Densidade Pop.
Norte	63	15.843.424	3.573.169,48	4,43
Nordeste	238	56.169.975	1.829.599,05	30,70
Centro-Oeste	65	16.289.538	1.606.354,09	10,14
Sudeste	198	84.840.113	924.558,34	91,76
Sul	118	29.937.706	576.736,82	51,91

Tabela 25. Matrículas do IFMT por Tipo de Curso

Tipo de Curso	Matrículas
Mestrado	295
FIC	1.603
Especialização	2.380
Licenciatura	3.032
Bacharelado	4.346
Tecnologia	4.453
Técnico	12.873

Fonte: Dados Acadêmicos, Plataforma Nilo Peçanha (<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>)

Tabela 26. Panorama Orçamentário do IFMT (2013-2023)

Ano	Custeio	Investimentos
2013	R\$ 64.307.957,00	R\$ 55.454.992,00
2014	R\$ 69.385.938,00	R\$ 92.979.049,00
2015	R\$ 71.165.165,00	R\$ 56.488.124,00
2016	R\$ 83.345.401,00	R\$ 19.491.593,00
2017	R\$ 86.838.351,00	R\$ 12.404.026,00
2018	R\$ 88.459.612,00	R\$ 7.588.600,00
2019	R\$ 91.570.108,00	R\$ 11.337.242,00
2020	R\$ 84.942.759,00	R\$ 14.595.737,00
2021	R\$ 75.019.770,00	R\$ 20.390.197,00
2022	R\$ 93.656.613,00	R\$ 6.495.019,00
2023	R\$ 118.865.965,00	R\$ 40.626.412,00

Fonte: Orçamento, Plataforma Nilo Peçanha (<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>)

Apêndice F – Conceitos e Indicadores

Tabela 27. Panorama dos Indicadores do ENADE e Conceito SINAES do IFMT

Grau	Curso	Município	CE	CPC	CC	IDD	EA	CA	S	CR	UC
B	Administração	Alta Floresta	-	-	4	-	-	-	A	2016	2022
B	Administração	Barra do Garças	-	-	-	-	-	-	A	-	-
B	Administração	Juína	-	-	4	-	-	-	A	2016	2023
B	Administração	Pontes e Lacerda	-	-	-	-	-	-	A	2021	-
T	Agricultura sustentável	Santo Antônio do Leverger	-	-	4	-	-	-	X	2003	2008
T	Agroindústria	Campo Novo do Parecis	SC	SC	3	-	-	-	A	2009	2017
T	Agroindústria	Guarantã do Norte	-	-	4	-	-	-	A	2017	2022
T	Agronegócio	Juína	4	3	3	3	-	-	A	2011	2016
B	Agronomia	Campo Novo do Parecis	4	4	4	4	4	4	A	2009	2016
B	Agronomia	Campo Verde	3	3	3	3	4	3	A	2010	2019
B	Agronomia	Campo Verde	3	3	4	3	3	4	A	2011	2019
B	Agronomia	Confresa	2	3	4	3	1	4	A	2010	2019
B	Agronomia	Juína	-	-	-	-	-	-	A	-	-
B	Agronomia	Santo Antônio do Leverger	4	SC	3	-	4	3	A	2008	2015
T	Alimentos	Campo Verde	-	-	4	-	-	4	A	2011	2015
T	Alimentos	Santo Antônio do Leverger	-	-	-	-	1	-	E	2001	2011
T	Análise e desenvolvimento de sistemas	Campo Verde	2	3	4	2	2	3	A	2007	2023
T	Análise e desenvolvimento de sistemas	Primavera do Leste	4	3	4	3	-	4	A	2016	2021
T	Análise e desenvolvimento de sistemas	Rondonópolis	3	3	3	4	-	3	A	2014	2021
T	Automação industrial	Cuiabá	4	4	4	-	4	3	A	2004	2023
T	Biocombustíveis	Cáceres	-	-	4	-	-	4	A	2010	2018
L	Biologia	Confresa	2	2	5	3	-	5	A	2015	2021
B	Biotecnologia	Lucas do Rio Verde	-	-	5	-	-	-	A	2017	2022
L	Ciências agrícolas	Confresa	-	-	3	-	-	-	X	2011	2017
L	Ciências biológicas	Diamantino	2	3	4	3	2	-	A	2017	2022
L	Ciências biológicas	Juína	2	3	4	3	3	4	A	2011	2021
L	Ciências biológicas	Pontes e Lacerda	-	-	-	-	-	-	A	-	-
L	Ciências da natureza	Jaciara	-	-	-	-	-	3	E	2010	2016
L	Ciências da natureza	Rondonópolis	-	-	5	-	-	-	A	2016	2022
L	Ciências da natureza - biologia	Guarantã do Norte	3	2	4	2	3	4	A	2017	2023
L	Ciências da natureza - biologia	Jaciara	2	3	4	3	2	4	A	2010	2021
L	Ciências da natureza - química	Confresa	1	2	4	3	1	4	A	2017	2021
T	Comércio exterior	Pontes e Lacerda	1	2	3	2	1	3	A	2012	2023

