

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

Fabio Rios Kwecko

**Os Desafios do Diálogo Entre Autoavaliação Institucional e Gestão Estratégica
do IFRS - Campus Rio Grande**

Porto Alegre

2017

K98d Kwecko, Fabio Rios

Os desafios do diálogo entre autoavaliação institucional e gestão estratégica do IFRS - Campus Rio Grande / por Fabio Rios Kwecko ; orientador Artur Eugênio Jacobus. – Porto Alegre, 2017.
222 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, RS, 2017.

1. Administração – Gestão Educacional. 2. Autoavaliação Institucional. 3. Gestão Estratégica. 4. Planejamento Estratégico. 5. Institutos Federais. I. Jacobus, Artur Eugênio, orient. II. Título.

CDU 658.012.2 - ed. 1997

Fabio Rios Kwecko

Os Desafios do Diálogo Entre Autoavaliação Institucional e Gestão Estratégica do
IFRS - Campus Rio Grande

Trabalho final apresentado como requisito
para obtenção do título de Mestre, no
Programa de Pós-Graduação em Gestão
Educativa – Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

Porto Alegre

2017

Fabio Rios Kwecko

Os Desafios do Diálogo Entre Autoavaliação Institucional e Gestão Estratégica do
IFRS - Campus Rio Grande

Trabalho final apresentado como requisito
para obtenção do título de Mestre, no
Programa de Pós-Graduação em Gestão
Educativa – Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em vinte e dois do mês de maio do ano de dois mil e dezessete.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

Prof. Dr^a. Ana Cristina da Silva Rodrigues – UNIPAMPA

Prof. Dr^a. Rosângela Fritsch – UNISINOS

À Catya Alves, esposa, amiga e apoiadora, meu amor por
compartilhar os momentos da minha vida.
Ao meu filho Arthur Kwecko pela alegria em nossas vidas,
fonte de incentivo e orgulho.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a relação entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica no campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A autoavaliação institucional é um processo implementado nas Instituições de Ensino Superior (IES) com a finalidade de construir o conhecimento sobre si mesmas, buscando compreender os significados de suas atividades e, assim, auxiliar os processos de tomada de decisão que estabelecem estratégias para melhorar a qualidade educativa. No mesmo sentido, a gestão estratégica é um processo que se utiliza de técnicas para estabelecer estratégias de apoio aos gestores no direcionamento de recursos e esforços organizacionais para o cumprimento da missão, metas e objetivos institucionais. Este estudo teve como objetivo verificar se os resultados da autoavaliação institucional estão sendo considerados como elementos de apoio ao processo de tomada de decisão estratégica do campus Rio Grande, e em que medida as estratégias escolhidas pelo campus Rio Grande procuram atender às dimensões avaliadas e às sugestões apontadas pela autoavaliação institucional. Para o desenvolvimento da investigação, optou-se por uma pesquisa predominantemente qualitativa, empregando-se o método de estudo de caso, e com os dados sendo coletados por meio de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas no segmento gestores e questionários nos segmento não-gestores. Entre outros aspectos, os resultados identificaram a valorização da autoavaliação institucional como uma importante ferramenta de gestão educacional pela comunidade acadêmica, mas revelaram um tímido aproveitamento dos resultados da autoavaliação institucional na tomada de decisão dos gestores, situação atestada pela baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico do Campus Rio Grande. Ao final, apresentamos um conjunto de proposições capazes de contribuir com a melhoria, coerência e aderência entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica no campus Rio Grande.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Autoavaliação Institucional. Gestão Estratégica. Planejamento Estratégico. Institutos Federais.

ABSTRACT

This research deals with the relationship between institutional self-assessment and strategic management at the Rio Grande campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS). Institutional self-assessment is a process implemented in Higher Education Institutions (IES) with the purpose of building knowledge about themselves, seeking to understand the meanings of their activities and, thus, assist the decision-making processes that establish strategies to improve the educational quality. In the same sense, strategic management is a process that uses techniques to establish strategies to support managers in the allocation of resources and organizational efforts to fulfill the mission, goals and institutional objectives. The purpose of this study was to verify if the results of the institutional self-assessment are being considered as elements of support for the strategic decision-making process of the Rio Grande campus, and to what extent the strategies chosen by the Rio Grande campus seek to meet the assessed dimensions and the suggestions from the institutional self-assessment. For the development of the research, a predominantly qualitative research was chosen, using the case study method, and with the data being collected through documentary research, semi-structured interviews in the segment of managers and questionnaires in the non-manager segment. Among other aspects, the results showed the valuation of institutional self-assessment as an important educational management tool by the academic community, but revealed a timid use of the results of institutional self-assessment in the decision-making of managers, a situation confirmed by the low incorporation of the results of institutional self-assessment in the strategic planning of the Rio Grande Campus. At the end, we present a set of propositions capable of contributing to the improvement, coherence and adherence between institutional self-assessment and strategic management at the Rio Grande campus.

