

João Carlos Cecílio Batista Oliveira

**A Importância da Autoavaliação na Ação
Estratégica - Um estudo de caso no Instituto Federal
do Triângulo Mineiro – IFTM *Campus Patrocínio***

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 20**17**

João Carlos Cecílio Batista Oliveira

**A Importância da Autoavaliação na Ação
Estratégica - Um estudo de caso no Instituto Federal
do Triângulo Mineiro – IFTM *Campus Patrocínio***

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Profa. Doutora Paula Cristina Romão Pereira

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 2017

DEDICATÓRIA

Dedido este trabalho...

Aos meus pais, pois com os seus cuidados e dedicação que, em vários momentos, obtive esperança e forças para seguir. Com vocês, tenho certeza que nunca estou só.

Ao meu irmão, por sempre me orientar e guiar quando me encontrava em situações sem resposta.

E especialmente, as minhas amadas filhas, Lara e Luisa, no qual estive por muitos momentos, distante nesse período.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que iluminou meu caminho nessa longa jornada.

Agradeço a minha família, por sua capacidade de acreditar, apoiar e sempre investir em mim.

Agradeço a Kenya, mãe das minhas queridas filhas, por estar sempre me apoiando nesses momentos em que estive ausente e longe delas. Obrigada por sempre cuidar tão bem de nossas pequenas e por sempre suprir elas de muito amor quando não pude estar presente.

Aos amigos que me confortaram e apoiaram em momentos de tensão.

Aos professores, que juntos me ensinaram a persistir.

Aos colegas de trabalho, que sempre me deram a cobertura necessária quando não estive presente.

Ao Reitor do IFTM, Roberto Gil Rodrigues Almeida, por nos dar a oportunidade de concluir um mestrado de tamanha grandeza.

Agradeço em especial, a minha orientadora, Professora Doutora Paula Cristina Romão Pereira, por toda a paciência nos momentos difíceis, pela persistência em investir seu tempo e conhecimento com meu trabalho, pelas correções e ajudas sempre dispendidas. Muito obrigado, sem a senhora, nada disso seria possível.

E a todos aqueles, que direta ou indiretamente, me ajudaram nesse propósito. Muito obrigado.

RESUMO

O conceito de administração educacional visa um processo dialético de mediação interna e externa à escola, mediação de relações de poder e participativa dos diferentes agentes, que, direta e indiretamente, estão envolvidos no processo educacional. A participação dos professores, gestores e de todos os agentes educacionais no ambiente institucional é condição essencial de melhoria da qualidade de vida humana coletiva e da educação de qualidade. A autoavaliação, executada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, dentro do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, pode contribuir para orientar a (re) elaboração de documentos institucionais e estratégias de ação, que permitirão uma melhoria contínua das políticas, práticas acadêmicas e administrativas, visando melhor atuação e empenho dos gestores, docentes, técnico-administrativos e discentes integrantes da comunidade acadêmica do IFTM. Esta pesquisa investiga: Que estratégia de melhoria decorre dos resultados do processo de autoavaliação do IFTM? O objetivo geral consistiu em avaliar as estratégias de melhoria que decorrem a partir de um processo de autoavaliação. Foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa baseada numa análise de dados que foi desenvolvida no âmbito de um estudo de caso mediante inquérito por questionário misto. Os resultados indicaram que o planejamento estratégico, com base nos seus aspectos teóricos e práticos, de conteúdos e formas, se constitui como uma ferramenta de aprendizagem organizacional e ajuda a melhorar o processo decisório, fornecendo alternativas para avanços presentes e futuros no processo dinâmico sistêmico da autoavaliação na instituição.

PALAVRA CHAVE: Educação Superior, Autoavaliação, Estratégia.

ABSTRACT

The concept of educational administration aims at a di- lético process of internal and external measurement to the school, mediating power relations and participation of the different agents, who, directly and indirectly, are involved in the educa- tional process. The participation of teachers, managers and all educational agents in the institutional environment is an essential prerequisite for improving the quality of collective human life and quality education. Institutional self-assessment, carried out by the CPA, within the Instituto Federâni do Triângulo Mineiro (IFTM), can contribute towards guiding the (re) elación of institutional documents and strategies for action that will allow a continuous improvement of policies, ac- demic practices and management, aiming at better actuation and commitment of the managers, teachers, technicians-administrators and students integrated in the IFTM academic community. This research investigates: What improvement strategy stems from the results of the IFTM self-assessment process? The overall objective was to evaluate the improvement strategies that result from a self-evaluation process. A qualitative research was carried out based on a data analysis that was developed in the context of a case study through a mixed questionnaire survey. The results indicated that strategic planning, based on its theoretical and practical aspects of content and forms, consisted as an organizational learning tool and helps to improve the decision making process, providing alternatives for present and future advances in the dynamic systemic process of self-assessment at institution.

KEYWORDS: Higher Education, Self-evaluation, Management, Strategy.

ÍNDICE

SIGLAS	xiii
INDICE DE FIGURAS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Desafios da Educação Superior: Breve Histórico	6
1.1.1. Educação Superior na Rede Pública Brasileira	9
1.2. A Educação Superior e o Mundo do Trabalho	13
1.3. Universidade como Organização	22
1.4. Administração da Organização Educativa: a Universidade nesse contexto	25
1.5. Ação Estratégica e Planeamento como meio de Inovação	26
1.6. Gestão Democrática e Gestão Autónoma	30
1.7. Melhoria, Eficiência e Eficácia da Universidadee sua relevância para a avaliação	33
1.8. Autoavaliação como ferramenta de melhoria das universidades	35
1.8.1. As Políticas de Avaliação Institucional	38
1.8.2. Autoavaliação e melhoria contínua	44
1.9. A DIMENSÃO INTEGRADORA DA AUTOAVALIAÇÃO NAS UNIVERSIDADES	49
1.10. A importância do Projeto político Pedagógico para a autoavaliação	52
2. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	57
2.1. Problema e Objetivos	57

2.2.	Problema e sua justificação	57
2.3.	Objetivos	59
2.3.1.	Objetivos Específicos	59
2.4.	Metodologia	60
2.4.1.	Pesquisa qualitativa	61
2.4.2.	Estudo de caso	62
2.5.	Local de estudo e participantes	64
2.6.	Técnicas de recolha de dados a utilizar	64
2.7.	Técnicas de Tratamento de Dados a Utilizar	67
2.8.	Confirmabilidade e consistência	68
3.	CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
4.1	Limitações do Estudo	86
4.2	Recomendações para estudos futuros	86
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO 1	99
	ANEXO 2	103
	ANEXO 3	105
	ANEXO 4	109
	ANEXO 5	119
	ANEXO 6	125

SIGLAS

CPA: Comissão Própria de Avaliação

IFTM: Instituto Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

ONU: Organização das Nações Unidas

MEC: Ministério da Educação

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

CNE: Conselho Nacional de Educação

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

SISU: Sistema de Seleção Unificada

IES: Instituições de Ensino Superior

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

PPP: Projeto Político Pedagógico

PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira Universidade Brasileira	7
Figura 2- Eficiencia e eficácia	34

INTRODUÇÃO

A avaliação em sua dimensão institucional é uma oportunidade para as instituições de Ensino Superior reverem os seus valores e construïrem bases para a evoluçãõ constante dos trabalhos e serviçõs a serem desenvolvidos com qualidade e eficiênciã. A autoavaliaçãõ é, de certa forma, a avaliaçãõ da prõpria Propõsta Pedagõgica da Instituiçãõ, uma vez que os aspectos administrativos e tudo o que é definido no seu regimento e na sua propõsta devem estar estritamente relacionados.

De antemãõ destaca-se nesta pesquisa, que no Brasil há, segundo documentos oficiais, Diretrizes e Leis, como exemplo a Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliaçãõ da Educaçãõ Superior (Sinaes) em relaçãõ aos procedimentos metodolõgicos da Avaliaçãõ Institucional do Ensino Superior (IES), a Autoavaliaçãõ, a Avaliaçãõ Externa organizada do CONAES, e, ainda, a Meta-avaliaçãõ: retroalimentaçãõ do sistema.

Neste estudo optou-se por utilizar a denominaçãõ “autoavaliaçãõ” e isso se justifica tendo em vista os documentos oficiais brasileiros, legislações e os documentos da Instituiçãõ, tais como o “Relatõrio de Autoavaliaçãõ Institucional” e o “Plano de Desenvolvimento Institucional” do IFTM.

O processo de autoavaliaçãõ nãõ deixa de ser algo complexo, pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolver todas as pessoas que participam do contexto, tais como professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagõgico e gestores. É, portanto, um processo constante que visa identificar os pontos positivos e em quais pontos a

instituição deve avançar e propor medidas que melhorem a qualidade de toda a estrutura e ações vinculadas ao ensino e à aprendizagem.

Desta forma, a autoavaliação é um processo que visa perceber em toda a instituição escolar, pontos fortes e fracos que precisam ser trabalhados, permitindo assim, melhorar o seu desempenho em todas as áreas. Ao identificar áreas que estão com um *déficit*, facilita-se procurar soluções e estratégias adequadas para serem trabalhadas, buscando sempre que possível a solução dos problemas.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da instituição, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades da instituição.

No decorrer do trabalho, serão analisadas as formas e estruturas de se executar uma autoavaliação vantajosa, buscando entender as possibilidades de melhoria que tal estudo pode propor para melhorar a gestão da organização.

É neste contexto que se propõe investigar os benefícios da implementação de uma autoavaliação correta e bem aplicada, propiciadora de melhoramentos para todos setores da instituição, já que deles decorre a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados de uma autoavaliação podem ser usados como instrumento de marketing institucional. Divulgando os bons resultados obtidos junto aos universitários, comunidade, pais, autoridades envolvidas e todo o público interessado, contribuindo assim, para uma melhor visão a respeito da instituição, gerando maior procura por parte dos interessados.

O problema de pesquisa que norteou a mesma foi: Que estratégia de melhoria decorre dos resultados do processo de autoavaliação do IFTM de

forma a contribuir para o trabalho dos professores? O objetivo geral foi avaliar as estratégias de melhoria que decorrerem a partir de autoavaliações. Assim, busca-se conhecer as práticas da instituição como impulsionadoras de avanços. Os objetivos específicos consistiram em conhecer o relatório de Autoavaliação do IFTM; fazer um estudo teórico sobre a autoavaliação e os motivos do uso dessa ferramenta na organização; verificar ações de melhoria na Gestão Estratégica e reconhecer as estratégias de melhoria que possam conduzir à qualidade da educação.

O método utilizado foi análise de dados de pesquisa qualitativa, disposta por um inquérito por questionário misto direcionado para os docentes de um curso de graduação, como apoio para um estudo de caso, além de fontes bibliográficas e abordagem exploratória.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

O presente capítulo trata dos desafios da educação superior, com especial enfoque na rede pública brasileira, analisando assim, como é a relação da educação superior com o mundo do trabalho, buscando analisar a gestão estratégica como melhoria dentro da universidade, como também, a função do planejamento estratégico, seguindo da avaliação e sua dimensão integradora, findando com a importância do projeto político pedagógico para a autoavaliação.

De antemão destaca-se nesta pesquisa, que no Brasil há, segundo documentos oficiais, diretrizes e Leis (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em relação aos procedimentos metodológicos da Avaliação do Ensino Superior (IES), a Autoavaliação, a Avaliação Externa organizada do CONAES, e, ainda, a Meta-avaliação: retroalimentação do sistema. Neste estudo optou-se por utilizar a denominação “autoavaliação e autoavaliação institucional” e isso se justifica tendo em vista os objetivos propostos neste estudo.

A autoavaliação é sinónimo da avaliação institucional interna, usada por muitos teóricos, legislações e diretrizes, e a avaliação institucional externa é sinónimo de avaliação em larga escala.

1.1. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BREVE HISTÓRICO

O contexto histórico do ensino superior perpassou por um cenário que na realidade pode ser entendido como atípico no que se remete ao contexto latino-americano.

O século XVI foi caracterizado pela grande contribuição dos espanhóis que fundaram as universidades no que concernem as possessões na América, das quais eram instituições de cunho religioso autorizadas pelo Sumo Pontífice, por meio da Bula papal. O Brasil nessa era colonial não criou instituições de ensino superior em seu território, até início do século XIX, ou seja, quase três séculos de diferença (Oliven, 2002).

Conforme Abreu (2008) os estudantes graduados nesse período eram considerados da elite colonial portuguesa, denominados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole para realizar seus estudos.

Já na Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus, da qual os jesuítas faziam parte desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, período marcado pela formação e ensino ministrado pelo clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Era então fornecida educação medieval latina, com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal (Oliven, 2002).

A universidade da Ordem Jesuítica, no século XVI, possuía o objetivo de ampliar suas missões, em que prevalecia a unificação cultura do Império português. No sentido do carisma da Contra-Reforma, a qual acolhia os filhos

da elite portuguesa que nasciam nas colônias, pretendia-se desenvolver uma homogeneidade cultural oposta aos questionamentos da fé religiosa e à superioridade da Metr pole em rela o   Colônia.

A então Universidade de Coimbra foi   primeira universidade: nela se graduaram, em Teologia, Direito Can nico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos da história do Brasil mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil (Abreu, 2008).

No ano de 1808, a Família Real Portuguesa fugiu de Lisboa rumo ao Brasil com intuito de escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Quando chegaram   Bahia, o Príncipe Regente, Dom João VI, recebeu a solicita o da popula o, dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil; para tanto, se dispuseram-se a colaborar com uma significativa ajuda financeira. (Arriada, 2007). Foi então que, ao invés de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (Arriada, 2007).

Na figura 1 a primeira universidade brasileira.



Figura 1 - Primeira Universidade Brasileira

Fonte: Bacelar, 2017.

E foi por influência da transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes e principalmente, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Na Independência do Brasil em 1822, o país assumiu o poder. O Imperador Dom Pedro I, da Família Real Portuguesa, após, renunciar ao trono brasileiro, assume Dom Pedro IV, o reino de Portugal. Sendo então o trono do seu filho primogênito menor de idade, Dom Pedro II. (Oliven, 2002).

No período da Regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região Nordeste, e outro em São Paulo, no Sudeste. E também a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Importante relevar que a criação dessa Escola foi instalada somente 34 anos mais tarde, mesmo sendo datada de 1832 (Abreu, 2008).

É importante enfatizar, conforme descreve Oliven (2002) que as primeiras faculdades brasileiras de Medicina, Direito e Politécnica, eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes, possuindo uma orientação profissional bastante elitista.

Encontravam-se sempre respaldadas conforme cita Oliven (2002) no modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais com intuito de desenvolver o ensino que à pesquisa. A organização didática tinha como regra e estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que predominava este período.

1.1.1. Educação Superior na Rede Pública Brasileira

A Educação Superior nas universidades públicas brasileiras necessita de políticas que viabilizem seus respectivos processos de busca por autonomia. Compreender o ensino superior na rede pública é refletir acerca dos avanços decorrentes das conquistas, ainda que num processo lento permaneçam com ênfase na história da educação (Lombardi, 2005).

É de grande veemência que a frequência na universidade é extraordinária para a sociedade, pois é por meio dela que o ensino agrega forças para adquirir autonomia. Nesse aspecto, a universidade é comparada a casa onde é possível inculcar o conhecimento e aprimorar o indivíduo, capacitando-o. É a casa onde se acolhe toda a sede de saber e toda a sede de melhorar (Bacelar, 2017).

O ensino Superior é complexo, ou seja, permeia um universo pluricultural. Esta complexidade é decorrente da participação de uma infinidade de culturas, no sentido da receptividade de pessoas advindas das diferentes esferas sociais, isso independentemente da situação sócio econômica. A reflexão no sentido da rede pública e sua inserção na sociedade para a formação intelectual do indivíduo é fundamental (Lombardi, 2005).

Nesse sentido, Lombardi (2005) relata a importância de perceber oscilações ocorridas no estudo referente ao Sistema Brasileiro de Educação, que tem sido um grande desafio, principalmente na Rede Pública, quando se trata da oferta para estudantes advindos das diferentes classes sociais. As classes baixa e média, são as que mais tem necessidade da obtenção de um curso superior, aquisição de um diploma que possibilite a inserção no mundo do trabalho.

O Sistema Público de Educação é amplo e diversificado, justamente por envolver a Educação como um todo, e, nesse âmbito, a Rede Pública requer maior atenção justamente por ser ofertada para alunos de baixa renda. O ensino então perpassa por uma série de fatores com intuito de conquistar seu espaço de autonomia e desempenho, cuja oferta possibilite as classes menos favorecidas a alcançar o seu objetivo, que é a conclusão de um curso superior (Martins, 2002).

Assim, segundo Martins (2002) no sentido de buscar por melhoria nas condições de oferta e qualidade, surgem desafios tanto na rede pública quanto particular, justamente pela condição da infraestrutura e estratégia de condições para promover o ensino sistematizado a uma maior parcela da sociedade que buscam por estes serviços.

A grande preocupação das implantações de políticas públicas foi justamente de atenuar as desigualdades sociais no que se referem às classes. No sentido de compreensão dos objetivos e metas das políticas da Educação Superior, é importante relevar que associadas aos objetivos da Declaração dos Direitos Humanos, prioriza-se a valorização e a busca por diminuir as desigualdades por meio da educação sistematizada e gratuita (Martins, 2002).

De acordo com a UNESCO (2007, p.21):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regional de proteção dos direitos humanos.

Ainda, a UNESCO (2007) considera que as situações que implicam o ensino superior requerem atenção e observação. É um grande desafio, tanto pelas

mudanças e evolução nos países da América, quanto pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito. Justamente pelas graves e sistemáticas violações dos direitos básicos é que se deveria priorizar a acessibilidade e direito a cidadania pelos grandes contingentes populacionais.

No Brasil, segundo Abreu (2009) como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e políticas vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970.

No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (Abreu, 2009).