T	Construção de edifícios	Cuiabá	-	-	4	-	-	4	A	2010	2018
T	Controle de obras	Cuiabá	-	-	4	-	-	3	A	2003	2017
L	Educação física	Cuiabá	-	-	5	-	-	5	A	2019	2022
T	Eletrônica industrial	Pontes e Lacerda	-	-	-	-	-	-	A	-	-
T	Eletrotécnica industrial	Pontes e Lacerda	-	-	4	-	-	-	A	2017	2022
B	Engenharia agrônoma	Sorriso	4	3	4	3	4	-	A	2016	2020
B	Engenharia civil	Cuiabá	-	-	-	-	-	-	A	-	-
B	Engenharia de alimentos	Cuiabá	2	3	3	2	2	3	A	2010	2019
B	Engenharia civil	Cuiabá	-	-	-	-	-	-	A	-	-
B	Engenharia de computação	Cuiabá	2	3	3	2	2	3	A	2012	2019
B	Engenharia de controle e automação	Cuiabá	3	4	4	4	3	4	A	2012	2019
B	Engenharia de controle e automação	Primavera do Leste	3	3	5	4	3	-	A	2015	2022
B	Engenharia elétrica	Cuiabá	-	-	-	-	-	-	A	2020	-
B	Engenharia elétrica	Pontes e Lacerda	-	-	-	-	-	-	A	-	-
B	Engenharia florestal	Cáceres	3	3	3	3	3	3	A	2010	2019
L	Física	Confresa	1	2	4	1	-	-	A	2015	2021
L	Física	Pontes e Lacerda	1	2	3	3	1	3	A	2008	2023
T	Geoprocessamento	Cuiabá	-	-	5	-	-	3	A	2010	2023
T	Gestão ambiental	Cuiabá	3	3	3	3	2	3	A	2007	2019
T	Gestão ambiental	Sorriso	3	3	4	3	3	4	A	2012	2019
T	Gestão de recursos humanos	Alta Floresta	SC	SC	5	-	-	-	A	2017	2019
T	Gestão de recursos humanos	Tangará da Serra	-	-	4	-	-	-	A	2018	2023
T	Gestão do agronegócio	Diamantino	-	-	-	-	-	-	A	2014	-
T	Gestão pública	Barra do Garças	-	-	5	-	-	-	A	2017	2020
T	Gestão pública	Várzea Grande	3	3	5	3	3	-	A	2016	2020
L	Matemática	Vários municípios	2	3	5	3	2	-	A	2017	2023
L	Matemática	Campo Novo do Parecis	2	3	3	4	2	3	A	2008	2021
L	Matemática	Confresa	-	-	-	-	-	-	A	-	-
L	Matemática	Juína	3	3	3	3	3	3	A	2011	2021
L	Pedagogia	Vários municípios	-	-	-	-	-	-	A	-	-
L	Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Vários municípios	-	-	5	-	-	-	A	2018	2022
T	Processos gerenciais	Campo Novo do Parecis	2	3	3	3	-	3	A	2014	2018
T	Processos gerenciais	Campo Novo do Parecis	2	3	3	3	-	3	A	2014	2018
T	Produção de grãos	Sorriso	-	-	4	-	-	3	A	2012	2020
L	Química	Vários municípios	2	2	3	-	-	3	A	2017	2021
L	Química	Cáceres	-	-	-	-	-	-	A	-	-
L	Química	Primavera do Leste	1	2	4	3	1	-	A	2017	2023