Key-words: Educational Management. Institutional Self-Assessment. Strategic Management. Strategic Planning. Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Autoavaliação IFRS	14
Figura 2 - Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	20
Figura 3 - Cenário de expansão da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica.....	24
Figura 4 - Distribuição Territorial da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica.....	25
Figura 5 - Pontos de Presença dos Institutos Federais no Rio Grande do Sul	27
Figura 6 - Estrutura do Ministério da Educação	29
Figura 7 - Organograma IFRS.....	31
Figura 8 - Variáveis Organizacionais.....	38
Figura 9 - Variáveis Organizacionais Modelo dos 7S's da McKinsey.....	38
Figura 10 - Estratégias Deliberadas, Emergentes e Realizadas	41
Figura 11 - Mudando de Posição e Perspectiva.....	42
Figura 12 - Estratégia Como Processo Único	63
Figura 13 - Sistema de Gestão Estratégica Como Modelo de Gestão	65
Figura 14 - Gestão Estratégica.....	66
Figura 15 - Níveis de Decisão e Tipos de Planejamento.....	70
Figura 16 - Fases do Planejamento Estratégico.....	72
Figura 17 - indicador do Relatório da CPA Campus Rio Grande	149
Figura 18 - Ciclo Avaliativo.....	150
Figura 19 - Processos de Planejamento e Prestação de Contas	154
Figura 20 - Ciclo Integrado.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição Anual dos Artigos Publicados Sobre Gestão Estratégia na Educação	85
Gráfico 2 - Distribuição por Fonte dos Artigos Publicados Sobre de Gestão Estratégia na Educação	85
Gráfico 3 - Distribuição Temática dos Artigos Publicados Sobre Gestão Estratégia na Educação	87
Gráfico 4 - Distribuição Anual dos Artigos Publicados Sobre Planejamento Estratégico na Educação	88
Gráfico 5 - Distribuição por Fonte dos Artigos Publicados Sobre Planejamento Estratégico na Educação	88
Gráfico 6 - Distribuição Temática dos Artigos Publicados Sobre Planejamento Estratégico na Educação	89
Gráfico 7 - Artigos Publicados por Periódicos	132
Gráfico 8 - Distribuição Anual dos Artigos Publicados	132
Gráfico 9 - Classificação dos Artigos Publicados por Categorias Temáticas	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Causas de Falhas do Planejamento Estratégico.....	76
Quadro 2 - Relação dos Artigos Publicados Sobre Gestão Estratégica na Educação	86
Quadro 3 - Relação de Artigos Sobre Planejamento Estratégico na Educação	90
Quadro 4 - Relação dos Artigos Publicados Sobre Avaliação Institucional.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos Geral e Específicos	157
Tabela 2 - Relação entre perguntas e objetivos	158
Tabela 3 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 1	179
Tabela 4 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 2	180
Tabela 5 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 3	181
Tabela 6 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 4	181
Tabela 7 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 5	183
Tabela 8 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 6	183
Tabela 9 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 7	184
Tabela 10 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 8	185
Tabela 11 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 9	185
Tabela 12 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 10	186
Tabela 13 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 11	187
Tabela 14 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 13	187

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
AVALIES	Avaliação das Instituições do Ensino Superior
BASIs	Banco Nacional de Avaliadores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CENSUP	Censo da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CODI	Comitê de Desenvolvimento Institucional
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Concamp	Conselho de Campus
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CTI	Colégio Técnico Industrial
EAD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
FDI	Fórum de Desenvolvimento Institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
FSG	Faculdade da Serra Gaúcha
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
GUAL	Revista Gestão Universitária na América Latina
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFARROUPILHA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPEAU	Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAIFRS	Programa de Autoavaliação Institucional do IFRS – PAIFRS
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Proposta de Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PRODI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAPIEnS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPA	Subcomissão de Avaliação Institucional
SWOT	Matriz de Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats)
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizadas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Objetivo Geral	16
1.1.2 Objetivos Específicos	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	19
2.1 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	19
2.2 INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS	26
2.2.1 Articulações dos Institutos Federais no Sistema de Educação	29
2.2.2 Posicionamento do Planejamento Estratégico na Estrutura do IFRS	31
2.3 CAMPUS RIO GRANDE	33
3 REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 GESTÃO ESTRATÉGICA E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	36
3.1.1 Organização, Gestão e Estratégia	36
3.1.2 Estratégia	39
3.1.3 Escolas de pensamento estratégico	43
3.1.3.1 A Escola do Design: a estratégia como um processo de concepção	43
3.1.3.2 A Escola de Planejamento: a estratégia como um processo formal	45
3.1.3.3 A Escola de Posicionamento: a estratégia como um processo analítico ...	46
3.1.3.4 A Escola Empreendedora: a estratégia como um processo visionário	48
3.1.3.5 A Escola Cognitiva: a estratégia como um processo mental	50
3.1.3.6 A Escola do Aprendizado: a estratégia como um processo emergente	52
3.1.3.7 A Escola do Poder: a estratégia como um processo de negociação.....	55
3.1.3.8 A Escola Cultural: a estratégia como um processo coletivo.....	57
3.1.3.9 A Escola Ambiental: a estratégia como um processo reativo	59
3.1.3.10 A Escola da Configuração: a estratégia como um processo de transformação	61
3.1.4 Gestão e Gestão Estratégica	63
3.1.5 Posicionamento do Planejamento Estratégico nos Modelos de Gestão Estratégica	68
3.1.6 Planejamento Estratégico	68
3.1.7 Gestão Estratégica e Planejamento Estratégico Aplicados ao Serviço Público e Instituições de Ensino	77