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos (ãs) (Abreu, 2009)

Para Abreu (2009) entender estes aspectos históricos, embora não reconhecidos oficialmente, remete-se a refletir sobre a universidade do Brasil, os Gerais do Colégio dos Jesuítas da Bahia. No final do século XVII, funcionavam, em Salvador, duas instituições de ensino superior.

O Colégio dos Jesuítas, nas palavras de Bacelar (2017) tinha como finalidade a formação de sacerdotes e bacharéis em Artes, e a Aula de Fortificação e Artilharia, para a formação de engenheiros militares. Os Gerais do Colégio dos Jesuítas seguiam os estatutos da Universidade de Évora, a segunda universidade fundada em Portugal (1559) depois da de Coimbra. A Universidade de Évora também era dos jesuítas.

As principais matérias ensinadas eram Filosofia, Moral, Escritura, Teologia, Retórica, Gramática e Humanidades. Não tinha autorização para ministrar nem Medicina, nem Direito. A Universidade foi fechada em 1759, com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses (Bacelar, 2017).

Em Salvador, de 1787 a 1799, havia nos Gerais do Colégio da Bahia sete classes: Gramática Portuguesa, duas de Latim, Retórica, Matemática, Filosofia e Teologia Moral. Em seu Prospecto da Cidade do Salvador, de 1758, o engenheiro baiano José Antonio Caldas, localizou os Estudos Gerais da Companhia em prédios na atual Praça da Sé. Caldas estudou em Salvador antes da expulsão dos jesuítas, na que foi provavelmente a primeira escola regular de engenharia do Brasil, que funcionou no Forte de São Pedro, onde também foi professor (Bacelar, 2017).

As universidades modernas ocidentais têm origem nas escolas medievais conhecidas como *studia generalia* (estudos gerais ou universais, de onde deriva o termo universidade). Em Portugal, eram os Estudos Gerais (a Universidade de Coimbra foi fundada, em 1290, como Estudo Geral). Inicialmente, era um esforço para dotar monges com conhecimentos que iam além dos da religião católica.

Existem hoje no mundo muitas disputas entre comunidades e instituições, buscando o reconhecimento dessas ou daquela escola como sendo uma antiga universidade ou a primeira delas. A questão não é simples, pois as

antigas universidades pouco se pareciam com as atuais e certamente não seriam classificadas como tal, pelos os critérios usados atualmente (Abreu, 2009).

1.2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O MUNDO DO TRABALHO

O Ensino Superior no Brasil sempre foi considerado um desafio, justamente pela necessidade de políticas públicas que viabilizassem soluções para sua implantação e solidificação, no sentido de caracterizar-se como um meio de educação autónoma e eficaz, de forma a promover a cidadania e ao mesmo tempo, proporcionando capacitação para o mundo do trabalho (Favero, 2008).

Para a compreensão do ensino superior e a necessidade de democratização, ressalta-se que mesmo após a fase do descobrimento, cuja era jesuítica evidenciava o poder e a cultura de modo sistematizado e constituído para a elite e sociedade da realeza, a implantação da primeira faculdade brasileira é decorrente da carência por atender as questões dos jovens fidalgos que nem sempre podiam cursar as universidades europeias, pelo bloqueio continental da Europa (Favero, 2008).

Para Favero (2008, p. 20):

No ano da transmigração da Família Real para o Brasil foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica.

Estes fatores históricos demonstram que as universidades surgiram no Brasil justamente por uma necessidade essencialmente elitizada, e com isso, marcaram a educação brasileira, ou seja, evidenciaram o ensino superior na reconstrução histórica das políticas educacionais.

Para identificar a gênese da história da universidade brasileira é importante compreender a constituição dos períodos os quais se apresentam divididos em quatro etapas.

Segundo Trindade (2001, p. 122):

Do século XII até o Renascimento, caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.” No século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência. No século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Nesse aspecto, segundo Teixeira (1973) é importante a percepção das mudanças que ocorreram, ainda que num processo lento, se consolidando entre 1930 a 1970. A evolução que destruiu o populismo, surgiu com confrontos entre forças que priorizavam a internacionalização da economia e defendiam seu desenvolvimento.

O que se enfatiza na década de 1930 é justamente a lentidão nas políticas que regiam a educação, principalmente a educação superior, embora fosse considerada uma época de grandes evoluções automobilísticas e industriais. Este período estabeleceu uma concentração da população nos grandes

centros, o que contribuiu para a promoção de exigências no setor educacional nas regiões sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro, onde a necessidade de melhoria e ensino foi mais percebida (Bacelar, 2017).

O ensino superior, de acordo com Bacelar (2017) foi então constituído por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia e outras áreas profissionalizantes, período este que não existiam estudos superiores de humanas, ciências ou letras, ou seja, tudo era associado ao profissionalizante de forma direta.

De acordo com Teixeira (1989 p. 73-74):

A falta de estudo superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]. Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produzir. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade ou as escolas superiores tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes.

O Ensino Superior foi então agregando forças militares e neste sentido, mesmo diante da precariedade, conquistou um pouco mais de autonomia, porém, no sentido voltado para os cursos de cunho profissional.

Já as artes e mesmo as ciências humanas não recebiam ênfase no que concernem as políticas necessárias para sua consolidação. A falta do estudo superior provocou então a carência na formação do quadro de professores para os colégios secundários, daí a necessidade de programas culturais para aprimorar o ensino (Bacelar, 2017).

A Educação Superior focada no mundo do trabalho sempre foi marcada por desafios no decorrer de sua história, principalmente quando voltada para a classe proletária, ou seja, menos favorecida. A história de todas as sociedades que existiram até os dias de hoje, tem sido a história das lutas de classes. A história do ensino superior também reflete as lutas de classes e ideais dominantes e dominados (Marx e Engels, 1998).

De acordo com Abreu (2009) no Brasil colonial, o objetivo principal da educação era a conversão dos índios, muitas vezes eram forçados, o que levou diversas tribos à extinção por não se adaptarem à vida do homem branco. Esta dimensão política, econômica e social do Brasil influenciou muito a denominada Primeira República, que no final do Império deixou a sociedade mais diversificada.

Além da elite dominante, representada pela burguesia rural e urbana, as classes médias aparecem com força no cenário político. A burguesia, formada pelos representantes da lavoura tradicional e ex-escravocrata, pelos cafeicultores modernos, que empregava trabalho assalariado, além de banqueiros e grandes comerciantes ligados à exportação e à importação, e pelos grandes e pequenos industriais (Abreu, 2009).

As classes médias urbanas, segundo Favero (1980) incluem os imigrantes que se dedicam ao pequeno comércio e ao artesanato, os militares, os profissionais liberais e os altos funcionários públicos. O proletariado incluía funcionários públicos do baixo escalão, trabalhadores assalariados rurais e urbanos, e ex-escravos desempregados ou autônomos. A sociedade que acabara de sair da escravidão, a nascente classe operária, enfrentava condições de trabalho adversas.

Os salários eram baixos, não existiam legislações trabalhistas e os sindicatos recém-formados não eram reconhecidos. O anarquismo no Brasil inicia-se com a vinda dos imigrantes europeus e, durante boa parte da Primeira República, foi a ideologia predominante do movimento operário. Eles eram contra o Estado, a Igreja e a propriedade privada, pregando a completa extinção dessas instituições (Favero, 1980).

A educação superior relacionada ao mundo do trabalho está associada à busca por melhoria na compreensão das tecnologias, e, o grande desafio, está na adequação a esse mundo do trabalho, ou seja, é possível formar cidadãos críticos que possam interagir com as respectivas questões que tanto exigem este tempo (Chauí, 2001).

A reflexão sobre trabalho não pode ficar meramente associada à empresa e a mão de obra, é preciso entender a necessidade de formação-histórico crítica do cidadão no âmbito sócio econômico e cultural. “A universidade vem sendo estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, à burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (Chauí, 2001, p. 55).

Ainda, Chauí (2001, p. 56) declara:

[...] reduzimos a articulação entre universidade-empresa ao pólo do financiamento da pesquisa e do fornecimento de mão-de-obra, pois a universidade encontra-se internamente organizada conforme o modelo da grande empresa capitalista. Assim sendo, além de participar da divisão social do trabalho, que separa trabalho intelectual e manual, a universidade ainda realiza em seu próprio interior uma divisão do trabalho intelectual, isto é, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção da pesquisa.

A Educação Superior, conforme Druck (2015) então perpassa pelos resquícios do capitalismo, cuja finalidade é priorizar apenas a mão de obra, ou

seja, o trabalho profissionalizante, daí a necessidade de uma educação que favoreça o desenvolvimento crítico no sentido de envolver tecnologias para melhorar a qualidade e autonomia do aprendiz.

A era do fordismo, que tanto priorizou esta modalidade, juntamente no sentido da experiência de outros países que também adotavam esta modalidade (Druck, 2015).

O autor ainda relata que:

O curto prazo - como elemento central dos investimentos financeiros - impõe processos ágeis de produção e de trabalho, e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. Assim, a mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia e dos novos produtos financeiros, atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, que devem ser “superados” e substituídos por outros “novos” e “modernos”, isto é, flexíveis (Druck, 2015, p.12)

No entanto, o capitalismo, no sentido do envolvimento educacional, tem como foco o curto prazo, ou seja, o trabalho e o respectivo resultado, que favorece a produção de modo a caracterizar-se como um meio para atingir objetivos num curto espaço de tempo. As exigências do processo de financeiro da economia viabilizaram a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado (Freire, 2011).

Segundo Freire (2011) refletir sobre o papel da educação superior e a intervenção do capitalismo significa demonstrar a necessidade da busca de autonomia do pensamento.

Para Antunes, Druck (2014, p. 17):

O capital reafirma a força de trabalho como mercadoria, subordinando os trabalhadores a uma lógica em que a flexibilidade, o descarte e a superfluidade são fatores determinantes para um grau de instabilidade e insegurança no trabalho, como nunca antes alcançado.

Segundo Libâneo (2008) junto com o neoliberalismo aderiu-se outros parâmetros no sentido de fundamentar os requisitos da educação superior, assim como as necessidades e prioridades do capitalismo. O mundo do trabalho foi adquirindo outras fases de desenvolvimento dos quais também passou a priorizar outras formações de áreas específicas que não estavam até então associadas aos meios de produção imediata.

Sob esse aspecto, Oliveira (2004, p. 246) verifica que “a mercantilização da ciência está em curso no momento, fazendo parte da essência do processo neoliberal imposta à universidade”.

Tal verificação concebe uma anormalidade do desempenho intelectual e investigativo da universidade, onde tem o ponto de vista centrado no princípio de que ciência, trabalho e produção, não tenham significado evidente, passando a ter finalidade privada. A convocação à formação qualificada motivada por reivindicações de conhecimentos, eram restringidos a fins habituais e materiais, abolindo a função da universidade e da ciência e fazendo com que os papéis tático-operacionais fossem realizados. Era deixado de concretizar mediações, da averiguação reflexiva e da função político-estratégica (Oliveira, 2004).

Desta forma, a universidade ainda vem negligenciando seu papel de antagonismo e de complementaridade, conforme salienta Pimenta e Anastasiou (2002). Assim, abre espaço para a racionalidade instrumental e para a mercantilização das inclusões de trabalho e de sua produção. Perante esse quadro, a universidade comprova estar a serviço da ideologia

predominante, desempenhando papéis mais económicos que científicos, culturais e políticos, em resultados da fragilização das políticas governamentais, acrescentada de ambições corporativas internas e externas.

No entanto, por vezes, a gestão da universidade, no que lhe concerne, ao centralizar no fornecimento das reivindicações de conservação e das questões da tecnologia e da profissionalização, avigora a disseminação da cultura científica, intelectual e peculiar em vista das questões e interesses económicos e técnico-profissionais de carácter contíguo (Morin, 2000).

Para Morin (2000, p. 10):

Não basta somente discutir sobre atualizar a cultura, mas de cultivar o progresso. Desta forma, a universidade aprova as normas que a sociedade elege, induzindo assim, a construção de culturas das quais não será realizada para amparar formas tradicionais ou provisórias, mas sim auxiliar os cidadãos a rever seu futuro.

Portanto, na compreensão neoliberal, o mercado exhibe como exclusivo e adequado proporcionar ordem em todos os sistemas sociais, ajustando e guiando as transações económicas, passando a conceber tudo o que é bom e lícito para com a sociedade; seu alvo é o bem-estar direto e excepcionalmente identificado como o consumismo (Lopez apud Gross, 2003).

Dessa forma, mediante os objetivos neoliberais e requisitos das reestruturações produtivas do capitalismo, houve uma reconfiguração do poder do Estado e uma reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas permitindo que uma aliança conservadora orientasse seus esforços para construir um Estado Gerencial e, a constituição deste, tem incidido, dentre outras esferas, no campo educacional (Hipolito, 2005).

No entanto, Moraes (2001) distingue que a proposta neoliberal de reforma dos serviços públicos é guiada por uma ideia reguladora e, que por meio das práticas de avaliação de desempenho são refletidas as formas de colocar o *ethos* privado do mercado, no domínio das funções públicas, aguçando assim, o primeiro e a superioridade da dialética da esfera privada sobre as determinações coletivas.

A determinação desses novos tipos de avaliação de desempenho, advindos das políticas neoliberais para a educação, está transformando a identidade própria da universidade e sua singularidade como instituição social, abrangendo sua autonomia acadêmica. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na aquisição da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado. A noção de que a universidade é uma instituição social multissecular que não pode abstrair da sociedade de sua época, deve incitar novas gerações universitárias a afrontar pela reforma imutável da universidade, apontando os anacronismos do passado e enfrentando com ousadia os desafios do novo século, porém sem abdicar à sua histórica missão pública (Trindade, 2001).

Acredita-se que o paradigma institucional da universidade, tanto das instituições públicas como das privadas, tende a ser substituído por um paradigma empresarial e o mercado educacional em que estas intervêm, tende a ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado a universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais naturalmente às novas condições e imperativos Leher (2001).

Em conformidade com essas colocações Leher (2001, p. 151) enfatiza que:

O atual debate sobre a privatização no Brasil, diferentemente dos anos 1950-1960, não está centrado na oposição entre “liberdade de escolha versus monopólio estatal” ou entre igreja versus Estado, tampouco é um debate sobre a democratização das “oportunidades de acesso ao ensino superior”. O que está em jogo é o mercado de serviços educacionais, setor que, por seu vulto, foi inserido na pauta da Organização Mundial do Comércio (OMC). A inclusão da educação nos Tratados de Livre Comércio tem como o objetivo de promover a liberalização dos mercados, por meios de fim das barreiras estabelecidas em leis autôcnas, em especial para viabilizar cursos a distancia com a grife de instituições conhecidas no mercado.

Em suma, isto alude em assegurar que o ajustamento da educação às necessidades da produção na conjuntura neoliberal transformou a palavra de ordem e reconfigurou os processos (Catani Dourado e Oliveira, 2003).

1.3. UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO

A universidade sempre representou a instituição que contém o saber e o conhecimento intelectual, por esta razão é de grande relevância compreender como funciona o organismo interno desta instituição. Por um lado, é a organização educativa, por outro, requer atenção para as questões referentes à infraestrutura e acessibilidade, no sentido de abranger, ou seja, ter condições físicas para receber as respectivas ações. Por essa razão é importante relevar a necessidade de avaliações que visam favorecer critérios para a melhora dessas condições no ambiente externo (Brasil, 2007).

As universidades precisam de atenção para a infraestrutura, acessibilidade, acesso aos laboratórios e acervos das bibliotecas. No conceito de organização, segundo o dicionário a busca por melhoria na qualidade do ensino superior

também está associado a infraestrutura, ou seja, as condições para receber um público diferenciado, com isso entende-se que a universidade como órgão permite realizar feedbacks por meio de autoavaliações em como aprimorar as condições no ambiente de ensino (Brasil, 2010).

O objetivo das organizações, principalmente se tratando da rede pública de ensino, é considerar um processo na busca por autonomia (Lima, 2001).

De acordo com Bordignon (2005) é função da rede pública de ensino viabilizar condições para um ensino eficiente e de qualidade, porém, além da adequação ao sistema, também é necessário, no ambiente interno, priorizar condições para a formação da cidadania e os valores éticos e direito ao conhecimento. Refletir acerca de fatores que estão associados à gestão, são processos importantes, justamente porque para uma organização é de suma importância o planejamento.

É importante relevar que a universidade existe para o ser humano, ou seja, o sujeito primordial no processo educativo, o centro e o desafio para o saber está centralizado no homem. No aspecto sociológico, permite-se a compreensão com base científica da utilização de mecanismos e sistemas externos de interação e inserção nas sociedades, tendo considerado que estas se diferem de acordo com sua complexidade (Gómez, 1998).

Segundo Gómez (1998, p.41):

A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e modos de conduta que a sociedade adulta requer.

Com isso, a formação é justamente para estabelecer critérios que favoreçam a qualidade do conhecimento sistematizado para a atuação e agregação de novos conceitos (Bordignon, 2005).

Bordignon (2005) compreende o contexto da universidade no sentido de organização, ou seja, a instituição administrativa que necessita das inferências e mesmo interações com diversos setores das respectivas áreas administrativas.

No sentido de entender a universidade e sua definição, segundo Demo (1998) é o lugar onde se aprende. Tem sua complexidade e real importância no que julga aprender, ou seja, importância à medida que representa o desafio atual da educação superior.

Com a modernidade da sociedade e da economia, a educação é fator primordial, com capacidade para ampliar os conhecimentos e desenvolver e criar tecnologias inovadoras e alternativas, mesmo diante das divergências que encontra no decorrer de seu percurso (Demo, 1998).

A universidade, na sociedade contemporânea, pelo seu histórico de evolução do pensamento e da busca na melhoria da qualidade do saber, deve-se imbuir de perspectivas de ampliação do saber sistematizado e crítico. O que vale para o desenvolvimento econômico vale ainda mais para a evolução das universidades. Ancorar o saber prático a uma reflexão filosófica, histórica e sociológica, é fator fundamental (Goergen, et al, 2000).