B	Química industrial	Cuiabá	-	-	-	-	-	-	A	-	-
T	Redes de computadores	Cuiabá	3	3	3	3	3	3	A	2016	2021
T	Redes de computadores	Pontes e Lacerda	2	2	3	2	3	3	A	2012	2021
B	Secretariado executivo	Cuiabá	2	3	3	2	3	3	A	2010	2018
T	Segurança pública	Vários municípios	-	-	3	-	-	-	A	2016	2019
B	Sistemas de informação	Pontes e Lacerda	-	-	-	-	-	-	A	2022	-
T	Sistemas para internet	Vários municípios	-	-	3	-	-	-	A	2007	2014
T	Sistemas para internet	Cuiabá	-	-	3	-	-	3	A	2003	2017
B	Turismo	Cuiabá	2	2	5	2	2	-	A	2015	2021
B	Zootecnia	Alta Floresta	-	-	4	-	-	-	A	2016	2022
B	Zootecnia	Barra do Garças	-	-	-	-	-	-	A	-	-
B	Zootecnia	Guarantã do Norte	-	-	5	-	-	-	A	2017	2022
T	Zootecnia	Santo Antônio do Leverger	-	-	3	-	-	-	X	2003	2007
B	Zootecnia	Santo Antônio do Leverger	2	2	4	2	2	4	A	2008	2023
Legenda: B – Bacharelado; L – Licenciatura; T – Tecnológico; CE – Conceito ENADE; CPC – Conceito Preliminar de Curso; CC – Conceito de Curso; IDD; EA – Conceito ENADE Anterior; CA – Conceito de Curso Anterior; S – Situação Atual; CR – Ano de criação do curso; UC – Último ano de Conceito de Curso.											

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados extraídos do sistema e-MEC.

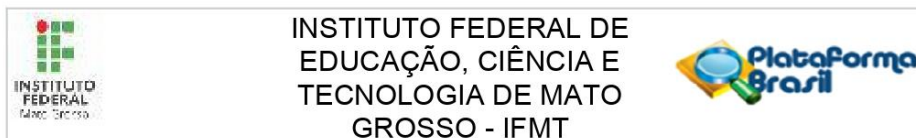
Apêndice G – Indicadores dos Objetivos Estratégicos

Tabela 28. Indicadores dos Objetivos Estratégicos do PDI (2019-2023)

Nº	Objetivo Estratégico	Indicador	Responsabilidade
OE01	Número de ações de boas práticas de gestão orçamentária implementadas de forma participativa	01	PROAD
OE01	Percentual do orçamento dos Campi e Reitoria, (exceto folha de pagamento) gerido de forma participativa	02	PROAD
OE02	Percentual de servidores capacitados em educação regular (Pós-Graduação)	01	PROPESSOAS
OE02	Número de servidores capacitados em cursos/eventos de curta duração	02	PROPESSOAS
OE02	Número de ações implementadas, relacionadas à qualidade de vida do servidor	03	PROPESSOAS
OE03	Número de projetos desenvolvidos	01	DSTI
OE04	Percentual de servidores capacitados em cursos de planejamento	01	PRODIN
OE04	Percentual de execução das ações planejadas dos planos de ações anuais por unidades	02	DSPLAN
OE05	Percentual de docentes com titulação de doutorado	01	PROPESSOAS
OE05	Taxa de verticalização	02	PROEN
OE05	Percentual de alunos inseridos no mercado de trabalho	03	PROEX
OE06	Percentual de cursos presenciais que ofertam parte do currículo a distância - EaD	01	PROEN
OE06	Percentual de projetos de Educação a distância criados nos Campi	02	PROEN
OE07	Percentual de alunos dentro dos requisitos legais que recebem assistência estudantil	01	PROEN
OE07	Taxa de evasão dos cursos superiores	02	PROEN
OE07	Taxa de evasão dos cursos técnicos	03	PROEN
OE07	Taxa de evasão dos cursos subsequentes	04	PROEN
OE07	Percentual de ações dos planos de permanência e êxito executadas	05	PROEN
OE08	Percentual de servidores com projetos de pesquisa registrados nas Coordenações de Pesquisa	01	PROPES
OE08	Percentual de servidores com projetos de extensão registrados nas Coordenações de Extensão	02	PROEX
OE09	Percentual de projetos vinculados à temática do empreendedorismo	01	PROEX
OE09	Percentual do orçamento de extensão destinado a editais e ações de empreendedorismo	02	PROEX
OE09	Percentual do orçamento da pesquisa destinado a editais de inovação tecnológica	03	PROPES
OE10	Percentual de ações do projeto de criação da política executadas	01	DECOM
OE11	Percentual de parcerias realizadas com recursos aplicados no IFMT	01	DSPLAN
OE11	Percentual de parcerias realizadas sem recursos aplicados no IFMT	02	DSPLAN
OE12	Número de turmas de cursos em segunda língua ofertados	01	DSRI
OE12	Percentual de alunos capacitados	02	DSRI
OE12	Número de parcerias realizadas	03	DSRI
OE13	Índice de eficácia - turma concluinte	01	PROEN