3.1.8 Estudos sobre Gestão Estratégica em Instituição de Ensino	82
3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	92
3.2.1 Avaliar	93
3.2.2 Avaliação na Educação: Desdobramento na Avaliação Institucional	94
3.2.3 Eventos Incentivadores do Discurso Avaliativo das Instituições de Ensino Superior Brasileiras	97
3.2.4 Retrospectiva dos Modelos de Avaliação Institucional na Educação Superior Brasileira – Décadas de 80 e 90.....	101
3.2.5 SINAES – Um Novo Marco na Continuidade das Políticas Avaliativas ...	109
3.2.6 Evolução das Concepções das Avaliações Institucionais	119
3.2.7 Autoavaliação Institucional.....	121
3.2.8 Estado da Arte: retratando os caminhos da Avaliação Institucional.....	123
3.3 A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA	136
4 METODOLOGIA	138
5 O DIÁLOGO ENTRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA: OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELA DISTÂNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	144
5.1 A DELIMITAÇÃO NORMATIVA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA NO IFRS	144
5.2 OS DISCURSOS DOS GESTORES SOBRE A DINÂMICA PERCEBIDA ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESTRATÉGICA NO IFRS-CAMPUS RIO GRANDE	157
5.3 AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS SOBRE A DINÂMICA ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESTRATÉGICA NO CAMPUS RIO GRANDE.....	178
5.4 SÍNTESE INTEGRADORA.....	188
5.5 SUGESTÕES PARA VIABILIZAR MAIOR INTEGRAÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESTRATÉGICA NO CAMPUS RIO GRANDE.	191
5.5.1 Readequação do Ciclo de Gestão Integrado	191
5.5.2 Formação de Comitê Permanente de Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional.....	193
5.5.3 Programas de Formação e Capacitação	194

5.5.4 Envolvimento e Comprometimento dos Gestores nos Diversos Níveis Organizacionais.....	195
5.5.5 Reciclagem de Programas e Gestão Estratégica	196
5.5.6 Comunicação Assertiva.....	197
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	199

1 INTRODUÇÃO

Diversos fenômenos foram responsáveis, nas últimas três décadas, pelas transformações ocorridas no mundo contemporâneo, o que passou a exigir novos modelos de gestão para melhorar o desempenho organizacional. Nesse ambiente de mudanças e turbulências, as instituições de ensino não ficaram à margem: diante do aumento da multiplicidade de funções e demandas sociais, tiveram de reorientar sua atuação pelo autoconhecimento, buscando a melhoria de suas ações e o aprimoramento de seu desempenho.

Uma das formas de autoconhecimento instituídas nos processos avaliativos é a autoavaliação institucional. Elemento estruturante do SINAES, a autoavaliação institucional é instrumento obrigatório do processo de controle e regulação das políticas avaliativas do Estado. Dessa forma, a autoavaliação institucional passou a ser uma realidade presente nas instituições de ensino. Ao longo

do tempo, a resistência sobre sua conveniência foi sendo apaziguada, com os atores envolvidos superando os fantasmas do seu papel punitivo ou controlador, e percebendo que o processo podia ser conduzido de forma a aprimorar o diálogo entre diferentes dimensões institucionais.

Alguns estudos (QUEIROZ, 2011; LEHFELD et al., 2010) se debruçaram sobre as iniciativas de formulação e implementação do processo de autoavaliação em universidades. E, nesse sentido, identificaram a filosofia de uma concepção construtiva/formativa da autoavaliação institucional, como sendo um instrumento de autoreconhecimento capaz de fundamentar as decisões a serem tomadas nas instituições para melhoria do seu desempenho. Na gestão moderna, muitas das decisões são tomadas em função dos seus objetivos estratégicos, resultando em uma escolha de curso de ação capaz de atingi-los. Por ser um processo complexo devido às incertezas, a tomada de decisão, em diversas organizações, é articulada por metodologias específicas como a gestão estratégica. Poderíamos, então, concluir, por essas premissas, que ambos os processos deveriam estabelecer uma relação dialógica. A autoavaliação seria um dos fios condutores da reflexão institucional, e a gestão estratégica o mecanismo de tomada de decisão e indutor da ação.

Apesar de haver uma coerência na expectativa de integração entre ambos os processos, cabe problematizar se realmente as práticas de gestão incorporam esse intercâmbio, questionando-se: quais são os reais impactos dos resultados da autoavaliação na tomada de decisão? Há adequada apropriação dos gestores dos resultados da autoavaliação institucional para que possam alinhar a formulação e implementação das estratégias? A autoavaliação apresenta-se apenas como uma mera formalidade regulatória a ser cumprida pela instituição?

Alguns sinais confirmam a problematização dessa relação: “Não sei o motivo de se fazer esta tal autoavaliação...”; “ah, responde qualquer coisa não vai servir para nada mesmo...”. Ao nos defrontarmos com esses comentários, por vezes comuns nos participantes da autoavaliação institucional, percebemos um descompasso entre a intenção dos processos de gestão educacional e a percepção de utilidade pela comunidade interna. Então, parece haver certo distanciamento entre os discursos das intenções da autoavaliação e as efetivas práticas organizacionais.

Dessa maneira, dentro desse breve panorama, o tema comporta alguns pontos de análise, sendo estes a energia potencial deste trabalho. Por energia potencial entendemos a força que pode nos tirar de um estado de acomodação e nos faça perceber uma questão instigante e que merece ser objeto de discussão e criteriosa reflexão.

Por que e para que autoavaliar as instituições de ensino?

Eis uma questão que sempre repete a mesma história: planeja-se, mobiliza-se, avalia-se e divulga-se. E, por vezes, temos a percepção de que essa rotina se reproduz a cada ano, havendo muito pouca influência desse espaço de participação nos processos de tomada de decisão das instituições. Tem-se a impressão de que sua aplicação seria apenas associada à simples ideia de exigências burocráticas.

No IFRS, não acontece de forma diferente. Na figura 1, temos uma ilustração do material de divulgação do seu processo de autoavaliação institucional. Nela identificamos, claramente, sua abordagem cíclica. E, por ela, infere-se que a comunidade é convidada a refletir sobre a instituição, colaborar participando da avaliação das dimensões institucionais e, por consequência, dos resultados levantados, um conjunto de melhorias que seriam “percebidas”.