Dessa forma, a questão da função cultural da universidade encontra-se tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento, ainda que por razões diferentes. Todas as universidades devem trazer meio que viabilizem condições para a inserção do saber por meio das culturas e mesmo da história de cada instituição e localidade.

1.4. ADMINISTRAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: A UNIVERSIDADE NESSE CONTEXTO

Administrar uma organização nem sempre se constituiu uma tarefa simples, justamente porque envolve pessoas e também depende das mesmas para a elaboração de estratégias por busca e políticas que viabilizem melhores condições e qualidade. Esta função está associada à formação pedagógica, ou seja, a contribuição na socialização dos indivíduos. Nesse aspecto, a universidade gradativamente se tornou hegemónica no sentido de ser organização (Canário, 2005).

Portanto, é de grande relevância que a organização das universidades seja transparente, priorizando um ambiente de cooperação. Isso pela necessidade de colaboração e junção de ideias e sugestões, das quais poderão surgir como suporte para a melhoria nas condições administrativas. Considerando que a educação é uma das práticas sociais, a administração da educação é, ao mesmo tempo, um ato político e um ato pedagógico (Canário, 2005).

A Administração Educativa precisa, assim, exercer sua função prática política, e, nesse sentido, precisa estar tecnicamente preparada. É esta preparação técnica que lhe dará instrumentos eficientes e eficazes para exercer sua função com efetividade e relevância cultural.

1.5. AÇÃO ESTRATÉGICA E PLANEAMENTO COMO MEIO DE INOVAÇÃO

É de grande relevância a compreensão de que os dados históricos referentes à universidade e sua importância para a formação na sociedade contemporânea, sempre consistiu em grandes desafios. Isso porque as políticas e organizações que regiam o poder não atribuíam tanta ênfase na programação dos planejamentos estratégicos com intuito de promover seu crescimento (Dias Sobrinho, 2000).

Salienta-se que, no sentido da observância da universidade como uma organização, existe a necessidade de estabelecer regras e parâmetros no sentido de atribuir a junção de critérios, com o intuito de atingir ou mesmo superar metas. Assim, é preciso entender a necessidade de um plano estratégico que fomenta a base da gestão estratégica (Ansoff, 1993).

Diante de grandes desafios no setor econômico brasileiro, tudo induz aos procedimentos e a globalização, que tem se caracterizado como algo que exige inovação, principalmente quando se remete as organizações, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte. Nisso, surge a necessidade de planejar antes de se colocar em prática qualquer atividade (Arriada, 2007).

O planejamento é uma atividade que precisa ser usada em toda e qualquer situação, mesmo nos aspectos simples da vida, no cotidiano das pessoas. Nessa perspectiva, a importância do planejamento agrega valores e solidifica o negócio, mas isso não significa que pelo fato de planejar se tenha êxito, porém, sem o planejamento, será muito mais difícil atingir objetivos propostos (Ansoff, 1993).

No caso das universidades, segundo Bacelar (2017) é preciso pensar em seu contexto como uma organização que não se atente ao seu porte, pois o que realmente importa é a estrutura, ou seja, como deverão ser planeadas as ações com intuito de promover eficácia nos resultados. Planejar é, segundo Jones e George (2008) determinar onde está a organização no presente e decidir onde ela deverá estar no futuro e como fazê-la ir adiante.

Desta forma, os processos de planeamento estratégico refletem sempre os princípios da gestão da instituição, especialmente em suas dimensões de participação, abertura ao ambiente externo, priorização dos stakeholders, formalismo, centralização, ênfase setorial, ênfase em funções e outras.

No planeamento estratégico existem 3 níveis: estratégico, tático e operacional. Uma vez que os objetivos e planos estratégicos sejam estabelecidos, tornam-se a base do planeamento empreendido pelos administradores táticos e operacionais. Os objetivos e planos tornam-se mais específicos e envolvem períodos de tempo menores à medida que o planeamento estratégico de negócios caminha do nível estratégico para o operacional. O planeamento tático traduz os objetivos e planos estratégicos que são relevantes para uma parte definida da organização, geralmente uma área funcional como marketing ou recursos humanos. Os planos táticos focalizam as principais ações que uma unidade deve empreender para realizar sua parte do plano estratégico de negócios (Bareman & Sell, 1998).

Conforme as palavras de Bareman & Sell (1998, p. 54):

O planeamento operacional identifica os procedimentos e processos específicos requeridos nos níveis inferiores da organização. Os encarregados do planeamento operacional geralmente desenvolvem planos para períodos de tempo bastante curtos e focalizam tarefas rotineiras como lotes de produção, roteiros de entrega e requisitos de recursos humanos. Vale salientar que apesar de o planeamento de negócios ocorrer nos três níveis hierárquicos

de uma organização, eles devem ser consistentes e apoiarem-se uns aos outros, para que dessa forma a gestão estratégica possa ser feita de forma mais ampla e significativa.

A figura 2 representa os níveis de planeamento: Planeamento Estratégico, Tático e Operacional.



Fonte: Kenneth Corrêa, 2007

O planeamento é essencial para alcançar o sucesso, pois determina onde a empresa quer chegar e como ela fará para executar o seu objetivo. Sendo assim, no que concerne às condições necessárias para uma instituição implementar o planeamento estratégico, é importante questionar sobre:

- Clareza de sua função;
- Conhecer o parecer estratégico de outras instituições;
- Conhecer o ambiente interno e o ambiente externo;

- Saber se identificam com clareza quais são as competências internas e se o plano estratégico é de conhecimento de todos os envolvidos.

O planejamento estratégico dentro das organizações, apresenta princípios gerais e específicos. E de acordo com Oliveira (2005) dentre os princípios gerais de planejamento, pode-se citar:

- Princípio dos objetivos: o planejamento tem o compromisso de focar os objetivos principais da organização, ou seja, deve preocupar-se em hierarquizar os objetivos gerais e buscar atingi-los, tendo em vista a interligação entre eles.
- Princípio da precedência do planejamento: a elaboração do planejamento estratégico deve vir antes das demais funções administrativas, como, por exemplo, o processo decisório.
- Princípio da abrangência: o planejamento pode provocar modificações em três grandes áreas da empresa: pessoas, tecnologia e sistemas. Em cada caso, políticas devem ser revistas, metodologias devem ser implementadas, pessoas devem ser capacitadas, enfim, todo o mecanismo organizacional está sujeito a alterações por conta do planejamento estratégico.
- Princípio da maior eficiência e eficácia: o planejamento deve maximizar a eficiência e a eficácia nas operações do cotidiano organizacional.

De entre os princípios específicos do planejamento estratégico, podem ser considerados como principais, conforme Oliveira (2005):

- Planejamento participativo: todos os setores/áreas da organização devem participar da elaboração do planejamento estratégico. Esta ação é de fundamental importância para consecução dos planos hierárquicos abordados anteriormente, em busca dos objetivos principais da organização.

- Planeamento coordenado: as projeções devem ser coordenadas de forma interdependente, inibindo a elaboração de objetivos independentes uns dos outros.
- Planeamento integrado: a abordagem dos objetivos deve ser voltada ao ambiente organizacional e não às pessoas. Sendo assim, os objetivos devem ser determinados de cima para baixo (nível hierárquico) e os meios que a empresa ou instituição deverá seguir para cumprir com estes objetivos devem ser necessariamente proporcionados de baixo para cima.
- Planeamento permanente: com o tempo, nenhum planeamento se mantém competitivo. Para lidar com as variações contextuais, é necessário que se pratique o planeamento estratégico de forma contínua e permanente.

1.6. GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO AUTÓNOMA

A Gestão Democrática e Gestão Autónoma não podem ser confundidas com liberdade em se poder alterar tudo o todo o tempo. As políticas e os regulamentos hierárquicos administrativos devem atender as respectivas ações com intuito de proporcionar melhoria (Freire, 2011).

A gestão democrática da educação se configura atualmente com certa complexidade no Brasil, que diante das perspectivas e desafios decorrentes da globalização e ao mesmo tempo dos avanços da tecnologia, não se repercute ainda à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É de grande importância como um recurso de participação humana e de formação

para a cidadania e interação das culturas. É uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária (Brasil, 2017).

A busca por uma gestão democrática e de valor, ainda consiste num processo bastante lento, porém desafiador. O desafio é incluir tal valor, já historicamente universal, na realidade de uma sociedade verdadeiramente humana, onde todos tenham possibilidades de desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente (Ferreira, 1998).

Para compreender de forma objetiva a Gestão Democrática no que se remete ao contexto formal da educação superior, é importante também ter clareza no fato de que está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais, bem como a organização de ações que desencadeiem a participação social, conforme (Medeiros, 2003):

- Na formulação de políticas educacionais;
- No planejamento; na tomada de decisões.
- Na definição do uso de recursos e necessidades de investimento;
- Na execução das deliberações coletivas;
- Nos momentos de avaliação da escola e da política educacional.

Conforme Medeiros (2003) a democratização permite construir estratégias que garantam o acesso e a permanência nas universidades, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação.

No que concerne a autonomia universitária, ainda que a Lei nº 5.540/68 determinasse essa autonomia, alguns de seus dispositivos a restringiam, como também o faziam os atos de exceção e a prática político-governamental. A autonomia universitária constituía-se num princípio, que se reportava muito

mais à independência política, à luta pela liberdade de expressão e pela pluralidade ideológica (Lima, 2012).

Desta forma, a autonomia universitária foi conquistada como preceito constitucional em 1988 e, na área do direito público. Os doutrinadores contemporâneos são unânimes em definir “autonomia como o poder de autoformação exercitável nos limites impostos pelo ordenamento superior que lhe deu origem” (Ranieri, 1994, p. 22). Significa, portanto, o direito da universidade regular, com normas próprias, situações intencionalmente não alcançadas pela lei, tendo em vista garantir e proteger os interesses para os quais existe, como o ensino, a pesquisa e a extensão. Deste modo, conforme constitucionalmente determinado, a universidade torna-se uma instituição normativa, produtora de direitos e obrigações.

O poder de autodeterminação a individualiza, possibilitando a auto-organização em sua órbita de incidência. Ao mesmo tempo, há limites impostos a esta liberdade. Primeiramente, do ponto de vista jurídico, na medida em que as normas criadas no âmbito da universidade não podem colidir com outros preceitos constitucionais, não sendo possível a auto-organização para a corporação ou para outros objetivos que não aqueles que se referem aos objetivos primeiros da instituição universitária (Brasil, 2017).

A vocação de autonomizar-se implica certa individualização e construção de uma identidade própria e, portanto, singular e específica. Do mesmo modo, este singular, passível de ser construído com a aplicação do preceito constitucional, sempre a remete aos vínculos necessários e possíveis de serem estabelecidos com a sociedade (Mancebo, 2017).

Para Mancebo (2017) o direito à autonomia não libera a universidade de certa vinculação ou mesmo prestação de contas à sociedade. Daí a expressão,

já bastante comum nos meios acadêmicos, de que autonomia não é soberania.

1.7. MELHORIA, EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DA UNIVERSIDADE E SUA RELEVÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO

Há algumas características inerentes ao setor de produção educacional, que são, conforme aponta Mancebón e Muñiz (2003):

- A natureza múltipla e intangível do produto, que são classificados como: conhecimento e habilidades, valores, atitudes, entre outras características;
- A participação do cliente no processo produtivo, que é o aluno; este não é tão somente uma questão de mercadoria, mas atua de forma decisiva no processo produtivo;
- A heterogeneidade dos serviços – tendo em vista a participação do aluno no processo produtivo, as unidades produtivas se diferenciam entre si;
- A dimensão temporal - os resultados obtidos no processo produtivo podem não ser suficientes para uma mensuração completa da produção do setor educativo, visto que é necessário observar uma trajetória completa da vida dos estudantes;
- A natureza acumulativa do ensino;
- A incidência de fatores exógenos, cuja característica se embasa na educação informal, por meio de experiências fora do setor educacional.

No que se refere à eficácia e eficiência na universidade, é preciso compreender que, embora tenham certa relação, ambas não são sinónimas. Eficácia ligada ao objetivo em si, seria a relação entre os resultados almejados e os previstos, e também o processo de atingimento das metas propostas, aproveitando as oportunidades oferecidas e eficiência é fazer certo um processo qualquer.

Segundo Vieira (2017) ser eficiente é fazer mais com menos. Complementando essas ideias, podemos dizer: eficiência é o meio de fazer certo um processo correto de boa qualidade, em curto prazo, com o menor número de erros.

Na figura 2 abaixo está explanado a eficiência e eficácia.

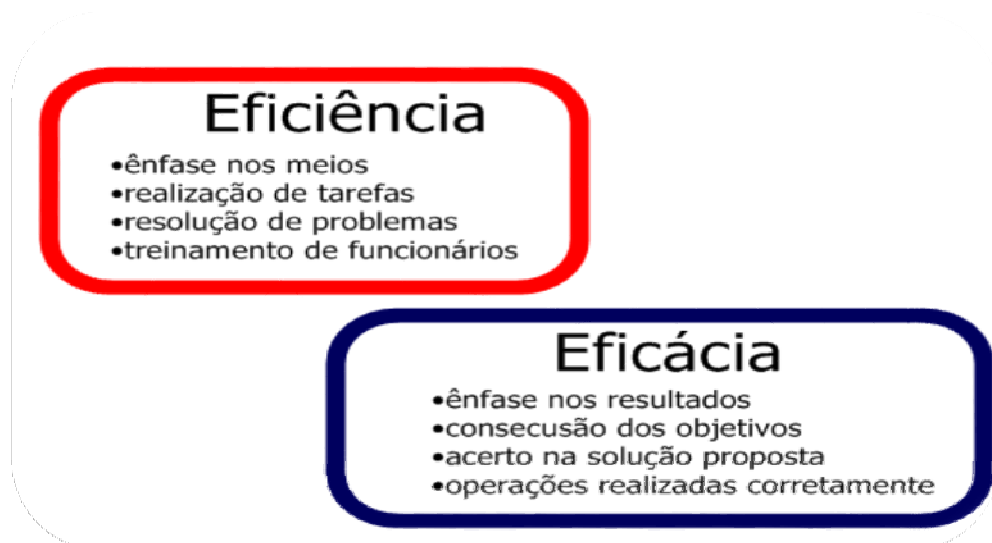


Figura 2- Eficiência e eficácia

Fonte: Elaborado por Vieira (2017)

Melhorar a eficácia na universidade e estar sempre à parte das respectivas situações que implicam certa interferência, seja no âmbito administrativo

direto ou mesmo nas situações que envolvem as políticas educacionais dos setores internos da universidade (Drucker, 2013).

A eficácia, no sentido de instrumento de busca por resultados, é de grande importância, porque uma instituição necessita dos elementos que contemplem a administração institucional e as ferramentas das quais uma instituição necessita, não se limitando apenas a métodos avaliativos. Considera-se também a necessidade de projetos que visam buscar resultados eficientes (Gadotti, 2000). No sentido de pensar em qualidade no ensino superior, é importante que também haja essa reflexão em fatores que contribuam para administração sistematizada do ensino.

No âmbito da eficácia, a busca por resultados por meio de metas que demonstrem resultados, ou mesmo por meio de pesquisas que desenvolvam estatisticamente a análise de conjuntura da universidade.

1.8. AUTOAVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE MELHORIA NO ENSINO DAS UNIVERSIDADES

O conceito de avaliação refere ao processo que visa a interpretar dados quantitativos para obter ou parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios (Bechara, 2011).

Segundo Kraemer (2006) A avaliação vem do *latim*, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo.

É assim, considerado um instrumento valioso e indispensável no sistema educacional, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que

os estudantes apropriaram. Nesse aspecto a avaliação revela os objetivos de ensino alcançados num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de assimilação ou mesmo de aprendizagem (Kraemer, 2006).

No processo avaliativo, é possível identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (Sant'anna, 1998).

Segundo Demo (1999, p. 01):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

A autoavaliação de uma instituição está associada a determinar valor, porém este valor agrega fatores que intensificam a melhoria na qualidade de produtividade, ou seja, no âmbito do rendimento e resultados precisos para aprimorar as condições de infraestrutura e melhoria na qualidade das condições de pesquisa, daí no sentido de verificar, comparar, analisar, julgar.

A avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003) adquire uma nova caracterização mediante os dados referentes à sua consolidação como ferramenta de diagnóstico. Isso leva a viabilizar a mediação de conhecimentos e resultados. Em um segundo momento, o foco da avaliação recaiu sobre o currículo, mais ou menos no final da década de 70 e nos anos 80.

Enquanto ferramenta de gestão, a autoavaliação pode gerar insumos para os gestores em decisões estratégicas do ponto de vista acadêmico, mercadológico e de pessoal. E aliado a um sistema de gestão por

competências, os resultados da avaliação institucional podem gerar a melhoria contínua do corpo docente e técnico - administrativo (Saul, 1995).

Como instrumento de melhoria da qualidade, a autoavaliação institucional deve fornecer informações contínuas sobre a execução das políticas e práticas acadêmicas estabelecidas no plano de desenvolvimento institucional e apontar os pontos de melhoria (Gadotti, 2005).

Na autoavaliação, conforme diz Gadotti (2005) as discussões surgem em decorrência da preocupação com a melhoria do trabalho desenvolvido nas universidades. Com a democratização do cotidiano escolar, é correto afirmar que a autoavaliação “não mais é vista apenas como um aparelho de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia”. Nesse aspecto ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração do ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da democratização.

No Roteiro de Autoavaliação Institucional publicado pelo MEC em 2004 se evidencia o protagonismo da autoavaliação enquanto mecanismo de construção de conhecimento sobre a atuação institucional no cumprimento de sua missão junto à sociedade e melhoria do processo educacional por meio da identificação de pontos fracos, potencialidades e pontos fortes e o estabelecimento de estratégias de superação de problemas. “A avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que define a IES” (MEC, 2014, p. 11).

O desafio das CPA é produzir resultados relevantes, que sirvam de indicadores de qualidade institucional. Em grande parte, os dados produzidos ficam restritos aos relatórios e a utilização dos resultados para a melhoria contínua da IES é pequeno ou não registrado. O escopo de atuação da CPA

pode gerar indicadores essenciais ao processo de gestão acadêmica, desde que bem utilizados pelos gestores.