OE13	Índice de eficácia do IFMT	02	PROEN
OE13	Índice de eficácia de conclusão	03	PROEN
OE14	Percentual de projetos de pesquisa aplicada desenvolvidos	01	PROPES

Anexo A – Parecer Aprovação Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE QUANTO AÇÃO NORTEADORA PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Pesquisador: Marcelo Pereira Dantas da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77929524.9.0000.8055

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.697.566

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar a influência da autoavaliação institucional na qualidade de ação norteadora para o planejamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. A investigação buscar identificar se a avaliação institucional é um instrumento norteador para a gestão do IFMT e o quanto implica em seu planejamento estratégico e na tomada de decisão. De modo a atingir e estar alinhada a este objetivo, quanto a modalidade a metodologia para o estudo será exploratória, no que tange ao propósito desta investigação, a metodologia de pesquisa será bibliométrica e documental. Quanto a abordagem metodológica será mista, de natureza interdisciplinar, combinando a pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores do IFMT, e quantitativa, com questionário estruturado do tipo fechado na escala Likert aplicado a um percentual de docentes e técnicos administrativos da Instituição. As possíveis limitações desta pesquisa é o dimensionamento da amostra e imprevisibilidade da fidedignidade dos dados. Pretende-se que esta investigação, produza margens para intervenções nas ações planejadas pelo IFMT. Como pesquisas futuras, sugere-se a construção de um framework para controle de planejamento e autoavaliação, a fim de sistematizar as ações de maneira intuitiva e instantânea.

Endereço: Avenida Senador Filinto Mulher, 963, Térreo
Bairro: DUQUE DE CAXIAS **CEP:** 78.045-425
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3616-4112 **E-mail:** cep@ifmt.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO - IFMT



Continuação do Parecer: 6.697.566

Com relação a abordagem, o método será misto, combinando a pesquisa qualitativa e quantitativa. Os métodos mistos agregam os pontos fortes das duas pesquisas, com natureza interdisciplinar, permitindo abordagem metodológicas diferentes que por fim pode-se obter mais insights de forma combinada do que isoladamente.

Objetivo da Pesquisa:

A fim de responder as estas indagações, definiu-se como objetivo principal: Analisar a influência da autoavaliação institucional na qualidade de ação norteadora para o planejamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

De modo a atingir o objetivo principal e responder as questões problema, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como se decorre o processo de autoavaliação institucional do IFMT;
2. Investigar como se articulam a avaliação institucional e as ações estipuladas no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos;
3. Verificar junto a dirigentes e pró-reitores quais as principais contribuições da avaliação institucional para a tomada de decisão;
4. Perscrutar quais são as percepções dos docentes, técnicos administrativos e discentes, quanto ao feedback da Instituição frente aos resultados da avaliação institucional;
5. Verificar se a gestão estratégica, vinculada à avaliação institucional, produz resultados tangíveis para a instituição no curto, médio e longo prazos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco envolvido nesta pesquisa é a violação das informações sigilosas e o constrangimento na participação, deste modo, será resguardado o direito à privacidade visando minimizar o risco garantido o anonimato dos sujeitos participantes na pesquisa.

Tais dados serão utilizados somente para o desenvolvimento deste estudo, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Para as entrevistas, na oportunidade de exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que, o nome será substituído por letras (E1,E2..) de forma aleatória.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas sempre mantendo o anonimato. Destaca-se que a participação

Endereço: Avenida Senador Filinto Mulher, 963, Térreo
Bairro: DUQUE DE CAXIAS **CEP:** 78.045-425
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3616-4112 **E-mail:** cep@ifmt.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO - IFMT