Figura 1 - Ciclo de Autoavaliação IFRS



Fonte: Material de divulgação IFRS (2014)

No entanto, como apontamos anteriormente, apenas o processo de autoavaliação não traz garantia de melhorias. Em organizações, melhorias estão atreladas a processos de gestão. E justamente essa situação nos traz algumas inquietações sobre qual é a integração do processo da autoavaliação institucional com a gestão.

Consideramos a autoavaliação institucional uma importante ferramenta de apoio à gestão educacional, na medida em que seus resultados estejam integrados ao processo de gestão estratégica. Dessa forma, por este trabalho, procuraremos identificar em que grau a gestão do Câmpus Rio Grande se utiliza dos resultados da autoavaliação institucional na tomada de decisão estratégica.

Na administração pública, por vezes, as decisões estratégicas adotadas não são tomadas por diagnósticos adequados; frequentemente são assumidas por visões particularistas e sentimentos pessoais, por abordagens intuitivas, com pouca técnica de gestão.

Portanto, julgamos ser oportuno realizar um estudo sobre a relação dialógica entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica. Na realidade, os gestores deveriam entender a relevância dessa aproximação, pois é através dela que a autoavaliação pode tornar-se um mecanismo fornecedor de inputs para serem integrados às estratégias institucionais, e a gestão estratégica uma direcionadora de ações capazes de modificar as dimensões avaliadas em direção às “melhorias”.

Isso posto, convém indicar que nosso projeto de investigação pretende atender a três propósitos: (i) ressaltar a necessidade de integração entre a autoavaliação e as ferramentas de gestão; (ii) destacar aos gestores dos IFs, e

principalmente do Câmpus Rio Grande, a necessidade da apropriação da autoavaliação institucional aos seus processos decisórios, e (iii) buscar contribuir objetivamente com as práticas institucionais do Câmpus.

O primeiro tópico abordado, a princípio, pode não representar uma inovação, já que tal integração é contemplada na legislação reguladora. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) apresenta, em seus objetivos, a utilização da autoavaliação institucional associada a instrumentos complementares, cujo conjunto de resultados serviria de orientação para a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social.

Entretanto, procuraremos enfatizar a necessidade de ampliar esse espectro de integração com outros instrumentos, não previstos tão claramente pelo SINAES, como ferramentas de gestão, na medida em que os resultados da autoavaliação devem ser integrados como pontos de apoios à tomada de decisão.

Posto de forma mais contextualizada, no IFRS - Câmpus Rio Grande: uma vez que a autoavaliação apresenta, como produto final de suas comissões, um relatório que retrata uma reflexão e questionamento sobre o grau de desenvolvimento das dimensões institucionais, e que sua atuação deveria produzir sentido e significado, faz-se necessário que suas considerações apontadas, positivamente ou negativamente sobre a instituição, sejam integradas aos processos de tomada de decisão do planejamento para legitimar, adequar, alterar ou priorizar estratégias.

Compreendemos que a produção de sentido e significado da autoavaliação está na sua capacidade de impacto sobre as estratégias institucionais para que uma situação futura seja diferente do passado avaliado. Assim, assumindo o papel de um elemento protagonista no pensar do ser institucional, é afastada a imagem de uma mera formalidade regulatória a ser cumprida pela instituição.

Aos gestores dos IFs, e principalmente do câmpus Rio Grande, torna-se relevante a discussão sobre o tema para desenvolver um marco analítico que ressalte o papel da autoavaliação institucional, primeiramente como instrumento a ser considerado dentro da tomada de decisão estratégica; e segundo, como uma ferramenta de monitoramento qualitativo das ações institucionais, ou seja, um referencial de desempenho de como as estratégias escolhidas criam percepção positivas, junto à comunidade acadêmica, de modo a legitimá-las ou demonstrando

a necessidade de criação de novas ou aperfeiçoá-las. Cabe aos gestores o protagonismo de pensar e refletir a autoavaliação como uma representação da realidade, que auxilia a presidir decisões transformadoras.

E, por fim, nossa contribuição está na busca de aperfeiçoamentos das práticas presentes no Câmpus Rio Grande, de forma a entender os processos desempenhados a partir da análise acerca das relações entre autoavaliação e gestão estratégica. Pretendemos orientar os gestores sobre a necessidade de prestigiar essa interação, pois, apesar do descompasso entre a prescrição teórica e a prática mutante, talvez essa integração entre autoavaliação e gestão estratégia possa subsidiar os gestores com elementos capazes de instigar novas perspectivas sobre a eficácia e efetividade da gestão educacional.

O interesse pelo tema descrito surge em função da nossa trajetória profissional no Campus Rio Grande. Inicialmente, pela atuação no desenvolvimento de trabalhos relacionados na área de planejamento estratégico, conduzidos dentro da Diretoria de Desenvolvimento Institucional do Campus Rio Grande, em que pudemos perceber um grande distanciamento na integração da autoavaliação institucional dentro do ciclo dos processos estratégicos. E, em um segundo momento, como membro suplente da Subcomissão de Avaliação Institucional - SPA, ao acompanharmos suas etapas de trabalho, novamente percebemos o papel da avaliação institucional mais como um instrumento de aplicação operacional do que um instrumento de apoio à decisão estratégica dos gestores. Portanto, somos motivados, na pesquisa, a propor uma mudança de abordagem em relação à autoavaliação institucional a fim de que, no campus Rio Grande do IFRS, ela seja um modelo estrategicamente integrado às mudanças institucionais.