1.8.1. As Políticas de Avaliação Institucional

As Políticas de Avaliação Institucional possuem como referência as universidades, ou seja, o Ensino Superior. A avaliação institucional foi fortemente expandida como política educacional, principalmente, a partir da década de 1990, apresentando-se como ponto central da reforma educacional. Estas consistem em estratégias governamentais, não podendo ser compreendidas por si mesmas, pois são um meio para acabar com conflitos e manter o sistema (Dias Sobrinho, 2008).

Na década de 1990, conforme Braga (2017) as políticas para a educação superior articularam-se às mudanças do processo de reforma do Estado brasileiro, cujas viabilizações de cursos propostos e projetos visavam a mudança do cenário e o papel estatal em diversos setores institucionais. Esse “paradigma reformista” foi fortemente influenciado pela globalização financeira e pelo esgotamento do padrão de financiamento do setor público. Isso contribuiu para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial, sendo o mesmo pautado na redefinição do padrão histórico de intervenção do Estado, possibilitando a implantação de reformas que defendem o Estado-Mínimo.

A lei número 10.861/2004 instituiu o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior, tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação.

A Lei nº 10.861, em Brasil (2004) diz que:

O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar: I - Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II - O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III - O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV - A participação do corpo discente, docente e técnico - administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Nesse aspecto, a avaliação proposta pelo Sinaes com seus diferentes instrumentos, em seus aspectos globais, visa qualificar cursos e programas, regular e aferir desempenho como no Enade, e envolver a comunidade no processo de avaliação. Valoriza como princípio a transparência nas ações, desenvolve avaliações internas e externas e apresenta também resultados mensuráveis. Estes resultados buscam demonstrar quantitativamente o desempenho da instituição, tanto para cada curso individualmente, quanto para a instituição como um todo.

Assim, as políticas voltadas para cursos nas universidades seguem linhas de ação amplas, que intensificaram das atividades de avaliação em si para a criação de bases de dados, para o estímulo ao desenvolvimento de metodologias de avaliação e para a democratização do acesso às informações.

No ano de 1993, era comum no contexto do ensino superior a discussão do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em 1995, ano que foi criado o Exame Nacional de Cursos (“provão”), o que tem atualmente é o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), composto de três momentos, dos quais o Exame Nacional de Desempenho

dos Estudantes (ENADE) é a etapa mais evidente, justamente porque avalia o desempenho acadêmico dos estudantes de cada curso de graduação a cada três anos (Brasil, 2004).

O MEC tem oferecido os resultados para alguns cursos e diversas instituições com avaliações abaixo dos parâmetros de qualidade estabelecidos estão assinando termos de compromisso para atender as recomendações de melhoria (Brasil, 2004). Nesse aspecto, é possível entender que a globalização, mesmo com a acirrada evolução das tecnologias, favoreceu a implantação de novas políticas para a avaliação institucional, justamente porque as universidades passaram por grandes transformações no sentido de adquirir autonomia.

Segundo Dias Sobrinho (2000, p.140):

Construindo em universais os interesses individuais e em consensuais o que, em realidade, são dissensos e pluralidade de sentidos e valores, as avaliações tecnológicas apresentam-se como indiscutíveis, fundando sua fidedignidade na operação de instrumentos e metodologias precisas, que legitimam a dominação e o controle da realidade analisada.

Na realidade, permeou décadas a consolidação de planejamentos estratégicos de políticas institucionais que estivessem de acordo com as necessidades do ambiente. O sentido de buscar condições para a inserção de políticas que favorecessem a avaliação institucional sempre se configurou como um desafio, sendo que ela tem um papel extremamente importante na melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e das relações sociais, humanas e interpessoais, além de contribuir para o aperfeiçoamento continuado de seus integrantes (Gadotti, 2000).

No entanto, as instituições de ensino superior têm como finalidade associar ensino, pesquisa e extensão como condição de desenvolvimento económico, social e humano, conforme determina a Constituição Federal no seu artigo 207, “As universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 54).

Já para Gadoti (2000) é importante e necessário problematizar a realidade, buscando compreender a estruturação das políticas de avaliação para educação superior, justamente nos aspectos sociológicos e políticos que permeiam a dinâmica de avaliação institucional no contexto brasileiro.

Para Gil (2017) no que se remete a educação superior e suas políticas, há a necessidade de compreensão dos respectivos contextos da avaliação institucional, para a viabilização de políticas norteadoras para a sua implantação.

No processo de autoavaliação como estratégia de gestão, é importante compreender que avaliar não é tarefa fácil, mesmo levando-se em conta o sentido mais usual de avaliação em uma instituição universitária, a avaliação da aprendizagem. É certo que haverá pontos discordantes quanto ao melhor meio de realizá-la e quanto à aferição dos resultados (Nunes, 2006).

Na gestão estratégica, é importante entender que é uma “metodologia” importante que visa assegurar o sucesso da instituição no momento atual, bem como principalmente o seu sucesso no futuro. Este modelo de gestão inclui no mínimo três etapas distintas:

- O planeamento estratégico
- A execução
- O controle (Ghoshal, S; Tanure, 2004).

Já no que se refere à estratégia de gestão no ambiente institucional este é bastante considerável no que implica as questões da participação da comunidade estudantil e demais participantes. A autoavaliação, nesse sentido, requer planejamento em etapas com intuito de obtenção de resultados polivalentes e mesmo proativo.

Este processo de autoavaliação nas universidades é bastante importante, justamente pelos possíveis resultados aos quais servirão de ferramentas para entender o sistema desta universidade. Mesmo que toda universidade tenha como regulamento as respectivas matrizes curriculares, enfatiza-se que cada universidade é um ambiente diferente dos demais: público-alvo, culturas, centros, metrópoles. Esses são fatores que na autoavaliação necessitam ser considerados, bem como nas questões referentes ao processo de tomada de decisões e no que consiste a estratégia de gestão (Lüdke, 1986)

No sentido de avaliar as próprias estruturas, atividades e processos, a magnitude da tarefa de autoavaliação torna-a ainda mais complexa, porém não inexecutável. Ao avaliar uma instituição, é fundamental que se mantenha uma postura ao mesmo tempo entre o passado e o futuro. A autoavaliação de uma instituição de ensino superior, que abrange cursos de graduação, tecnológicos e programas de pós-graduação, não se reduz à simples atribuição de notas ou conceitos aos diferentes cursos, infraestrutura e atividades de extensão, e muito menos à definição de um diagnóstico revelado por um número (Dias Sobrinho, 2002).

Uma instituição universitária desenvolve suas atividades norteada pela filosofia educacional exposta em sua Missão e descrita no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que resulta de um amplo processo de estudo e reflexões. Tendo em vista essas diretrizes e as pessoas que lá

trabalham, a Universidade configura-se como uma instituição complexa e plural (Dias Sobrinho, 2002).

A estratégia de gestão nesse sentido abrange uma série de fatores considerando a necessidade da abordagem sistematizada voltada para a mudança de acordo com as necessidades da instituição. A gestão democrática e participativa é aspecto que deve ser trabalhado nas escolas e universidades, afim de que todos os agentes se tornem responsáveis pelo bom andamento da mesma, sempre buscando a melhoria da educação e preservando sua identidade e autonomia (Brzezinski, 2003).

A universidade necessita dessa autonomia para desenvolver seu projeto político pedagógico, envolver o coletivo da comunidade escolar. A sociedade pode participar da elaboração de projetos que visem melhoria na qualidade e ampliação da universidade. Nesse sentido, a autoavaliação deve servir como ferramenta para a inserção de metodologias e mesmo políticas viáveis a melhoria contínua (Dias Sobrinho, 2002).

Segundo Colombo (2004) entender a necessidade de uma comunidade também é papel fundamental de uma instituição democrática, ou seja, a comunidade deve estar a par das mudanças e mesmo das alterações e medidas que favoreçam seu sucesso. Nesse aspecto, a autoavaliação consiste na ferramenta importante para a contextualização e ênfase em problemas que possivelmente possam ser solucionados no ambiente institucional.

Colombo (2004) ainda aponta a necessidade de conhecer as políticas educacionais e envolver a comunidade, pois ambas implicam no processo de autoavaliação. Isso é de grande relevância para a obtenção de resultados positivos.

Braga (2017) descreve que as Políticas de Avaliação Superior sempre consistiram numa complexidade de assuntos, ou seja, nem sempre

favoreceram as pesquisas e a busca da tecnologias como um norteamento para o desenvolvimento histórico e crítico das universidades, mas que elas são importantes.

1.8.2. Autoavaliação e melhoria contínua

A noção de autoavaliar, ou seja, a precisão no ato de avaliar depende de uma série de fatores, justamente por fornecer dados concretos que facilitarão a melhoria contínua no ambiente institucional, o qual também possibilitará a tomada de decisões no processo educacional e nas políticas viáveis para a melhoria contínua. Sendo assim, é grande o contributo do processo de autoavaliação para a melhoria contínua de instituições educacionais.

Num processo educacional, em que cada membro docente e administrativos encontram-se imbuídos por uma história, uma dada formação intelectual e cultural, torna-se fonte potencial de significados necessários aos mais diversos parâmetros de mudanças. Estes processos de ação e reflexão na universidade não se limitam na sua área física, mas vinculam-se e refletem o entorno social, a comunidade. Assim, os critérios de avaliar ou mesmo autoavaliar uma instituição universitária significa ir além de lidar não só com variáveis e dados quantitativos, mas com situações que também podem se apresentar incertas e dinâmicas (Dias Sobrinho, 2008).

De acordo com Dias Sobrinho (2008) é necessário levar em consideração as contradições, a pluralidade de opiniões, a diversidade dos sujeitos, os elementos estruturais e conjunturais. Nesse sentido, a autoavaliação caracteriza-se como prática social geradora de múltiplos sentidos, cujo

objetivo é criar uma atmosfera para que a comunidade acadêmica forme coletivamente uma consciência dos indicadores que contribuam para a construção do presente e do futuro institucional.

Para entender os aspectos da avaliação que implicam nas melhorias, é preciso conhecer e contextualizar as mudanças do sistema educacional do País, as quais possibilitaram a compreensão do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, cujas regras de organização do sistema federal de ensino, inferem nos procedimentos de avaliação de cursos e instituições, direcionam-se para aspectos inseridos na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), passando pelos decretos posteriores (Brasil, 2004).

A melhoria decorre também dessa ampliação das leis, no que consiste em permitir a participação da comunidade acadêmica e demais membros da sociedade local. No sentido de promover o reordenamento de competências no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), o referido decreto alterou a organização do sistema federal de ensino (especialmente do INEP e do SISU), atingindo igualmente as Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2004).

A Avaliação não pode ser concebida isoladamente, na medida em que ela constitui um dos componentes básicos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela portaria 2.051, de 09 de julho de 2004. Então a Avaliação Institucional não deve se limitar ao atendimento de uma exigência legal, mas deve auxiliar a busca contínua da qualidade no desempenho acadêmico, no aperfeiçoamento constante do planejamento e da gestão universitária, no fortalecimento dos compromissos sociais e na prestação de contas à sociedade (Brasil, 2004).

Nesse caso, o SINAES tem como finalidade:

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

No sentido de intensificação da importância da autoavaliação, é necessário que viabilize as condições de qualidade mesmo diante dos desafios existentes, segundo a Declaração Mundial sobre Educação Superior, no Século XXI.

De acordo com a UNESCO (1988):

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades da universidade, concretizadas nos objetivos da formação universitária, em quadros docentes qualificados para o cumprimento das missões da universidade, no ensino e programas acadêmicos, na pesquisa e no apoio à ciência, na realização de atividades de extensão, na infraestrutura. Representada por pessoal de apoio qualificado e adequado ao exercício das funções de apoio às tarefas acadêmicas, por edifícios, instalações laboratoriais, bibliotecas e equipamentos e pelo ambiente acadêmico em geral.

Sendo assim, a melhoria da qualidade da instituição perpassa também pela avaliação e seus respectivos resultados, juntamente no que se remete a infraestrutura e necessidades da instituição.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, é decorrente da combinação de vários métodos de avaliação que, surgem a partir da institucionalização, dos quais representam a implementação de um processo regular de avaliação dos cursos, programas e instituições de ensino superior.

Nesse aspecto o artigo 17 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, em seu capítulo IV “Da Avaliação”, estabelece que a avaliação de cursos e instituições de ensino superior compreenderá vários instrumentos e ações, enquanto, no art. 18, prevê que os programas de mestrado e doutorado serão avaliados pela CAPES, por áreas de conhecimento e de acordo com critérios e metodologias próprias.

De acordo com o Roteiro de Autoavaliação (Brasil, 2004) a avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição nos procedimentos de viabilização de melhoria.

Assim, a avaliação superior pode se apresentar no sentido de uma nova concepção de avaliação da educação superior; o SINAES é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas e, em decorrência de sua concepção, fundamenta-se nos seguintes princípios (Brasil, 2004, p.01):

- I. A responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- II. O reconhecimento da diversidade do sistema;
- III. O respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- IV. A globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica;
- V. A continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto.

As dimensões estabelecidas na Lei nº 10.861/2004, a fim de garantir a unidade do processo avaliativo, são:

- I. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
- II. A Política para o Ensino, a Pesquisa, a Pós-graduação e as respectivas normas de operacionalização;

- III. A Responsabilidade Social da Instituição;
- IV. A Comunicação com a Sociedade;
- V. As Políticas de Pessoal, de Carreiras do Corpo Docente e Corpo Técnico-Administrativo;
- VI. Organização e Gestão da Instituição;
- VII. Infraestrutura Física;
- VIII. Planeamento e Avaliação;
- IX. Política de Atendimento aos Estudantes;
- X. Sustentabilidade Financeira
- XI. Outras Dimensões, consideradas relevantes para a instituição.

O funcionamento das atividades de autoavaliação do SINAES dar-se-á através da CPA, comissão autónoma que objetiva facilitar a sistematização e operacionalização do processo interno de avaliação da instituição (Brasil, 2004).

A reflexão, como descreve Dias Sobrinho (2008) acerca de fatores que constituem a melhoria contínua da instituição é bastante relevante justamente porque implica na relação de transformações das instituições por meio das avaliações. Neste aspecto, também é imprescindível que a comunidade local e a vigência de políticas públicas favoreçam a inserção de meios que possibilitem o êxito das universidades, o que, consecutivamente, permitirá a compreensão da evolução e avanços.

1.9. DIMENSÕES INTEGRADORAS DA AUTOAVALIAÇÃO NAS UNIVERSIDADES

Para Dias Sobrinho (2008) a autoavaliação possui a característica de analisar a sistemática da gestão institucional numa perspectiva da dimensão integradora, conforme destaca o SINAES, que se dá por meio do desenvolvimento de uma série de fatores que contribuem para a transformação dos diferentes contextos da organização.

Nunes (2006, p. 343) em relação às dimensões, se posiciona da seguinte forma:

A primeira dimensão é a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, que constituem o eixo norteador do projeto de Autoavaliação Institucional. A segunda dimensão é a que trata da política para as áreas de Ensino, Pesquisa e de extensão, Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu e Extensão. A terceira dimensão é voltada para a responsabilidade social com ações relacionadas à contribuição para a inclusão social, ao desenvolvimento económico e social, à defesa do meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural. A quarta dimensão é a comunicação com a sociedade, isto porque garante informações precisas, imediatas e em linguagem acessível à comunidade académica e ao público em geral. A quinta dimensão, leva a termo o trabalho docente e o das equipes técnico-administrativas da universidade, e se refere às políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e do corpo técnico e administrativo. Na sexta dimensão está a organização e gestão da instituição. A sétima dimensão é a infra-estrutura física. A oitava dimensão, relativa ao Planejamento e Avaliação, está ligada a todos os setores institucionais, pois todos são periodicamente avaliados e, dependendo dos resultados, podem ser replanejados. A nona dimensão diz respeito às políticas de atendimento aos estudantes e egressos. A décima dimensão é a sustentabilidade da missão da instituição.

Isso favorece a compreensão de como se encontra a situação do ambiente interno e o quanto necessita de atenção nos critérios referentes às dimensões e aos procedimentos de gestão (Panico, 2007).

O grande desafio é que a autoavaliação está essencialmente ligada à melhoria na qualidade da universidade, tendo em vista que esta necessita de uma série de modificações, seja por meio da infraestrutura, ou mesmo pelas ações que requerem maior atenção nas respectivas situações administrativas (Dias Sobrinho, 2008).

Segundo Assmann (2005) o envolvimento da comunidade nas questões referentes aos procedimentos da autoavaliação é de grande relevância, justamente porque a universidade não pode se restringir de forma excêntrica, ou seja, alheia aos fatores do processo organizacional. É importante captar o sentido comum de Universidade, construído no decorrer de sua história e envolvendo a sociedade local com intuito de promover uma gestão participativa.

Nesse aspecto é de suma importância entender que nas últimas décadas o perfil educacional passou por uma grande transformação em decorrência de uma infinidade de inserção de tecnologias principalmente a tecnologia da informação.

De acordo com Assmann (2005, p. 16) a sociedade da informação é esta que:

(...) está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida, tanto no mundo do trabalho, quanto no mundo em geral.

Daí compreender toda essa contextualização decorrente das mudanças, no sentido da ênfase das tecnologias e evolução da educação superior, pois não é possível refletir acerca dos fatores que constituem as informações e alterações, assim como os respectivos critérios para o uso de recursos tecnológicos e midiáticos para as universidades, justamente no sentido do desempenho avaliativo que os procedimentos de autoavaliação com a finalidade de proporcionar o índice do rendimento do conhecimento sistematizado, ou seja, do aprendizado por meio de diagnósticos precisos (Assmann, 2005).

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 10) o ENADE:

(...) opera com a noção de desempenho e não vincula mecanicamente resultados na prova à qualidade do curso. O ENADE, tal como concebido, consiste num instrumento de avaliação a diagnosticar, geralmente a cada três anos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares. Como tal, deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente (...). Não tem pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem.