Continuação do Parecer: 6.697.566

é voluntária, isto é, a qualquer momento o sujeito participante pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento.
Ressalta-se ainda, a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto: adequado
- 2) TCLE/TALE: adequado
- 3) Projeto: adequado
- 4) Cronograma: adequado
- 5) Orçamento: adequado
- 6) Questionário e/ou Roteiro da Entrevista: adequado
- 7) Declaração do Pesquisador de Responsabilidade por Assistência: adequado
- 8) Declaração da Instituição/Local onde será realizada a pesquisa: adequado

Recomendações:

Conforme resoluções e normativas do CNS, ressaltamos que:

1. O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, devidamente assinado por ele e pelo pesquisador com todas as páginas devidamente rubricadas por ambos (Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS).
2. O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
3. O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.
4. Eventuais modificações ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP como emenda, de

Endereço: Avenida Senador Filinto Mulher, 963, Térreo
Bairro: DUQUE DE CAXIAS **CEP:** 78.045-425
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3616-4112 **E-mail:** cep@ifmt.edu.br

Página 03 de 05



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO - IFMT



Continuação do Parecer: 6.697.566

forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e as justificativas.

5. Relatório parcial deve ser apresentado ao CEP semestralmente e ao final da pesquisa, deve ser apresentado relatório final, até 30 dias após o término. (Res. CNS 466/12)
6. Os documentos devem ser guardados por cinco anos (Res. CNS 466/12)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado perante aspectos éticos da pesquisa e documentos obrigatórios apresentados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296187.pdf	01/03/2024 20:03:05		Aceito
Outros	Questionario.pdf	01/03/2024 19:41:34	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Outros	Versao_CEP_Proposta_DECLARACAO_RESPONSABILIDADE_ASSISTENCIA_assinado.pdf	01/03/2024 19:39:53	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Outros	Entrevistas.pdf	01/03/2024 19:37:40	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO_ENTREVISTA.pdf	01/03/2024 19:36:08	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Marcelo_Dantas.pdf	01/03/2024 19:34:44	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Orçamento	FONTES_E_USOS_DOS_RECURSOS.pdf	01/03/2024 19:30:09	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_assinado.pdf	01/03/2024 19:28:24	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_Institucional_Julio_assinado.pdf	01/03/2024 19:26:21	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Declaração de concordância	Versao_CEP_Proposta_DECLARACAO_PESQUISA_NAO_INICIADA_assinado.pdf	01/03/2024 19:09:41	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/03/2024 19:05:49	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito

Endereço: Avenida Senador Filinto Mulher, 963, Térreo

Bairro: DUQUE DE CAXIAS **CEP:** 78.045-425

UF: MT **Município:** CUIABA

Telefone: (65)3616-4112

E-mail: cep@ifmt.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO - IFMT



Continuação do Parecer: 6.697.566

Folha de Rosto	folhaDeRosto_Julio_assinado_assinado.pdf	01/03/2024 19:04:19	Marcelo Pereira Dantas da Silva	Aceito
----------------	--	------------------------	------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 12 de Março de 2024

Assinado por:
Daniel Oster Ritter
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Senador Filinto Mulher, 963, Térreo
Bairro: DUQUE DE CAXIAS **CEP:** 78.045-425
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3616-4112 **E-mail:** cep@ifmt.edu.br

Anexo B – Termo Anuência Instituição

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Julio César dos Santos, Reitor e responsável legal do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), autorizo a realização da pesquisa intitulada “**REFLEXÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE QUANTO AÇÃO NORTEADORA PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**”, tendo como pesquisador responsável o servidor Marcelo Pereira Dantas da Silva e que utilizará como instrumento de coleta de dados a entrevista do agente público por meio virtual, diretamente envolvidos no planejamento estratégico da Instituição. O presente trabalho tem por objetivo principal analisar a influência da autoavaliação institucional na qualidade de ação norteadora para o planejamento estratégico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. Os riscos e benefícios desta pesquisa estão descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo.

Assim posto, tendo em vista a função social desta instituição de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural, autorizo o pesquisador Marcelo Pereira Dantas da Silva, portador do CPF nº 703.932.141-68, a desenvolver a referida pesquisa nesta instituição e, também, faça menção ao nome do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) no estudo em pauta.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT.

JULIO CESAR DOS SANTOS:84029099149 Assinado de forma digital por JULIO CESAR DOS SANTOS: Dados: 2024.03.01 13:06:55 -04'00' Cuiabá, 01 de março de 2024

Julio César dos Santos

(Nome e assinatura digital válida)