Perante essas considerações da problemática investigada, direcionaremos nossa questão de pesquisa sustentada nos objetivos apresentados a seguir.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Verificar se os resultados da Autoavaliação Institucional estão sendo considerados como elementos de apoio ao processo de tomada de decisão

estratégica do Câmpus Rio Grande, e em que medida as estratégias escolhidas pelos Câmpus Rio Grande procuram atender às dimensões avaliadas e às sugestões apontadas pela Autoavaliação Institucional.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever os processos de elaboração do plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Planejamento Estratégico e do Programa de Autoavaliação Institucional e suas relações;
- b) Identificar se há e quais são as prescrições institucionais que relacionam a Autoavaliação Institucional e a Gestão Estratégica;
- c) Analisar o nível de influência dos resultados da Autoavaliação no processo decisório dos gestores envolvidos na implantação/formulação das estratégias;
- d) Avaliar a percepção dos diferentes públicos participantes da autoavaliação institucional (docentes e técnicos administrativos) sobre a importância da autoavaliação como elemento de apoio à gestão do Campus Rio Grande e em que medida julgam estarem correlacionadas as decisões da gestão com o atendimento dos pontos avaliados e recomendados pela autoavaliação institucional;
- e) Identificar barreiras e facilitadores que afetam a capacidade da gestão estratégica responder aos resultados da autoavaliação institucional;
- f) Apresentar, caso o estudo encontre divergências entre o referencial teórico e as práticas, um conjunto de recomendações que reforçariam as relações entre a autoavaliação Institucional e a gestão Estratégica, de modo a contribuir na melhoria, coerência e aderência entre ambos processos no âmbito do Campus Rio Grande do IFRS.

A apresentação deste projeto está organizada em seis capítulos. Na primeira parte, trata-se de uma abordagem introdutória delineando a pesquisa.

O capítulo seguinte, o segundo, traz a contextualização do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Campus Rio Grande, nosso objeto de estudo, resgatando a trajetória da educação profissional associada às estratégias de

desenvolvimento econômico nacional até o surgimento dos institutos federais. Na sequência, analisamos a criação dos institutos federais dentro de uma perspectiva de interiorização das oportunidades de acesso do ensino profissionalizante, bem como uma formação pedagógica integral do indivíduo, compartilhando uma concepção integrada de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com a verticalização do ensino médio à pós-graduação.

No terceiro capítulo, focado no referencial teórico, abordamos os elementos conceituais da gestão estratégica e da avaliação institucional. Na parte referente à gestão estratégica, abordamos as questões relacionadas à importância da gestão estratégica dentro das organizações; apresentamos o conceito de estratégia de forma ampla; as escolas de pensamento estratégico, que ampliam a concepção do pensar estratégico, o planejamento estratégico e suas relações com a gestão estratégica; a aplicabilidade da gestão estratégica dentro de instituições públicas e instituições de ensino e um panorama da produção de artigos sobre o tema. Na parte referente à avaliação institucional, resgatamos o conceito de avaliação, quais os tipos de avaliações, buscando entender os motivos do discurso avaliativo, quais as concepções avaliativas que podem ser concebidas, resgatar as experiências dos processos avaliativos no Brasil, discutir a concepção do SINAES e da autoavaliação. Na última parte do capítulo, buscamos explorar as possibilidades de integração dialógica entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia. Nessa etapa, descrevemos o método delineado como estratégia de pesquisa, e como transcorreu a aplicação dos procedimentos técnicos utilizados nesta investigação científica.

Já no capítulo cinco, passamos a nos debruçar sobre a sistematização e interpretação dos resultados dos dados da investigação. Ainda apresentamos, baseando-nos no referencial teórico deste trabalho, bem como na análise dos dados coletados, um conjunto de proposições com o objetivo de fortalecer, a nosso ver, a integração entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica no Campus Rio Grande.

E, no capítulo seis, o último, são apresentadas as considerações finais e sugestões para novas abordagens de estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo trataremos de fundamentar o campo investigado em que se insere a pesquisa proposta e, para tanto, abordaremos a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no contexto da educação superior brasileira; o surgimento, as características e os desafios propostos aos institutos federais; assim como, caracterizar o IFRS e apresentar atuação do Campus Rio Grande dentro da estrutura multicampi do IFRS.

2.1 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A importância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sempre esteve fundamentada na trajetória das decisões das políticas econômicas e sociais que demonstraram a profunda compreensão do seu valor estratégico para o desenvolvimento nacional.

Na figura 2, na linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, podemos perceber as várias influências e modificações das políticas aplicadas à educação profissional. Para melhor orientar o leitor, esclarecemos que não iremos abordar todos os marcos da Rede Federal da Educação Profissional, mas sintetizaremos sua evolução e perspectivas, a partir do início do século XX, até chegar à atual expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