Os instrumentos de autoavaliação que favorecem essa compreensão da dimensão integradora, promove a inserção das tecnologias assim como das alternativas de recursos de obtenção dos instrumentos de autoavaliação e avaliação externa empregados no SINAES, agregando mecanismos díspares de avaliação.

De acordo com Barreyro e Rothen (2006, p. 971):

O SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema, atualmente são derivados das experiências anteriores:

a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. Acumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão.

Nem sempre medir conhecimentos se restringe a limitações indicadas por dados estatísticos, na realidade é imprescindível que haja o acompanhamento das respectivas avaliações que contemplam os mesmos recursos, ou seja, é importante que haja essa integração das metodologias e do planeamento institucional com intuito de obter os dados necessários para prosseguir no processo histórico-crítico da construção das políticas do ensino superior seja ele público ou mesmo na rede privada.

1.10. A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A AUTOAVALIAÇÃO

Para a compreensão do Projeto Político Pedagógico (PPP) é importante entender a conceituação no que se refere às políticas locais e estaduais que envolvem o sistema. A universidade deve estar a par das mudanças e situações sócias económicas o ambiente em que esta inserida (Oliveira, 2017).

Segundo Oliveira (2017, p. 37):

Um projeto é um esforço temporário empreendido cujo objetivo é criar um novo produto, serviço ou processo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um

instrumento que reflete a proposta educacional da escola ou universidade. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

Nesse sentido a qualificação profissional, salários dignos, jornada de trabalho que inclua tempo livre para os estudos e a atuação do ambiente universitário em atividades que envolvem a comunidade, são condições indispensáveis para se ter pessoas responsáveis e competentes na construção da proposta da universidade juntamente com o uso de critérios a curto e longo prazo (Portela, 2001).

É o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional que permite deixar claro as concepções de autoavaliação, o processo de sua elaboração e a interação com as políticas vigentes. Favorece, assim, a busca pela qualidade no ambiente institucional, justamente pela importância das informações, bem como pela viabilidade de fatores que agregam e fortalecem o ambiente universitário na busca por soluções (Lukesi, 2002).

E com isso, proporcionar a inferência com uma série de fatores que permitem o conhecimento da cultura e do espaço socioeconômico da universidade. Nesse sentido é importante relevar que as universidades não são homogêneas. O espaço acadêmico é heterogêneo, ou seja, susceptível a mudanças e contextualizações. A comunidade pertence à determinada cultura e interações (Najma-Novich, 2001).

Segundo Najma-Novich (2001, p.26):

O mundo que conhecemos, incluindo nosso “corpo mente”, não é um mundo independente de nosso conhecimento, mas num mundo co-criado em nossa interação com o ambiente. Um mundo que convocamos a ser em nossa experiência interativa com o que está fora, mas não separado de nós.

Nisso, conforme diz Lukesi (2002) o PPP contempla uma série de modalidades e fatores sendo essencialmente flexível e democrático. Nesse sentido é possível a participação da comunidade e dos acadêmicos num processo de construção da identidade local da universidade. Nesse âmbito, o espaço se dá na decorrência de ações, ou seja, espaço formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, constituído de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o cenário único no qual a história acontece.

O espaço permite inúmeras possibilidades de enxergar uma instituição de ensino superior, ou seja, um espaço de relações socioculturais, buscando compreendê-la dentro de uma perspectiva cultural, levando em conta o dinamismo cotidiano do sujeito social que desse ambiente fazem parte, e estão presentes na história dessas instituições como atores (Santos, 2002).

Assim cultivar o conhecimento, ou seja, o saber permite essa relação de identidade cultural numa perspectiva sociológica e mesmo antropológica. A inserção dos contextos histórico-culturais nas respectivas metodologias do Projeto Político Pedagógico e sua construção que não seja respaldada em culturas individualista.

É importante compreender que as mudanças tecnológicas e o processo de globalização têm gerado profundas transformações na sociedade contemporânea. A cultura local, o Estado, o mundo do trabalho, a educação, sofrem influências da globalização e do neoliberalismo, sendo forçados a se adequarem a esse modelo de pseudo-autonomia (Santos, 2002).

O processo de construção do PPP é decorrente dessas construções da identidade do espaço da universidade em seu contexto que implica conhecimento da ação político-pedagógica que tem como pressupostos a autenticidade, o compromisso e o equilíbrio entre ação e reflexão. Em relação

ao Ensino Superior, a avaliação já era adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação, que já avaliava os cursos de Mestrado e Doutorado, desde o final dos anos 70 (Brasil, 2004).

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96, especificamente pelo estabelecido no artigo 12, inciso I – “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, a concepção e a criação de projeto pedagógico nas instituições de ensino tornou-se uma prática, mesmo diante das concepções de muitas instituições que desde o início da década de 1980, tenham tido experiências significativas de criação e desenvolvimento de seu projeto pedagógico (Cunha, 2000).

2. **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. **PROBLEMA E OBJETIVOS**

A presente dissertação teve como problema de pesquisa: Que estratégia de melhoria decorre dos resultados do processo de autoavaliação do IFTM? O objetivo geral consistiu em avaliar as estratégias de melhoria que resultam do processo de autoavaliação.

2.2. **PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO**

O problema do presente estudo decorreu da seguinte afirmação: a autoavaliação é um processo que visa perceber em toda a instituição escolar pontos fortes e fracos que precisam ser trabalhados, permitindo assim, melhorar o seu desempenho em todas as áreas. Ao identificar áreas que estão com um *déficit*, pretende-se procurar soluções e estratégias adequadas para serem trabalhadas, buscando sempre que possível a sua solução.

Desta forma, se faz a seguinte indagação: Quais estratégias de melhoria decorrem dos resultados do processo de autoavaliação do IFTM, de forma a contribuir para o trabalho dos professores?

Sendo assim, o objetivo geral permite analisar estratégias de melhoria do IFTM decorrente do processo de autoavaliação, buscando assim, conhecer as práticas da instituição.

Os resultados de uma autoavaliação podem ser usados como instrumento de *marketing* institucional. Divulgando os bons resultados obtidos junto à comunidade, pais, autoridades envolvidas e todo o público interessado, contribui para uma melhor visão a respeito da instituição, gerando com isso uma maior procura por parte dos interessados.

Dessa forma, os resultados deste trabalho servirão para auxiliar ações importantes para melhoria contínua na oferta de serviços educacionais para atendimento das solicitações sociais do campo de atuação de um curso de graduação do IFTM. Também visa promover a continuidade do processo de cumprimento da Lei 10.861/2004, que implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O SINAES consubstancia uma proposta de avaliação e regulamentação da educação superior, que pretende integrar os diferentes instrumentos de avaliação neste nível de ensino. Parte dos resultados do trabalho auxiliou a Comissão Externa de Avaliação, que fez visita *in loco* para avaliar as condições de ensino dos cursos de nível superior.

Busca-se aprofundar a análise teórica sobre autoavaliação e a sua aplicação prática e, com isso, favorecer avanços na instituição com consequente melhoria contínua das avaliações a que for submetida.

A autoavaliação pode ser uma oportunidade valiosa para que diretores percebam onde a instituição obteve sucesso e fracasso, e deve ser incentivada pelos gestores por seu grande benefício, pois se constitui em um componente crítico num processo de suma importância para o desenvolvimento da Instituição. Serão esses resultados que auxiliarão a organização a identificar e

documentar os seus sucessos e insucessos para buscar a melhoria contínua, a fim de se estabelecer práticas exitosas que beneficiarão a toda comunidade.

2.3. OBJETIVOS

O objetivo deste estudo consiste em analisar estratégias de melhoria do IFTM decorrente do processo de autoavaliação. Desta forma, pretende-se conhecer as práticas da autoavaliação da instituição e orientar propostas de ações sistêmicas de melhoria de desempenho como um todo.

2.3.1. Objetivos Específicos

O estudo tem como objetivos específicos:

- Fazer um estudo teórico sobre a importância da autoavaliação.
- Identificar o impacto da aplicação de um plano de melhoria decorrente da autoavaliação.
- Verificar ações de melhoria na Gestão Estratégica do instituto.
- Reconhecer a existência de estratégias de melhoria que possam conduzir à qualidade da educação.

A autoavaliação é um processo que visa identificar em toda a instituição escolar pontos fortes e fracos que precisam ser trabalhados, permitindo assim, melhorar o seu desempenho, identificando áreas que estão com um

déficit e procurar soluções e estratégias adequadas para os respectivos problemas identificados.

2.4. METODOLOGIA

Com a metodologia adotada, procurou-se desocultar o papel da autoavaliação e como deve ser utilizada para fazer a diferença na instituição de pesquisa. Além disso, pretende-se verificar se a autoavaliação está cumprindo seu papel e se indica os pontos fortes e fracos a serem trabalhados.

Para entender como a autoavaliação está interligada com o planejamento estratégico e, se os gestores do IFTM estão trabalhando estrategicamente para atingir melhores resultados de acordo com a autoavaliação.

Utilizou-se na pesquisa uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, ancorada em procedimentos bibliográficos, para fundamentar as análises do estudo. Esses elementos facilitaram a coleta de dados, que foi feita por meio de um inquérito por questionário misto a 7 (sete) docentes de um curso de graduação, dentre uma população representativa de 25 docentes. Os critérios estabelecidos se deram não de forma aleatória; foram escolhidos por serem um conjunto dos elementos que têm características comuns, atuam num mesmo curso, e que correspondem a aproximadamente um terço da população.

Torna-se importante o conhecimento em todos os setores da instituição, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se constitui como um documento norteador de ações para o planejamento e desenvolvimento

institucional, contribuindo, assim, para criar estratégias utilizando os relatórios de autoavaliação.

2.4.1. Pesquisa qualitativa

O método utilizado nesta dissertação foi a pesquisa qualitativa e análise de dados disposta em inquérito por questionário misto, direcionado para docentes de um curso de graduação como apoio para um estudo de caso, bases bibliográficas e abordagem exploratória.

Segundo Minayo (2001, p. 14):

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

No entanto, conforme diz Minayo (2001, p. 15) o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, como: “demasiada confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado”. A autora ainda aponta que, além de controlar a influência do observador

sobre o objeto de estudo, pode haver falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas.

Sendo assim, deve-se estar atento à observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes e à confiança do próprio pesquisador em relação aos dados recolhidos, além do envolvimento responsabilmente comprometido do pesquisador na situação pesquisada, bem como com os sujeitos pesquisados.

2.4.2. Estudo de caso

Este estudo consubstancou-se por uma abordagem metodológica pautada num conjunto de instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados. Nesta linha de pensamento, propõe-se analisar a autoavaliação do IFTM alicerçada em informações qualitativas mediante análise de conteúdos, tendo como base um inquérito por questionário misto, para levantamento de dados, com docentes de um curso de graduação para posterior análise dos dados.

Os resultados, ainda que qualitativos, pretende-se que sejam capazes de oferecer elementos para uma análise com total rigor científico, com base num estudo de caso. A abordagem qualitativa apresenta como características básicas a pesquisa descritiva e um enfoque dedutivo na análise de dados, já que tem no ambiente natural fonte direta desses dados (Triviños, 1987).

Quanto ao tipo, o presente estudo se delinea como pesquisa bibliográfica, que, segundo Minayo (2000) se caracteriza pela análise da literatura em web sites, livros, artigos, revistas, etc., escrita por autores renomados sobre o

conteúdo. Possui como destaque levar o pesquisador a ter contato com o que já se produziu cientificamente.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Minayo (2000) comenta que a finalidade da pesquisa descritiva é a descrição de determinado fenómeno. A característica determinante da pesquisa descritiva, segundo a autora, é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados: no caso desse estudo um inquérito por questionário misto.

O Estudo de Caso como estratégia de investigação científica, segundo Triviños (1987) possivelmente é o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa. O autor identifica diferentes formas de Estudo de Caso, entre as quais os históricos-organizacionais, observacionais, de história de vida, de uma comunidade, de análise situacional (referentes a eventos específicos, como é o caso da autoavaliação) e microetnográficos (referentes a aspectos específicos de uma realidade maior).

O estudo de caso tem um potencial extraordinário na contribuição dos problemas da prática educacional, principalmente por fornecer informações importantes que permitem se tomar decisões políticas de um evento específico no interior das instituições (Gil, 2008).

Triviños (1987) diz que tem sido dada grande atenção à formulação de perguntas que seriam basilares para o tema a ser investigado. Para o autor, o questionário tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao conteúdo da pesquisa.

Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Para Triviños (1987, p. 43) “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

2.5. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

A participação dos professores na pesquisa foi por meio de inquérito por questionário misto, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, Campus de Patrocínio. O inquérito por questionário misto teve como público alvo, como já referido, docentes de um curso de graduação no IFTM, Campus Patrocínio. Esses docentes foram escolhidos por formarem um conjunto de elementos que têm características comuns, e representam aproximadamente um terço da população, amostra essa, significativa e concordante com os objetivos propostos no presente estudo. A conjugação dos critérios já enunciados permitiu ampliar o olhar da pesquisa, devido ao seu enraizamento no campo.

2.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Visando obter os dados necessários para consecução dos objetivos propostos, foram utilizados, nesta investigação, os seguintes elementos de pesquisa:

- Pesquisa bibliográfica: bibliotecas virtuais e físicas, tanto do IFTM, quanto das faculdades da cidade e também, utilizando *sites* específicos de pesquisa bibliográfica, sendo o principal alvo os artigos científicos de autores renomados e revistas eletrônicas, incluindo estudos publicados da Universidade do Porto, em Portugal.
- Pesquisa qualitativa: por meio da abordagem qualitativa foi possível obtermos uma ampla compreensão sobre o desenvolvimento do

processo de autoavaliação no IFTM, induzindo ações e mudanças transformadoras de melhoria contínua por parte da gestão e dos docentes.

- Inquérito por questionário misto para a pesquisa, técnica que permitiu entender mais a fundo o processo de autoavaliação.
- Pesquisa descritiva: As pesquisas descritivas para realizar uma análise minuciosa e descritiva do objeto de estudo (população, escola, governo, situação-problema) e investiu-se na coleta e no levantamento de dados qualitativos. Procedeu-se a um levantamento para coleta de dados e descreveu-se minuciosamente, experiências, processos, situações e fenómenos.
- Estudo de caso: focalizou na realidade de modo complexo e contextualizado. Os estudos de caso têm várias aplicações. Assim, sendo apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo.
- Pesquisa Exploratória: proporcionou maior familiaridade com o problema. Neste estudo envolveu levantamento bibliográfico, qualitativo, mediante inquérito por questionário misto para docentes no problema pesquisado e assume estudo de caso.
- Análise documental: foram usados documentos chave para auxiliar esse estudo, como relatórios de autoavaliação do IFTM, legislação específica, diversos trabalhos científicos e demais materiais necessários para a obtenção de informações relevantes.

A partir disso, iniciou-se o processo de triangulação dos dados investigados, explorando e analisando o conteúdo coletado, buscando informações teóricas para todo o processo autoavaliativo. Após a análise dos

dados, iniciou-se a tentativa de propor estratégias de melhoria baseada nos estudos. Os dados coletados em inquérito por questionário misto foram descritos no estudo e tratados com base na análise de conteúdo.

Em seguida, apresenta-se o inquérito por questionário misto para o estudo de caso, em conformidade com a realidade local.

Género, Idade, Estado Civil, Formação Académica, Tempo de Magistério, Vínculo Empregatício e questões que se seguem:

1. Qual o tempo de atuação no cargo de docência no Ensino Superior?
2. Qual o tempo de atuação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM?
3. Como considera ser o papel da autoavaliação?
4. Como considera que a autoavaliação deveria ser capitalizada, de forma a fazer a diferença na qualidade da instituição?
5. A Instituição, ao elaborar Relatórios de autoavaliação compartilha com os docentes seus resultados? De que forma?
6. A autoavaliação indica os pontos fortes e fracos a serem trabalhados na sala de aula? Quais?
7. O processo de autoavaliação leva em consideração o planeamento estratégico do IFTM?
8. Os gestores do IFTM tem trabalhando estrategicamente para atingir melhores resultados mediante a autoavaliação?
9. Considera a autoavaliação como instrumento estratégico de Marketing para a IFTM?
10. O que ou quais estratégias se pode prever perante os resultados da autoavaliação no contexto da Instituição, de forma que a comunidade tenha acesso aos resultados?

11. É possibilitada formação, no sentido de que os professores sejam preparados para a aplicação do processo de autoavaliação, conhecendo assim, possíveis efeitos das alterações decorrentes da aplicação de autoavaliação à própria IFTM?

12. Quais os impactos da aplicação de um plano de melhoria decorrente do relatório de autoavaliação?

13. Quais ações próprias para melhorar a Gestão Estratégica do IFTM?

2.7. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

As respostas foram analisadas com a finalidade de auferir uma interpretação condizente com o rigor científico que exige uma pesquisa científica e assim, se obter a riqueza informativa intensiva, holística e contextualizada. A análise dos dados apresentadas nesta pesquisa, ainda que não se dissocie das demais fases, teve como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

A análise de conteúdo consistiu num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, no caso deste estudo, das mensagens vindas da literatura, dos documentos da instituição e das falas dos docentes.

De acordo com Minayo (1998, p. 23) “diferentes são os tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática”. Esta última, à qual se dá destaque, se propõe a

"descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado" (p. 24) utilizando-a de forma mais interpretativa, desvendando criticamente em lugar de realizar inferências estatísticas. Assim, a análise se tornou um desmembramento do texto em unidades para reagrupamento analítico posterior, e comportou a organização das mensagens a partir dos elementos repartidos.

De acordo com Bardin (1977, p. 37) a análise de conteúdo é: "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens".