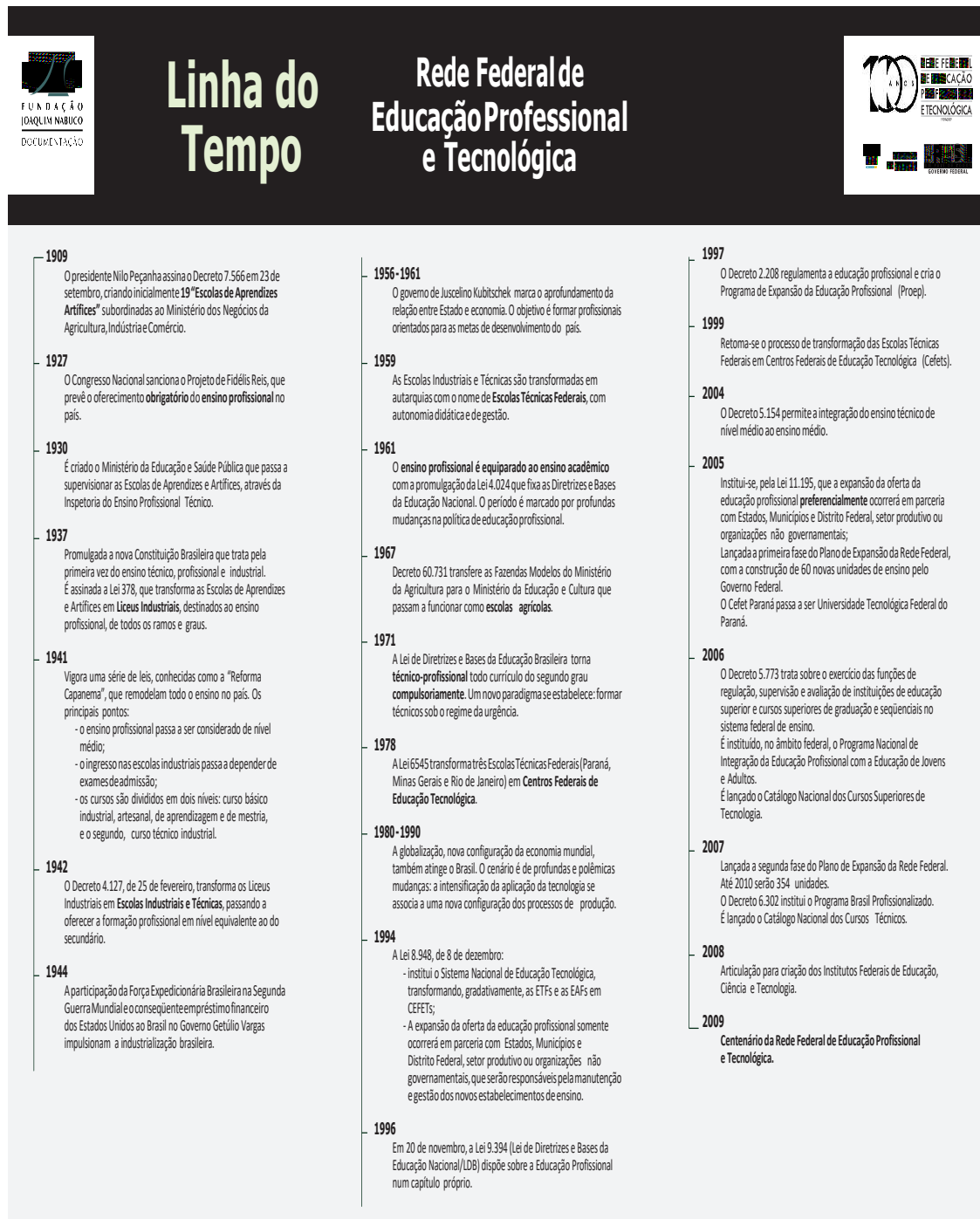
Sua construção reflete um conjunto de transformações históricas gestadas, ao longo de décadas, tendo como marco inicial o ano de 1909, quando o então presidente da república, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de aprendizes e artífices distribuídas em todo o território nacional.

A Rede Federal de Educação Profissional limitava-se, inicialmente, à oferta de cursos profissionalizantes para as camadas mais pobres da população, com a função principal de fornecer mão-de-obra para o desenvolvimento econômico e controle social, procurando instruir, através do ensino, um ofício ou profissão aos “desfavorecidos da fortuna”:

não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associam a qualificação de mão-de-obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e

à construção da nação. Aí está o embrião da atual rede nacional de instituições de educação tecnológica. (PEREIRA, 2003, p. 5).

Figura 2 - Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2015.

Muito embora a indústria nacional ainda não demandasse grande quantidade de trabalhadores qualificados, por encontrar-se ainda em fase embrionária, o fato é que, com a falência do setor agrário-exportador, pode-se reconhecer que a qualificação voltada às demandas do setor industrial foi a marca inegável da contribuição dessas instituições (PEREIRA, 2003).

Ao longo das décadas de 1930-1940, o processo de industrialização do Brasil ganhou impulso, ocorrendo a substituição do modelo agrário exportador pelo nacional-desenvolvimentista, o que, de certa forma, fortaleceu a existência de uma rede pública de escolas profissionalizantes, por ir ao encontro dos interesses da nova indústria, demandante de trabalhadores com maior qualificação.

Com a entrada do capital internacional, no governo de Juscelino Kubitschek, uma nova onda de pressão sobre a qualificação de mão-de-obra se fez presente, com o contexto sendo marcado por um:

aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos previstos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (PEREIRA, 2003, p. 5).

Durante o regime militar, de 1964 a 1985, optou-se pela aceleração do crescimento econômico através de um conjunto de Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico que modernizaram a estrutura produtiva nacional a um alto custo do endividamento externo. Foi um período marcado por profundas mudanças nas políticas de educação e fortes crises econômicas.

Pereira (2003) destaca que, em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa mudança conferiu àquelas instituições mais atribuições: formar engenheiros e tecnólogos, administrar pós-graduação lato e stricto sensu, desenvolver pesquisa aplicada e atuar na formação de professores

para a formação profissional. Esse processo se estendeu às outras instituições bem mais tarde.

Muito embora a década de 1980 seja conhecida no Brasil como a “década perdida” devido à crise e à profunda estagnação, constituiu-se em um período marcado por profundos acontecimentos, que orientaram o curso dos anos subsequentes: a globalização, uma nova configuração da economia mundial, acoplada à intensificação da aplicação da microeletrônica, da informática, das telecomunicações; o processo de redemocratização do Brasil caracterizado pela abertura política; a Reforma do Estado, sob forte influência da lógica neoliberal (PEREIRA, 2003).

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela chamada Reforma do Estado de forma intensa, em que ocorreu o sucateamento e a posterior privatização de instituições estatais, bem como a terceirização de serviços públicos essenciais. Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, quase sempre financiadas por organismos financeiros internacionais.

Conforme Pereira (2003), a expansão da educação ocorreu prioritariamente na rede privada, enquanto a rede pública passava por um processo de estagnação, acompanhada pela terceirização de serviços.

O governo Fernando Henrique Cardoso realizou mudanças profundas na legislação educacional que regulamenta o Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e o favorecimento da rede privada, colocando-se dentro da lógica de Estado Mínimo por meio da descentralização, ou seja, ao Governo Central caberia a formulação de política e a desincumbência da ação (PEREIRA, 2003).

Tavares (2012) destaca que a Lei 8.948/94, muito embora tenha constituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular e transformado as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), sob os mesmos moldes dos CEFETs de Minas Gerais, Rio do Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978, procurava principalmente atingir os objetivos de austeridade fiscal, tornando-se um grande entrave à expansão da Rede Federal, podendo ser traduzido pelo § 5º do artigo 3º:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Com isso, poucas unidades iniciaram suas atividades no período de vigência dessa Lei, e aquelas abertas acabaram vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Para Tavares (2012), o “congelamento” da Rede Federal vigorou até o ano de 2005, quando o governo Lula da Silva substituiu o texto anterior, através da Lei 11.195, propondo uma nova redação ao parágrafo:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Por consequência, nos últimos anos, assistimos a um vigoroso plano de expansão e criação dos IFs, diretamente articulado pelo governo federal, desencadeando um novo marco na Rede Federal Profissionalizante.

O surgimento dos Institutos Federais (IFs) tem sua origem no reordenamento promovido por uma nova legislação de 2008 (Lei 11.892), que unificou instituições federais de educação profissional e tecnológica, em todo o território nacional, em torno dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia para uma atuação integrada e referenciada regionalmente.

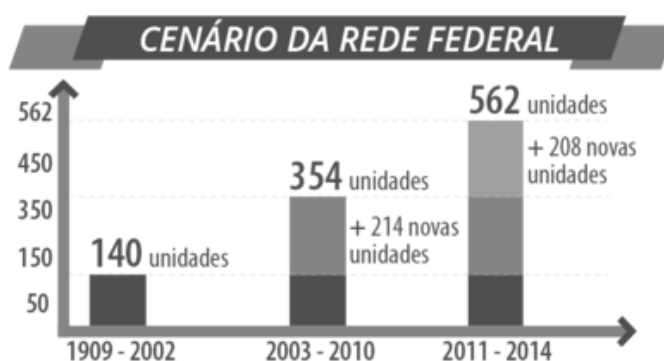
As principais características das estratégias previstas para o novo ordenamento da rede dos institutos federais podem ser sintetizadas na fala da presidenta Dilma durante o marco regulatório da ciência, tecnologia e inovação, em que destaca que “a expansão e a interiorização da rede federal de ensino técnico e de ensino superior buscaram promover a formação de técnicos, cientistas e profissionais qualificados em todo o nosso País, em todo o nosso território, o que era necessário ao atendimento das diferenciadas demandas do desenvolvimento regional” (BRASIL/PALÁCIO DO PLANALTO, 2016).

A expansão foi marcada por fases. A Fase I e Fase II foram lançadas nos governos do presidente Lula, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com altos investimentos e contratação de servidores. Com a eleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2010, garantiu-se não só a conclusão das metas previstas para o período entre 2005 e 2010, mas também a sua continuidade através do lançamento da Fase III (TAVARES, 2012).

Tavares (2012) destaca que essas medidas adotadas seguem na contramão das políticas neoliberais do período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais e universidades federais pelo Brasil. Mas, por outro lado, a ampliação do atendimento continua ocorrendo predominantemente na rede privada através de programas como o Prouni - Programa Universidade para Todos.

Pela figura 3, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. E, entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade (BRASIL/MEC/SETEC, 2016).

Figura 3 - Cenário de expansão da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2016

A figura 4 demonstra que a expansão está fortemente ligada à interiorização da educação profissional, tendo como objetivo atender às demandas dos arranjos produtivos locais.

Figura 4 - Distribuição Territorial da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2016

Como vimos, as transformações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sempre estiveram ligadas às concepções do Estado sobre os ciclos econômicos e seus posicionamentos políticos diante das políticas públicas de educação e suas estratégias de desenvolvimento.

Nesse sentido, acredita-se, que a atual conjuntura política e econômica ainda seja novamente a “bússola orientadora” das estratégias da educação profissional.

Nos últimos anos, uma onda de otimismo se fez presente dentro da rede de educação profissional por conta da possibilidade de ampliação dos recursos financeiros para a educação nacional oriundos dos royalties do petróleo, de forma a criar expectativas extremamente favoráveis à continuidade de ampliação e participação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na produção científica e tecnológica nacional. Entretanto, os fatos presenciados no atual cenário nacional nos deixam céticos, pois mostram um quadro extremamente conturbado por uma profunda crise política e econômica.