2.8. CONFIRMABILIDADE E CONSISTÊNCIA

A validade e a confirmabilidade desta pesquisa se justifica tendo em vista que os estudos qualitativos, apoiados em investigadores que tratam da autoavaliação, foram de enorme contribuição para a análise por meio de inquérito por questionário misto e estudo de caso. Forneceram resultados consistentes, respondendo assim, à questão inicial e atendendo aos objetivos propostos. Ao aprofundar a compreensão da autoavaliação para elaboração de estratégias, foram apresentadas opções de melhoria, como por exemplo, a dimensão integradora da avaliação no projeto político pedagógico, com a finalidade de mudanças efetivas de melhorias.

Lincoln & Guba (1991) disseram que num paradigma qualitativo, procura-se a confiabilidade (trustworthiness) usando como critérios a credibilidade (credibility, ou seja, a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a transferibilidade (transferability, ou seja, a capacidade de os resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a consistência (dependability, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o mesmo método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (confirmability, ou seja, a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador).

A credibilidade, termo paralelo ao de “validade interna” de um estudo quantitativo, diz respeito ao quanto as construções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa. A credibilidade é obtida “submetendo os resultados à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo (Lincoln & Guba, 1991) e pode operacionalizar-se de diversas formas. Uma das formas é o peer debriefing, que se traduz por revisão por pares, que consiste em “permitir que um par de colegas, que seja um profissional fora do contexto, mas que tenha conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa analise os dados, teste as hipóteses de trabalho e, sobretudo escute as ideias e preocupações do investigador” (Erlandson et al., 1993, p. 19).

Outro processo é o que se designa por member checks, que se traduz por revisão pelos participantes, que consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise feita pelo investigador, as informações que lhe forneceram, para que estes possam confirmar se as interpretações do investigador refletem de fato as suas experiências/ideias/sentimentos.

A transferibilidade refere a possibilidade de que os resultados obtidos num dado contexto numa pesquisa qualitativa possam ser aplicados noutro

contexto. Trata-se, por isso, do conceito equivalente ao de validade externa ou generalização da metodologia quantitativa experimental (Coutinho, 2008).

Na opinião de Firestone (1990) pode-se considerar três tipos ou níveis diferentes na generalização dos resultados de um estudo empírico:

- a) a generalização da amostra para a população;
- b) a generalização analítica ou relacionada à teoria;
- c) a transferência caso a caso.

No plano de um estudo qualitativo a generalização é do segundo tipo, ou, como refere Stake (1994, 1995) ou Flick (1998), é uma generalização teórica que contrapõe à generalização científica da investigação experimental clássica.

A transferibilidade deve ser uma preocupação central do investigador qualitativo, uma vez que, como referem Lincoln e Guba (1991, p. 298):

Se houver transferibilidade, o fardo da prova fica menos em cima do investigador original do que na pessoa que procura aplicar os resultados do estudo. O investigador original não conhece o ambiente para o qual se vai proceder à transferibilidade, mas quem o faz sabe... A responsabilidade do investigador original termina no momento em que fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis.

A consistência equivale ao conceito de fiabilidade de uma investigação quantitativa, e traduz-se pela capacidade de replicar o estudo, que só é possível se os instrumentos de pesquisa forem “neutros”, ou seja, aplicados de novo produzem os mesmos resultados (Denscombe, 2001).

Como resultado da flexibilidade do desempenho, da constante interação entre investigador e participantes, os resultados são irrepetíveis, pelo que este tipo de replicabilidade é impossível de se conseguir. Deste modo, a

questão da fiabilidade pode traduzir-se da seguinte forma: se outra pessoa fizesse o mesmo estudo, obteria os mesmos resultados e chegaria às mesmas conclusões a que chegou o investigador? Por seu lado, a confirmabilidade é o paralelo da objetividade na pesquisa quantitativa e visa certificar-se se o investigador tenta estudar objetivamente os conteúdos subjetivos dos sujeitos (Bogdan & Bilken, 1994) e se está envolvido na atividade como participante ativo, mas é capaz de reflectir sobre ela como um observador externo, averiguando até que ponto o investigador se esforça por ver a realidade através dos olhos dos sujeitos envolvidos (Vieira, 1999).

Trata-se também de equacionar a legitimidade para se inferir dos dados, ou seja, verificar até que ponto as interpretações que o investigador faz não são fragmentos da sua investigação (Mertens, 1998).

Assim, a validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação: diferentes observadores perante os mesmos fatos devem chegar às mesmas conclusões. Deste modo, e sempre que os processos metodológicos tenham sido corretamente aplicados, não há razões para duvidar da validade e fidelidade das informações obtidas.

Em face do exposto, a confirmabilidade e a consistência desse estudo tem como base a estrutura decorrente da análise das entrevistas, que se procurou refletir sobre a realidade dos fatos. Outro fator importante foi a identificação e empatia entre o investigador e a população de amostra, acarretando assim maior possibilidade de gerar segurança nas respostas das questões. Isso contribuiu para informações mais precisas.

A elaboração da fundamentação teórica e as leituras e estudos conceituais favoreceram enormemente o processo de entendimento e análise do trabalho como um todo, incluindo a análise do estudo de caso, de forma sistemática.

Sendo assim, apesar de alguns desafios, consideramos que esta investigação cumpre os critérios de confirmabilidade e consistência.

3. **CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As primeiras perguntas foram elaboradas tendo em vista a caracterização dos respondentes. A maior parte é do sexo masculino, o que, num certo momento, causa estranheza, pois no Brasil a predominância docente é do sexo feminino. Mas também, de outra forma, é possível que isso resulte do fato da liderança das instituições terem uma dominação claramente masculina. Esse fato é em si mesmo revelador da permeabilidade das universidades às estruturas de poder que imperam no conjunto da sociedade

Quanto à faixa etária, esta está bem balanceada, pois somente um dos respondentes tem menos de 30 anos.

Em relação ao maior tempo de permanência no magistério, foi de cinco a nove anos e de vinte a vinte e quatro anos. O tempo maior de atuação no cargo de docência no Ensino Superior foi de dez anos para mais, conforme apresentado.

De acordo com as respostas, é possível observar que o tempo de atuação variou entre 1 a 15 anos, sendo que dentre os professores, a maior parte atua no Ensino Superior a menos de 10 anos, atuando no cargo de docência no Ensino Superior a mais de 10 anos apenas dois professores.

Contudo, foi feita uma análise também em relação ao tempo de atuação de cada professor no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, dados estes que variaram entre 1 a 10 anos. Portanto, conforme as respostas, tem-se que 4 dos professores dos trabalham na instituição de 1 a 3 anos, enquanto que 3 pessoas atuam na instituição no período de 3 a 5 anos e apenas 1 dos professores e atuam na instituição a mais de 5 anos.

Com relação à pergunta três: “como considera o papel da autoavaliação” - maior parte acredita ser viável, no entanto, apenas dois dos professores questionaram a não aplicação desta na entidade.

Acredita-se que a autoavaliação deva assumir sua posição frente às avaliações institucionais, pois, pode ser discutido políticas e estratégicas, conforme salienta Sobrinho (2002, p.35) “um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”. No entanto, quando a autoavaliação se torna o foco dos docentes, pode-se então elaborar com excelência no âmbito social e cultural.

A pergunta quatro questionou os professores em “como a autoavaliação deveria ser capitalizada” de forma a fazer a diferença na qualidade dos serviços prestados pela instituição. Nesta questão, todos foram unânimes em dizer que reconhecem a importância de, além das atividades diárias que procuram fazer com zelo, estudar detalhadamente o Relatório de Autoavaliação e do Plano de Desenvolvimento Institucional, o que nunca fizeram.

“Deveria ser construída coletivamente por meio de discussões entre todos os membros da comunidade escolar, ou ao menos seus representantes, o que não é igual a coletar opiniões, discutir é algo muito mais complexo e completo. Um exemplo é que muitas questões não são avaliadas, tais como: representatividade dos órgãos colegiados”.

Contudo, outro professor em relação à questão quatro relata que:

“Considero que a capitalização não deveria ocorrer unicamente da maneira ‘somativa’ como vem sendo feito, já que essa autoavaliação aparece apenas na composição das progressões e relatórios de estágio probatório, além da publicação para conhecimento da comunidade acadêmica em geral. Imagino

que lançar mão da autoavaliação em reuniões de área e em rodas de conversa para entender qualitativamente os indicadores levantados seria de grande valia”.

Quanto à próxima pergunta, ou seja, a quinta pergunta questionou os professores sobre a elaboração de relatórios de autoavaliação, o compartilhamento e seus resultados, como eram a sua aplicabilidade. A resposta de todos foi afirmativa, pois o compartilhamento de informações e outras são realizados via e-mail, sites, relatórios. Porém um dos professores frisou: *“Sim, na forma de gráficos em um relatório. Mas acho que poderia ser mais claro, pois nem todos entendem os resultados alcançados. Se foram bons, ou ruins e como aproveitar desse relatório para um melhor desenvolvimento na sua área de atuação”.*

Na sexta pergunta questionou-se sobre a autoavaliação se a mesma indica os pontos fortes e fracos a serem trabalhados na sala de aula e Quais são. Apenas três negaram tal atitude da instituição, sendo o restante afirmando e dando louvor a tal prática.

No entanto, como resposta positiva teve um dos professores relatando que: *“Sim. A partir do relatório individual disponibilizado no VirtualIF (página onde os servidores podem acessar para verificar relatórios, fazer requisições, abrir chamados, lançar notas e frequência de alunos e outros trabalhos docentes e administrativos, ou seja, página interna do IFTM para acesso dos servidores), CPA, Gráfico, avaliação do professor, consigo refletir sobre as opiniões dos alunos acerca de minha prática docente, como pontualidade, assiduidade, cordialidade, qualidade da aula, etc. para que assim eu possa melhorar essa prática”.* Enquanto negativamente tivemos o relato: *“Então, nesse quesito a autoavaliação é falha, pois não tem uma capacitação de*

informações sobre o que ocorre dentro da sala de aula. O maior peso é pra outros quesitos”.

A sétima pergunta, buscou saber como se dá o processo de autoavaliação e se o mesmo leva em consideração o planejamento estratégico do IFTM. Conforme a resposta da pergunta acima, a resposta foi basicamente à mesma no sentido de insatisfação e satisfação por parte da equipe pedagógica.

Diante disso, Hoffmann, (2004, p43) argumenta:

O planejamento do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa que não se definam objetivos ou roteiros. É preciso fazer um balanço permanente entre os objetivos delineados e os rumos tomados pelo grupo de estudantes, mesclando aulas expositivas, discussões, tarefas coletivas, tarefas individuais. Da mesma forma, a seleção de conteúdos proposta pela escola precisa ser lida criticamente, analisando-se tais propostas em sua essencialidade. (Hoffmann, 2004, p. 43).

Já Drucker (2002) menciona que;

Planeamento estratégico é o processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução dessas decisões e, por meio de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas. (Drucker, 2002, p.136).

Desta forma, de acordo com Sobrinho (2003, p. 181) “a avaliação deve sem dúvida causar conhecimentos objetivos e comprovações acerca de uma realidade”. Assim, a autoavaliação torna-se extraordinária ferramenta para o avanço do processo educacional, visto que os dados revelam características dos aspectos aferidos, permitindo uma análise sobre a instituição de ensino e servindo como base para a tomada de decisões.

A oitava pergunta refere aos gestores do IFTM se os mesmos têm trabalhando estrategicamente para atingir melhores resultados mediante autoavaliação. Dois professores acreditam que estão em busca da excelência, em busca de ótimos resultados, no entanto, a indagação de um docente que explanou seu descontentamento com tal ação.

“Pela minha experiência aqui no campus é que isso não ocorre. Pois sempre envio o relatório contendo inclusive as observações e solicitando respostas, e desde o ano passado não obtenho nenhuma resposta, somente para as questões avaliadas mal do instrumento de coleta, pois as ações devem constar no relatório e por isso o gestor é obrigado a responder. Logo, não temos muito conhecimento do resto”.

Entretanto, outro professor disse:

“Esse é um ponto que deve ser melhorado e potencializado, pois são poucos os esforços para aproximar a autoavaliação e a parte prática. Acaba se tornando apenas um relatório institucional”.

A nona pergunta questiona se os mesmos consideram a autoavaliação como instrumento estratégico de Marketing para a IFTM. Três dos professores mostraram insatisfeitos com tal ação, acreditando que *“até pode ser feito a autoavaliação na entidade, porém não utilizada com ferramenta de marketing”.* Outro disse: *“Não vejo isso. Vejo apenas como um ciclo informacional, feedback dos stakeholders. O marketing pode ser uma consequência. A autoavaliação não é usada “a fundo”*”. Um outro professor que respondeu positivamente: *“Acho que sim, pois pode-se usar os pontos fortes para apresentar para a sociedade e mostrar que é uma instituição forte e bem estruturada. Isso valoriza a universidade”.*

Já a décima pergunta instigou os professores a explanarem quais estratégias se pode prever perante os resultados da autoavaliação, de forma

que a comunidade tenha acesso aos resultados. A maior parte respondeu salientando que deveria *“haver maior participação da comunidade interna e externa da entidade, dando assim oportunidade a poder questionar, pontuar e sugerir melhoria no planeamento da autoavaliação”*.

Na questão décima primeira, foi questionado aos professores se é possibilitada formação, no sentido de que os professores sejam preparados para a aplicação do processo de autoavaliação, conhecendo assim, possíveis efeitos das alterações decorrentes da aplicação de autoavaliação à própria IFTM. A resposta de todos foi parcial, pois metade está de acordo e metade não.

Um professor comentou que *“esse ponto precisa ser mais esclarecido, mas pelo que entendi, a instituição não prepara os professores para que eles manipulem as suas respostas, pensando em bons resultados para o IFTM, cada um fica livre para se posicionar como quiser e da forma que achar mais coerente. Cada um respondem com o seu ponto de vista”*.

Outro, disse que sim. *“Observo que os docentes pouco contribuem com respostas realmente efetivas, muitos respondem apenas por obrigação, com respostas vagas e que muitas vezes não condizem com a realidade, por preguiça, falta de interesse em participar das atividades da instituição ou desconhecimento da causa”*.

Acredita-se que a autoavaliação se orienta para o avanço, como *“um processo democrático, de construção colectiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros”* (Costa; Ventura, 2005, p. 4).

No entanto na questão décima segunda, se deu da seguinte forma: os impactos da aplicação de um plano de melhoria decorrente do relatório de autoavaliação? Todos afirmaram que sim, porém questionando *“se há*

participação de dirigentes, planos de ação, melhor embasamento no plano de ação”.

Por fim, a décima terceira pergunta, a qual solicitou ações e ideias para melhorar a Gestão Estratégica da IFMT, as respostas foram positivas, mencionaram as ferramentas propostas e metas que deverão ser utilizadas, finalizam-se com a participação de toda a comunidade na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e outros documentos que regem a instituição.

Um professor sugeriu: *“Sem dúvida alguma, uma maior participação coletiva. Onde o papel da Direção seria de propor a troca de ideias e concatenar tudo da melhor forma para agir. E não somente indicar como quer que seja feito”.* Outro ponto importante levantado por outro profissional foi o de: *“Traçar metas simples e com prazos para cumprimento. Não deixar apenas no papel as propostas e metas, fazer com que isso seja cumprido, fiscalizar, acompanhar, instruir, participar. Colocar todos em prol do mesmo fim. Só assim podemos esperar melhoria concreta e com um prazo mais rápido para alcance”.*

Portanto deve-se propiciar e suscitar a discussão, não somente a coleta de opinião deve ser prioridade de uma gestão de uma instituição tal como o IFMT que tem como missão o desenvolvimento de uma sociedade democrática e como valor a gestão democrático-participativa. Para melhorar a gestão estratégica, a missão, visão e valores, há necessidade de um planejamento estratégico, que é uma das ferramentas mais importantes no desenvolvimento de uma organização.

Desta forma, segundo a visão de Belloni (2000) a autoavaliação passa a ser sentida mais fortemente pelos envolvidos como necessidade, sobretudo, para

aqueles que ocupam cargos de gestão e precisam de referenciais para tomada de decisões.

Assim, perante os estudos sobre o conceito de administração educacional, num processo dialético de mediação interna e externa à escola, a participação dos professores, gestores e de todos os agentes educacionais no ambiente institucional foi condição essencial de melhoria da qualidade de vida humana coletiva e da educação de qualidade.

A autoavaliação executada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, dentro do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, pode contribuir para orientar a (re) elaboração de documentos institucionais e estratégias de ação, que permitirão uma melhoria contínua das políticas, práticas acadêmicas e administrativas, visando melhor atuação e empenho dos dirigentes, docentes, técnico-administrativos e discentes integrantes da comunidade acadêmica do IFTM.

Sendo assim, ao trazer o objetivo geral à tona, “avaliar as estratégias de melhoria que decorrem a partir de autoavaliações”, bem como os objetivos específicos, “conhecer o relatório de Autoavaliação do IFTM; fazer um estudo teórico sobre a autoavaliação e os motivos do uso dessa ferramenta na organização; verificar ações de melhoria na Gestão Estratégica e reconhecer as estratégias de melhoria que possam conduzir à qualidade da educação”, os resultados indicaram que:

- o planejamento estratégico, mediante seus aspectos teóricos e práticos, de conteúdos e formas, é uma ferramenta de aprendizagem organizacional e ajuda a melhorar o processo decisório, fornecendo alternativas para avanços presentes e futuros no processo dinâmico sistêmico da autoavaliação na instituição.

- a aplicação de um plano de melhoria decorrente do relatório de autoavaliação pelos diretores aos professores deve acontecer sempre;

- é de extrema importância ao ensino que a gestão democrática e sua aplicação andem lado a lado, pois poderá incitar a participação de todos os envolvidos nos processos decisórios das tomadas de decisões aprovadas no planeamento, cooperando assim, com melhores resultados.

Proporcionar estratégias em prol da autoavaliação e dar aos docentes um *feedback* de todos os seus processos pedagógicos e políticos é fundamental.

Os desafios estão nas CPAs, dado que é a elas que compete a produção de resultados importantes, de modo que sirvam de indicadores de qualidade institucional. Mas em grande parte, os dados produzidos ficam restritos aos relatórios e assim, a utilização dos resultados para a melhoria contínua da IES é pequeno ou não registrado. O escopo de atuação da CPA pode gerar indicadores essenciais para melhoria ao processo de gestão académica, desde que bem utilizados pelos gestores e coordenadores de curso.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo destacou como objetivo geral avaliar as estratégias de melhoria que decorreram a partir do processo de autoavaliações da instituição. Ao tratar do planejamento estratégico nos seus aspectos teóricos e práticos, de conteúdos e formas, a partir da experiência da autoavaliação, acredita-se que os objetivos foram atingidos ao, concomitante a isso, tratar da autoavaliação como grande subsídio para o planejamento estratégico, que recepciona as estratégias e as ações a serem desenvolvidas pela instituição de ensino.

O Planejamento Estratégico da Instituição, segundo o PDI, é o processo de elaboração da estratégia, definindo a relação entre a organização e o ambiente, auxiliando a tomada de decisões que estabelece o padrão de comportamento que a Instituição pretende seguir, os produtos e serviços a oferecer e o público que pretende atingir. Trata-se de um instrumento técnico-político que permite à Instituição definir e revisar continuamente a sua missão, visão e, principalmente, objetivos, metas e ações. A ação estratégica, dentro das organizações se faz necessária como ferramentas fundamental para o sucesso e crescimento das organizações.

Dessa forma, o planejamento estratégico requer uma metodologia coletiva para sua elaboração, implantação e gestão. Mas pode-se verificar que o planejamento estratégico na e da instituição é pouco incorporado no processo de autoavaliação em si. Os resultados da presente pesquisa identificaram, de um lado, a existência de um processo sistematizado, formal e organizado de autoavaliação, demonstrado tanto no Relatório de Autoavaliação Institucional

quanto no PDI, no qual a ênfase dada à importância do planejamento estratégico se destaca.

Mas muitos são os desafios, pode-se dizer que o maior desafio é a falta de conhecimento sobre a funcionalidade da gestão estratégica e sua aplicabilidade, conforme até mesmo explanado no resultado do inquérito por questionário misto, dos quais muitos não têm conhecimento ou até mesmo não têm participação em reuniões propostas de intervenção em prol de melhoria. Talvez isso seja passível de acontecer devido à complexidade que se vivencia no interior da instituição escola, com suas características e desafios próprios, em que o tempo é escasso. Isso interfere nas ações que poderiam inovar o desempenho do trabalho de todos os docentes e a busca de melhoria, tendo como ferramenta o conceito de autoavaliação.

Um fator de alta relevância para a instituição pesquisada, e que pode ser um enorme desafio para a gestão, e, conseqüentemente para os professores, diz respeito ao rápido crescimento da Instituição, reflexo direto da Política de Expansão da Rede Federal de Ensino e que também foi responsável pelo aumento do já significativo *déficit* de pessoal especializado. Alia-se a esse fator a rotatividade de servidores que, ao longo do tempo, demonstra a urgência do resgate e registro das informações para fins de catalogação das práticas consolidadas, garantindo, para o futuro, a independência na continuidade dos serviços prestados, ao promover que o conhecimento institucional fique disponível e a serviço do bem comum, conforme evidenciado na investigação e no PDI da Instituição.

Assim, faz-se imprescindível para a organização e gestão de pessoas oportunizar condições de interação entre seus membros numa integração social saudável com vistas à qualificação e ao desenvolvimento profissional, à convivência harmônica e à valorização do servidor.

Pode-se ainda ver no decorrer do trabalho que administrar não é tarefa fácil, principalmente num mundo como atualmente, onde o conhecimento tem sido um instrumento imprescindível para o sucesso. Cabe à equipe gestora, mediante o trabalho do diretor e de sua equipe, buscar a cada dia, estratégias das quais, por meio de um planejamento estratégico, possa dar conta de tantos desafios.

Desta forma, é de extrema importância ao ensino que a gestão democrática e sua aplicação andem lado a lado, pois poderá incitar a participação de todos os envolvidos nos processos decisórios das tomadas de decisões aprovadas no planejamento, cooperando assim, com melhores resultados.

Ainda que haja progressos na democratização da entrada ao ensino superior vivenciado desde a implementação das políticas de ações afirmativas, percebe-se e sugere-se como estratégia ao Instituto em estudo, desenvolver políticas que assegurem a continuação e o pleno desenvolvimento dos estudantes, apreciando a heterogeneidade, fornecendo auxílio, proporcionando estratégias em prol da autoavaliação institucional e dando aos docentes um *feedback* em todos os seus processos pedagógicos e políticos.

Sendo assim, tem-se como expectativa colaborar com a área de conhecimento ao identificar diversos desafios e com diversas probabilidades de temas de pesquisa em gestão universitária.

4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Destacam-se neste estudo algumas limitações. É possível haver demasiada confiança do investigador mediante o instrumento de coleta de dados. Outro limite é o risco de que a reflexão exaustiva acerca das análises de campo possam representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado. Um terceiro limite é que pode haver falta de detalhes sobre os processos analisados, por meio dos quais as conclusões foram alcançadas.

4.2 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Espera-se que este estudo possa cooperar para trabalhos futuros e para a gestão universitária, ao distinguir determinados desafios confrontados no decorrer da pesquisa. No exercício de funções educacionais e autoavaliativas, esta investigação pode dar o seu contributo para que a comunidade escolar possa aperfeiçoar os seus métodos e relatórios de autoavaliação.

Na recomendação para estudos futuros consideramos que seria interessante aplicar o questionário desta pesquisa a outros grupos de professores da mesma instituição, bem como replicar este estudo aplicando os respectivos questionários noutras instituições de ensino, com características similares, na tentativa de obter resultados mais conclusivos e eventualmente passíveis de serem generalizados.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. (2009). *Capítulos da história colonial* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social. ISBN 978-85-7982-071-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso: 08 de julho de 2017.
- Amaral, N. C. (2003). *A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento*. In: Dourado, L. F.; Catani, A. M.; Oliveira, J. F. de (Orgs.). *Políticas e gestão da Educação Superior* Políticas e gestão da Educação Superior transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã.
- Ansoff, H. (1993). *Implantando a Administração Estratégica*. São Paulo: Atlas.
- Arriada, E. (2007). *A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público* / Eduardo Arriada. – Porto Alegre.
- Assmann, H. (2005). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bacelar, J. (2017). *Primeira Universidade do Brasil*. Disponível em: <<http://www.historia-bahia.com/primeira-universidade.htm>> Acesso em: 16 de julho de 2017.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bateman, T. S.; SNELL, S. A. (1998). *Administração: Construindo Vantagem Competitiva*. São Paulo, SP: Atlas.
- Belloni, I. (2000). *Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social*. Avaliação, Campinas, v.1, n. 2, p. 6-14, dez.
- Bechara, E. *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

- Berchem, T. (1993). *A missão da universidade na formação e no desenvolvimento cultural: a diversidade no seio da universidade*. Educação Brasileira, Brasília, CRUB, v. 15, n. 31.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bordignon, G. (2005). *Gestão democrática da escola cidadã*. In. Ceará. SEDUC. Novos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: edições. SEDUC.
- Brasil. (2007). *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. (1934). *Constituição Federal*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 18 julho de 2017
- Brasil. (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília DF, 1988.
- Brasil. *Constituição* (1937). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>> Acesso em 18 julho de 2017
- Brasil. *Constituição* (1988). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em 18 julho de 2017
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 10 de julho 2017.
- Brasil. *Lei nº 10.681/04*. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. De 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2017.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.892/08*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. De 29 de dezembro de 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 10 de junho de 2017.

Brasil. (2004). *Ministério de Educação e Cultura*. Lei 10.861 de 13 de abril de 2004.

Brasil. (1993). *Documento Básico do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras: Uma proposta nacional*. Brasília.

Brasil. (2004). *Diretrizes Para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*. CONAES. Brasília.

Brasil (2004). *Roteiro de Autoavaliação Institucional – Orientações Gerais – INEP/SINAES/CONAES*. Brasília-DF.

Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Brasil. CGEE. (2010). *Projeto Brasil 2003-2010: trajetórias e desafios*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. Disponível em <file:///C:/Users/Sofia/Downloads/Projeto_Brasil_20032010.pdf> Acesso em: 2 julho 2017.

Brasil. MEC. (2017). Ministério da Educação. *Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional*. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em: 4 de setembro 2017.

Brzezinski, I. (2010). *Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação*. Trab. Edu c.Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206. 185-206, jul. /out.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto – Portugal: Porto.

Chauí (2001). *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática

CONAES. (2005). *Diretrizes para a avaliação de instituições do ensino superior*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de julho 2017.

CONAES. (1996). *Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18 de junho de 2017.

CONAES. *Parecer CNE 30/00*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

Colombo, S. S., (Org.). (2004). *Gestão Educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Bookman.

Costa, J. A.; Ventura, A. (2005). *Avaliação e desenvolvimento organizacional*. *Infância e Educação: investigação e práticas*, Lisboa, n. 7, p. 148-161, nov.

Coutinho, C. P. (2005). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*.

Cunha, L. A. (2000). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. Brasília, DF: FLASCO.

Coutinho, C. P. (2005). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*.

Demo, P. (1998). *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Denscombe, M. (2001). *The good research guide for small-scale research projects*. Buckingham, Open University Press.

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis (RJ), Vozes.

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

- Dias Sobrinho. (2003). J. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo.
- Dias Sobrinho, José. *Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 03, p. 817-825, nov. de 2008.
- Dourado, L. F.; Oliveira, J. F. De; Catani, A. M. (2003). *Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil*. In: _____. Políticas e gestão da Educação Superior Políticas e gestão da Educação Superior. São Paulo: Xamã. p. 17-30
- Druck, G. (2014). A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III. São Paulo: Boitempo.
- Drucker, P. F. (2013). *Introdução à Administração*. Tradução de Carlos A. Malferrari. 3 ed. São Paulo: Pioneira.
- Erlandson, D. A.; Harris, E. L.; Skipper, B. L. E Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, Sage Publications.
- Favero, M. L. De (1980). *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Favero, M. L. De. (2008). *A mediação do conhecimento nas Ciências da Natureza e na Matemática: questões conceituais, práticas de ensino e pesquisa*. Brasília: CEAD/Editora da UnB.
- Ferreira, N. S. C. (2000). *Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades*. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun.
- Firestone, W.A., (1993). *Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research*. Educational Researcher 22, 16–23.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London, Sage Publications.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: ARTMED.
- Gadotti, M. (2009). *Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização*. São Paulo, 2009.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Ghoshal, S.; Tanure, B. (2004). *Estratégia e gestão empresarial: construindo empresas brasileiras de sucesso: estudos de casos*. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Goergen, P. (2000). *A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade*. In: Dias Sobrinho, José; Ristoff, Dilvo (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- Gómes, A. I. P. (1998). *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: Sacristán, J. Gimeno e Gómez, A.I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, Cap. 1.
- Hipolito, À. M. (2005). *Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da nova república*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- Hoffmann, J. (2004). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre:Mediação.
- Inep. (2004). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições*. Brasil: Inep.
- Inep. (2004). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*. Brasil: INEP.
- Jones, G. R.; George, J. M. (2008). *Administração contemporânea*. 4. ed. Tradução Maria Lúcia G. L. Rosa; revisão técnica Alexandre Faria. São Paulo: Mc Graw-Hill.

- Kraemer, D. (2006). *Avaliação, uma mudança cultural*. São Paulo. Loyola.
- Leher, R. (2001). *Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas*. In: Gentili, Pablo (Org). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Ministério da Educação*. Brasil, 2004.
- Libâneo, J. C. (2008). *Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítica e social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lima, V. A. (2013). *A censura disfarçada*. (Org.). *Liberdade de expressão: as várias faces de um desafio*. São Paulo: Paulus.
- Lima, Venâncio A. (2012). *Liberdade de expressão x liberdade de imprensa*. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lincoln, Y. E Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York, Sage.
- Lombardi, J. C. Saviani, D.; Nascimento, M. I. M. (2005). *Escola pública no Brasil: história e historiografia*. São Paulo: Autores Associados.
- Lück, H. (2014). *Gestão educacional: uma questão paradigmática* (11ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1996). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mancebo. (2017). *Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade*. *Revista do Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense*, v.8, n.1, jan./abr. 1996.

- Mancebón, M. J., y MUÑIZ, M. (2003): “Aspectos clave de la evaluación de la eficiencia productiva en la educación secundaria”, Papeles de Economía Española, n.o 95, pp. 162-187.
- Martins, Â. M. (2002) *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Marx, K.; Engels, F. (1998). *O manifesto comunista*. São Paulo: Mirante.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London, Sage Publications.
- Minayo, M. C. (2000). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, Bruce & Lampel, J. (2000). *Safári de estratégia – um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre, Bookman.
- Moraes, R. (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac.
- Morin E. (2000). *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.
- Najma N. D. (2001). *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Nunes, L. C. (2006). *As dimensões da autoavaliação institucional: tecendo redes de redes*. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 339-348, jul./ set.
- Oliveira, D. de P. R. (2004) *Planejamento Estratégico – Conceitos, Metodologias e Práticas*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, D. de P. R. de. (2006). *Planejamento Estratégico: conceitos, metodologias, praticas*. 22. ed. São Paulo: Atlas.

- Oliveira, E. (2017). *Projeto Político-Pedagógico*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico/> Recuperado em: 23 de junho de 2017.
- Oliveira, M. B. (2004). Desmercantilizar a tecnociência. In: Santos, B. S. (Org.). (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, A. C. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: A educação superior no Brasil. Maria Susana Arrosa Soares et al (Org.) Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.
- Panico, V. F. B. (2004). *A avaliação institucional em uma universidade particular: a dimensão corpo docente, na visão de seus professores e alunos*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Pereira, J. I. R.; BITTENCOURT, M; BRAGA, B. (2015). *Affirmative action in higher education: Impacts of the national exam in Brazil*. In: 55th Congress of the European Regional Science Association: World Renaissance: Changing roles for people and places. [S.l.: s.n.].
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, v. 1.
- Portella, A. L. e Atta, D. M. A. (2001). *A dimensão pedagógica da gestão da educação*. In: RODRIGUES, Maristela Marques, GIÁCIO, Mônica (orgs.). PRASEM III. Guia de consulta. Brasília. FUNDESCOLA. MEC.
- Ranieri, N. (1994). *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Rothen, J. Ca.; Barreyro, G. B. (2006). *Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?* In: REUNIÃO ANUAL DAANP. Ed, 32., 2009. Anais
- Santana, I. M. (1998) *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Santos, B. de S. (2002). *Os processos da globalização*. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Silveira, D. T.; Córdova, F. P. (2009). *A Pesquisa Científica*. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In: N. DENZIN e Y. LINCOLN (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Teixeira, A. (1989). *Escolas de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 51 n. 114, p. 239-259, abr./jun.
- Trindade, E, E. M. C; Andrezza, M. L. (2001). *Cultura e educação do Paraná*.
- Trindade, H. (2001). *As metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina*. In: Gentilli, Pablo (org). 2001. *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- Unesco. (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNESCO, 1998.
- Unesco. (1999). *Tendências da educação superior para o século XXI*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. 1998, Paris/França. Anais... Paris/França: UNESCO/CRUB.
- Unesco. (1998). *Relatório de ações e visões da universidade para o século XXI*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, Paris.

Vieira, C. M. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII(2).

ANEXO - 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS Nº. 466/2012)

Você está sendo convidado a participar do inquérito por questionário misto para fundamentar minha pesquisa que tem como tema “A Importância da Autoavaliação na Ação Estratégica - Um estudo de caso no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM Uberaba/MG, Campos de Patrocínio”. Coordenada pelo responsável João Carlos Cecílio Batista Oliveira, pesquisador do Curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Essa pesquisa se justifica em buscar entender o quais estratégia de melhoria decorre dos resultados do processo de autoavaliação de uma instituição escolar.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada será de propor estratégias de melhoria institucional decorrente do estudo de autoavaliação aplicado no IFTM. Para isso será analisado o relatório de autoavaliação atual, com estudo sobre os métodos de autoavaliação e buscar propor melhoria para os próximos processos.

2. Para tanto, serão realizados procedimentos que passam por uma análise de documentos, uma ampla pesquisa bibliográfica e inquérito por questionário misto com professores da instituição.

3. O procedimento de coleta de dados constará com um inquérito por questionário misto com 7 (sete) professores de um curso superior da instituição de ensino.

4. Os benefícios esperados diante de sua participação neste estudo correspondem no auxílio a organização, ou seja, identificar e documentar oportunidades que a autoavaliação pode gerar para a instituição. Como riscos que podem ocorrer, são a perda da confidencialidade e o desconforto em participar da pesquisa. Para isso, evitaremos o máximo a exposição dos participantes e garantimos sigilo absoluto.

5. Sua identidade, nome e cargo exercido, serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira, e de posse do CEP/FPM por 5 anos.

6. Cabe a você decidir se deseja ou não participar dessa pesquisa. Se decidir participar deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando ciente de que terá o direito de interromper o estudo e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa sem que isso afete seus direitos aos cuidados futuros, implique responsabilização ou cancelamento dos serviços oferecidos pela instituição. Sua participação é livre e não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou pagamento;

7. Em relação a qualquer dano direta ou indiretamente causado por esta pesquisa, o(s) Pesquisador(es) do Estudo e seus assistentes e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o participante de pesquisa possa vir a sofrer, bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;

8. Os seus dados pessoais e as informações obtidas neste estudo, pelo pesquisador e sua equipe, serão garantidos pelo sigilo e confidencialidade. Os seus dados do estudo serão codificados de tal modo que sua identidade não seja revelada;

9. Você terá o direito de dirigir-se, a qualquer momento, ao(s) pesquisador(es) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Patos de Minas, para os esclarecimentos sobre dúvidas que surgirem durante a pesquisa, tendo, portanto, o direito à informação. Nesse caso, entre em contato:

- Nome do Pesquisador: João Carlos Cecílio Batista Oliveira
Telefone: (34) 99131-0461 / 3515-2107
Endereço: Av. Líria Teresinha Lassi Capuano, 255 - Universitário
CEP: 38.747-792 – Patrocínio – Minas Gerais
- Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Patos de Minas
Ito Endereço: Campus JK, Avenida Juscelino Kubitschek de Oliveira, Bairro Cidade Nova, 1200, Bloco 3B
Patos de Minas – MG, CEP: 38706-002, Patos de Minas, MG. Telefone:(34) 3818-2300
E-mail: cep@faculdadepatosdeminas.edu.br
Horário de funcionamento: seg, qua, sex: 7h às 12h / terça e quinta: 13h às 17h.

10. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.

- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pelo Pesquisador.

- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.

- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade do Pesquisador do Estudo.

Para ser assinado e datado pelo Participante da Pesquisa:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Data da Assinatura

Nome do Participante da Pesquisa por extenso (LETRAS MAIÚSCULAS)

Para ser assinado e datado pelo Pesquisador do Estudo:

Assinatura do Pesquisador do Estudo

Data da Assinatura

ANEXO - 2

A Importância da Autoavaliação na Ação Estratégica - Um estudo de caso no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM Uberaba/MG, Campos de Patrocínio

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas no Capítulo IV da Resolução 466/12 e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

João Carlos Cecílio Batista Oliveira

ANEXO – 3

PESQUISA DE CAMPO COMPILADA - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO MISTO

Público alvo: Professores do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial em uma escola na cidade de Uberaba/MG.

Assunto de pesquisa: Autoavaliação de escola

Importante iniciar com um esclarecimento pertinente aos conceitos do que diferencia, no Brasil, a avaliação institucional. Esta integra tanto a autoavaliação de escola que também é denominada de avaliação interna, e a avaliação externa, que é também denominada de avaliação em larga escala. Porém, neste nosso trabalho optou-se por dar destaque a autoavaliação, tendo em vista que grande parte dos documentos legais e pesquisas no Brasil de autores renomados a denominam de autoavaliação institucional.

Conceitua-se autoavaliação institucional como sendo um processo participativo, de recolha e de distribuição de informação, com funções de autoconhecimento, de autor regulação e de mudança pedagógica. A autoavaliação permite que através de um olhar crítico, a escola tome consciência da ação que a conduz a uma adequada tomada de “decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado, como diz Alves (2003).

No conceito de autoavaliação, importante esclarecer o sentido de auto: não porque signifique avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, mas porque consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assentando-se na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo.

Questionário

Gênero

Masculino

Feminino

Outro: _____

Idade *

Entre 18 e 22 anos.

Entre 23 e 29 anos.

Entre 30 e 39 anos.

Entre 40 e 49 anos.

Entre 50 e 59 anos.

Entre 60 e 69 anos.

Acima dos 70 anos.

Estado Civil *

Solteiro (a)

Casado (a)

Divorciado (a)

Viúvo (a)

Outro: _____

Formação Acadêmica

Graduação

Pós-Graduação

Mestrado

Doutorado

Pós Doutorado

Tempo de Magistério *

Entre 1 e 4 anos.

Entre 5 e 9 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 19 anos.

Entre 20 e 24 anos.

Entre 25 e 29 anos.

Entre 30 e 35 anos.

Aposentado(a) e Lecionando.

Vínculo Empregatício

Sou Professor Efetivo.

Sou Professor Substituto.

Sou Professor Substituto e trabalho em Escolas Privadas também.

Sou Professor Efetivo e trabalho em Escolas Privadas também.

1 Qual o tempo de atuação no cargo de docência no Ensino Superior?

2 Qual o tempo de atuação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM?

3 Como considera ser o papel da autoavaliação?

4 Como considera que a autoavaliação deveria ser capitalizada, de forma a fazer a diferença na qualidade da instituição?

5 A Instituição, ao elaborar Relatórios de autoavaliação compartilha com os docentes seus resultados? De que forma?

6 A autoavaliação indica os pontos fortes e fracos a serem trabalhados na sala de aula? Quais?

7 O processo de autoavaliação leva em consideração o planejamento estratégico do IFTM?

8 Os gestores do IFTM tem trabalhando estrategicamente para atingir melhores resultados mediante a autoavaliação?

9 Considera a autoavaliação como instrumento estratégico de Marketing para a IFTM?

10 O que ou quais estratégias se pode prever perante os resultados da autoavaliação no contexto da Instituição, de forma que a comunidade tenha acesso aos resultados?

11 É possibilitada formação, no sentido de que os professores sejam preparados para a aplicação do processo de autoavaliação, conhecendo assim, possíveis efeitos das alterações decorrentes da aplicação de autoavaliação à própria IFTM?

12 Quais os impactos da aplicação de um plano de melhoria decorrente do relatório de autoavaliação?

13 Quais ações proporia para melhorar a Gestão Estratégica do IFTM?

ANEXO – 4

PORTARIA Nº 2.051, DE 9 DE JULHO DE 2004

Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 14 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, resolve:

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS

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

Art. 2º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

CAPÍTULO II DA COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES)

Art. 3º Compete a CONAES:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais;

VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e estabelecidas no art. 6º da Lei no 10.861 de 2004, poderá ainda a CONAES:

I - institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;

II - oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;

III - apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;

IV - garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;

V - assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;

VI - analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

VII - promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;

VIII - promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;

IX - estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 4º A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES.

Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento.

Art. 5º Para as avaliações externas in loco, serão designadas pelo INEP:

I - Comissões Externas de Avaliação Institucional;

II - Comissões Externas de Avaliação de Cursos.

Art. 6º O INEP, sob orientação da CONAES, realizará periodicamente programas de capacitação dos avaliadores que irão compor as comissões de avaliação para a avaliação das instituições e para a avaliação dos cursos de graduação.

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

§ 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 à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

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

Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

SEÇÃO I DA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 9º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de autoavaliação e de avaliação externa.

Art. 10. A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação(CPA).

Art. 11. O INEP, órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibilizará, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de auto-avaliação, entre os quais incluem-se obrigatoriamente aqueles previstos no Art. 3º da Lei nº10861/2004.

Art. 12. A CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados.

Art. 13. As avaliações externas in loco das IES serão realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP, de vando ocorrer após o processo de autoavaliação.

§ 1º O prazo para a apresentação dos resultados do processo de auto-avaliação será de até dois anos, a contar de 1º setembro de 2004.

§ 2º A primeira avaliação externa in loco das IES, no âmbito do SINAES, ocorrerá no prazo máximo de dois anos, de acordo com cronograma a ser estabelecido pela CONAES.

§ 3º As avaliações externas in loco subseqüentes deverão ser realizadas segundo cronograma próprio a ser estabelecido pela CONAES, em sintonia com as demandas do processo de regulação.

§ 4º A avaliação externa in loco das IES será realizada por comissões externas de avaliação institucional, constituídas por membros cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art 14. A avaliação institucional será o referencial básico para o processo de credenciamento e reconhecimento das instituições, com os prazos de validade estabelecidos pelos órgãos de regulação do Ministério da Educação. Parágrafo único. No caso de credenciamento ou reconhecimento de Universidades, deve-se considerar a produção intelectual institucionalizada nos termos da resolução CES No 2, de 07 de abril de 1998.

Art. 15. As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:

- I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;
- III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;
- IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação;
- V - relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;
- V - dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE;
- VI - relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;
- VII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;
- VIII - documentos sobre o credenciamento e o último credenciamento da IES;
- IX - outros documentos julgados pertinentes.

Art. 16. O instrumento de avaliação externa permitirá o registro de análises quantitativas e qualitativas por parte dos avaliadores, provendo sustentação aos conceitos atribuídos.

Art. 17. As avaliações de instituições para efeito de ingresso no sistema federal de ensino superior, serão da competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO II DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 18. A avaliação dos cursos de graduação será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, constituídas por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art. 19. Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação terão seus conteúdos definidos com o apoio de Comissões Assessoras de Área, designadas pelo INEP.

Art. 20. As Comissões Externas de Avaliação de Cursos terão acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES, e considerarão também os seguintes aspectos:

- I - o perfil do corpo docente;
- II - as condições das instalações físicas;
- III - a organização didático-pedagógica;
- IV - o desempenho dos estudantes da IES no ENADE;
- V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;
- VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e
- VII - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Art. 21. A periodicidade das avaliações dos cursos de graduação será definida em função das exigências legais para reconhecimento e renovação de reconhecimento, contemplando as modalidades presencial e a distância.

Art. 22. As avaliações para fins de autorização de cursos de graduação serão de competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO III DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Art. 23. A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e 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 ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Art. 24. A Avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP, sob a orientação da CONAES, mediante a aplicação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE. Parágrafo único. O ENADE será desenvolvido com o apoio técnico das Comissões Assessoras de Área.

Art. 25. O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos

cursos de graduação, que serão selecionados, a cada ano, para participarem do exame. Parágrafo único. Caberá ao INEP definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do Exame.

Art. 26. Anualmente o Ministro do Estado da Educação, com base em proposta da CONAES, definirá as áreas e cursos que participarão do ENADE, conforme previsto no Art. 50 da Lei nº 10861/2004.

Art. 27. Será de responsabilidade do Dirigente da instituição de educação superior a inscrição, junto ao INEP, de todos os estudantes habilitados a participarem do ENADE.

Art. 28. O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

§ 1º O estudante que não for selecionado no processo de amostragem terá como registro no histórico escolar os seguintes dizeres: "dispensado do ENADE pelo MEC nos termos do Art. 5º da Lei nº 10861/2004".

§ 2º O estudante que participou do ENADE terá como registro no histórico escolar a data em que realizou o Exame.

Art. 29. Quando da utilização de procedimentos amostrais, só serão considerados, para fins de avaliação no âmbito do SINAES, os resultados de desempenho no ENADE dos estudantes que fizerem parte do conjunto selecionado na amostragem do INEP.

§ 1º Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada curso, às IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

§ 2º A divulgação dos resultados individuais aos estudantes será feita mediante documento específico, assegurado o sigilo nos termos do § 9º do Art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 3º. O INEP aplicará anualmente aos cursos selecionados a participar do ENADE os seguintes instrumentos:

I - aos alunos, questionário sócio-econômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso;

II - aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso. Parágrafo único. Os questionários referidos neste artigo, integrantes do sistema de avaliação, deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela CONAES.

CAPÍTULO IV DOS PROCEDIMENTOS COMUNS DA AVALIAÇÃO

Art. 31. Os processos avaliativos do SINAES, além do previsto no Art. 1º desta Portaria, subsidiarão o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 32. A avaliação externa das instituições e cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento de instituições.

Art. 33. O INEP dará conhecimento prévio as IES do resultado dos relatórios de avaliação antes de encaminhá-los a CONAES para parecer conclusivo.

§ 1º A IES terá o prazo de 15 (quinze) dias para encaminhar ao INEP pedido de revisão de conceito devidamente circunstanciado.

§ 2º O processo de revisão de conceito apreciado pelo INEP, qualquer que seja o seu resultado final, fará parte da documentação a ser encaminhada a CONAES, devendo ser considerado em seu parecer conclusivo.

Art. 34. Os pareceres conclusivos da CONAES serão divulgados publicamente para conhecimento das próprias IES avaliadas e da sociedade e encaminhados aos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Art. 35. A CONAES em seus pareceres informará, quando for o caso, sobre a necessidade de celebração do protocolo de compromisso, previsto no Art. 10º da Lei no 10.861 de 2004, indicando os aspectos que devem merecer atenção especial das partes.

§ 1º O prazo do protocolo de compromisso será proposto pela CONAES e seu cumprimento será acompanhado por meio de visitas periódicas de avaliadores externos indicados pelo INEP.

§ 2º Os custos de todas as etapas de acompanhamento do protocolo de compromisso serão de responsabilidade das respectivas mantenedoras.

§ 3º O protocolo de compromisso ensejará a instituição de uma comissão de acompanhamento que deverá ser composta, necessariamente, pelo dirigente máximo da IES e pelo coordenador da CPA da instituição, com seus demais membros sendo definidos de acordo com a necessidade que originou a formulação do protocolo, em comum acordo entre o MEC e a IES.

Art. 36. O descumprimento do protocolo de compromisso importará na aplicação das medidas previstas no Art. 1º da lei 10.861 de 2004.

**CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 37. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 38. Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministro da Educação.

Art. 39. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

TARSO GENRO

ANEXO - 5

PERFIL INSTITUCIONAL DO IFTM

APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), em consonância com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado mediante integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e define-se como uma "instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus"(BRASIL, 2008). Possui natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim como os demais Institutos Federais de Educação Tecnológica, disponibiliza a oferta da educação nos diversos níveis de ensino e modalidade de cursos, permitindo o ingresso do estudante desde o Ensino Médio até o nível superior e de pós-graduação *lato-sensu*, como mestrado e doutorado.

O IFTM é composto, atualmente, pelos Câmpus Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas Patrocínio, Uberaba, Uberlândia e Uberlândia Centro e pela Reitoria. Localizada em Uberaba, esta é responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, além de estar à frente de todos os interesses educacionais, económicos e culturais da instituição; sua

estrutura administrativa é formada pela assessoria de gabinete e possui como órgãos de suporte à tomada de decisões, as Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação e Administração.

Os Institutos Federais, como todas as instituições de ensino superior, devem ter um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se constitui em um documento norteador de ações para o planejamento e desenvolvimento institucional. Em cumprimento ao que estabelece a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e as demais medidas legislativas, o IFTM apresenta seu Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado com base nos dispositivos legais vigentes. Procura fundamentar-se em algumas diretrizes, instituídas pela Secretaria da Educação Superior do MEC (SESu), observando-se também a transparência e a participação coletiva ou por representação docente, técnico-administrativa e discente dos câmpus e Reitoria, além do comprometimento e envolvimento de toda a equipe gestora no Planejamento Estratégico e na definição de metas e ações para a garantia dos objetivos propostos.

O PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro abrange o período de 2014 a 2018 e tem como principal objetivo nortear o desenvolvimento do IFTM por meio do Planejamento Estratégico, definindo ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico como administrativo, destacando-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a organização didático-pedagógica e administrativa, o planejamento de oferta de cursos e a infraestrutura.

MISSÃO

Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática.

VISÃO

Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido.

VALORES

- Ética e transparência;
- Excelência na gestão educacional;
- Acessibilidade e inclusão social;
- Cidadania e justiça social;
- Responsabilidade ambiental;
- Inovação e empreendedorismo;
- Valorização das pessoas;
- Respeito à diversidade;
- Gestão democrático-participativa.

ÁREA DE ATUAÇÃO ACADÊMICA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualmente oferecendo cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação (tecnologia, licenciatura, bacharelado) e cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado).

A recente expansão da rede federal está intimamente relacionada com a necessidade de formação profissional, científica e tecnológica dos estudantes, que têm a oportunidade de se prepararem para a vivência do mundo do trabalho, assim como para a formação humana integral, condição essencial para o exercício da cidadania.

A criação e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão diretamente relacionadas com o processo de institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública assumida pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação. Nesse sentido, há o esforço em garantir condições para o crescimento e o desenvolvimento do Brasil enquanto nação, inserida no contexto de globalização da economia.

A inserção gradativa do Brasil no mercado internacional exige cada vez mais um conjunto de condições estruturais que garantam a preparação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho, assim como competências para o convívio social e a vida cidadã.

Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais consiste em parte das medidas do Governo Federal no sentido de promover, estimular e condicionar o aperfeiçoamento da formação dos estudantes brasileiros, futuros profissionais em todos os setores da economia.

Logo, abrangendo toda a extensão territorial brasileira, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem o propósito de contribuir para a grandeza nacional, atendendo à necessidade de formar profissionais qualificados para os variados setores econômicos, aprimorar a pesquisa científica, assim como o desenvolvimento de projetos de extensão. Por isso, em parceria com a sociedade civil e outras instituições, sobretudo as do setor produtivo, os Institutos Federais têm o potencial de aperfeiçoar novos processos, produtos e serviços.

A seguir, são apresentados os cursos atuais:

- cursos técnicos de nível médio (por eixos tecnológicos, do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos);
- cursos de graduação: bacharelado, licenciatura (por áreas do conhecimento, conforme classificação da CAPES) e tecnologia (por eixos tecnológicos, do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia);
- cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (por áreas do conhecimento, conforme classificação da CAPES).

ANEXO – 6



SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –
Reitoria

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Roberto Gil Rodrigues Almeida, Reitor, RG Nº M 2.679.149, CPF Nº 485.107.586-87, AUTORIZO o Sr. João Carlos Cecílio Batista Oliveira, RG Nº MG 10.960-898, CPF Nº 056.391.266-98, matrícula SIAPE Nº 1966226, a realizar entrevista e aplicar questionário com os servidores do IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro. A pesquisa será utilizada exclusivamente para compor a dissertação: **“Um melhor aproveitamento da Autoavaliação para elaborações de ações estratégicas pelo Gestor”**, referente a elaboração, entrega e defesa de trabalho final de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP), Portugal.

O mestrando se compromete a assegurar a identidade e a privacidade dos respondentes, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016, obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Uberaba, 26 de maio de 2017.

Roberto Gil Rodrigues Almeida

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Roberto Gil Rodrigues Almeida
Reitor IFTM
Decreto 14/12/2015



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA
TRIÂNGULO MINEIRO - REITORIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que **AUTORIZO** o pesquisador **João Carlos Cecília Batista Oliveira** a desenvolver o seu projeto de pesquisa a partir de hoje, 28/05/2017 com o IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado "Um melhor aproveitamento da Autoavaliação para elaboração de ações estratégicas pelo Gestor" cujo objetivo é cumprir o requisito de qualificação no mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação com Especialização em Administração das Organizações Educativas realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto – ESE/APP, Portugal.

A autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

ROBERTO GIL RODRIGUES ALMEIDA
Reitor do IFTM
Decreto 14/12/2015