Assim, em que medida as estratégias de expansão e fortalecimento seguirão, somente o tempo dirá, pois conforme Santos (2008) destaca:

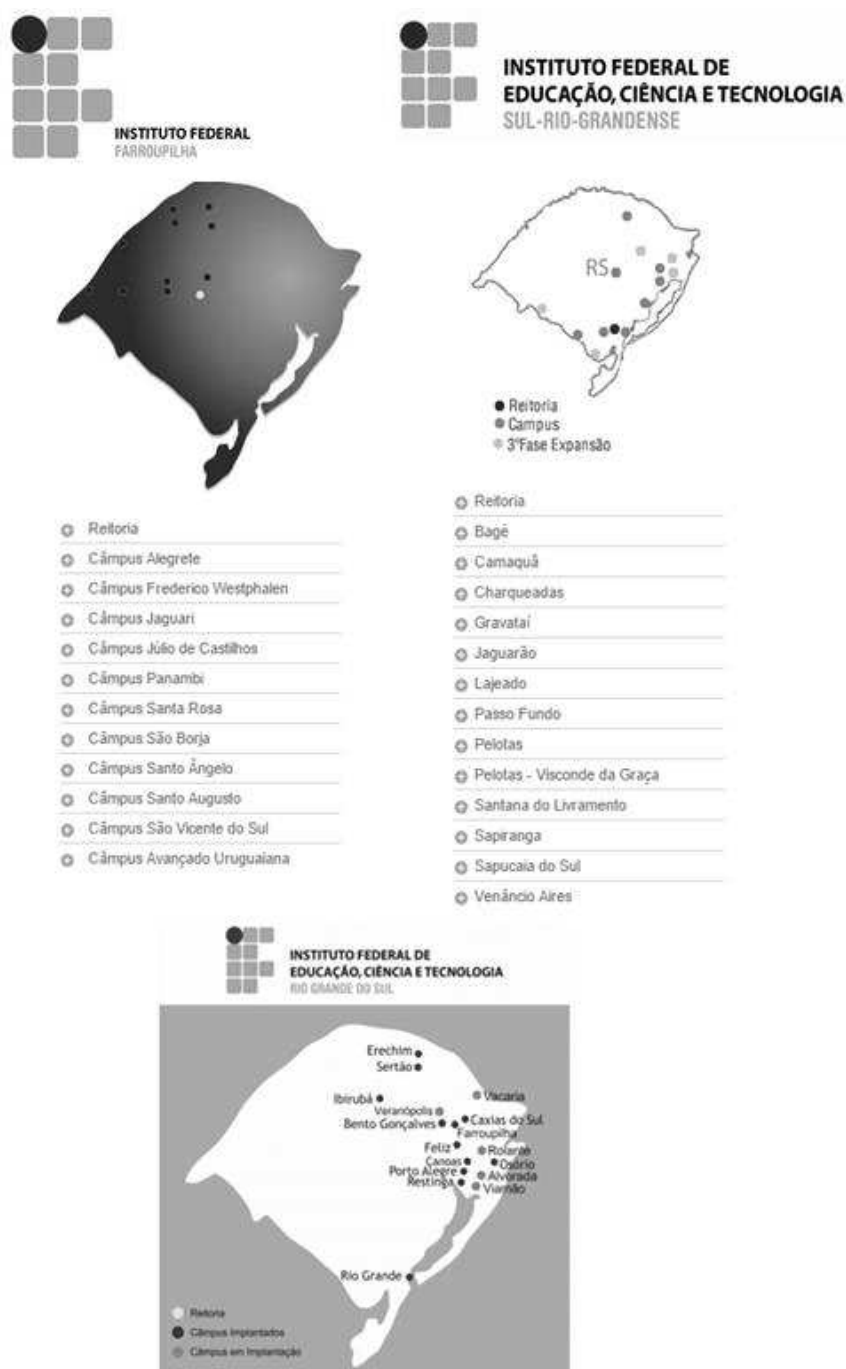
não poucas vezes, só após a tomada, ao longo de algum tempo, mercê das circunstâncias, de diversas decisões com implicações estratégicas, e do desenvolvimento das actuações inerentes, é que se torna possível compreender em toda sua extensão as estratégias que a organização se encontra a implementar. (SANTOS, 2008, p. 327).

2.2 INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS

No Estado do Rio Grande do Sul, tivemos o surgimento de três Institutos Federais. São eles: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense; Instituto Federal Farroupilha e Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

A composição dos pontos de presença de cada instituto no Estado é apresentada na figura 5. Pelos mapas, percebemos uma ampla cobertura territorial, no estado, articulada com o princípio de interiorização, e demonstrando claramente não haver limites de atuação geográfica para cada instituto. Muito embora o IFFarroupilha esteja bem mais setorizado no noroeste do Rio Grande do Sul, o IFSul e o IFRS estão em um processo de expansão dentro de uma mesma zona de influência. Convém destacar que a composição abordada apenas demonstra os pontos com presença física de Campi; caso fôssemos considerar os polos de EAD (Ensino a Distância), a competição se mostraria mais acirrada e intensa.

Figura 5 - Pontos de Presença dos Institutos Federais no Rio Grande do Sul



Fonte: BRASIL\MEC\IFFarroupilha, 2016.

Fonte: BRASIL\MEC\IFSul, 2016.

Fonte: BRASIL\MEC\IFRS, 2016.

Os Institutos Federais são instituições de ensino público e gratuito com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica. Atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional, seus cursos são planejados considerando as demandas e potencialidades locais visando o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais através do desenvolvimento com mão de obra qualificada. Os Institutos Federais, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, oferecem cursos de formação inicial e continuada (cursos rápidos), cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrado) (BRASIL\MEC\IFRS, 2016).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão e as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais – Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Colégio Técnico Industrial da Universidade do Rio Grande (BRASIL\MEC\IFRS, 2016).

Como unidade gestora central, temos a Reitoria, estando localizada em Bento Gonçalves- RS, no Estado do Rio Grande do Sul (BRASIL\MEC\IFRS, 2016).

Atualmente, o IFRS atua como uma estrutura multicampi, sendo constituído por 12 (doze) Campi consolidados, os quais são: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão. E, adicionalmente, como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, agregaram-se mais cinco câmpus em sua estrutura, abrangendo os municípios de Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão (BRASIL\MEC\IFRS, 2016).

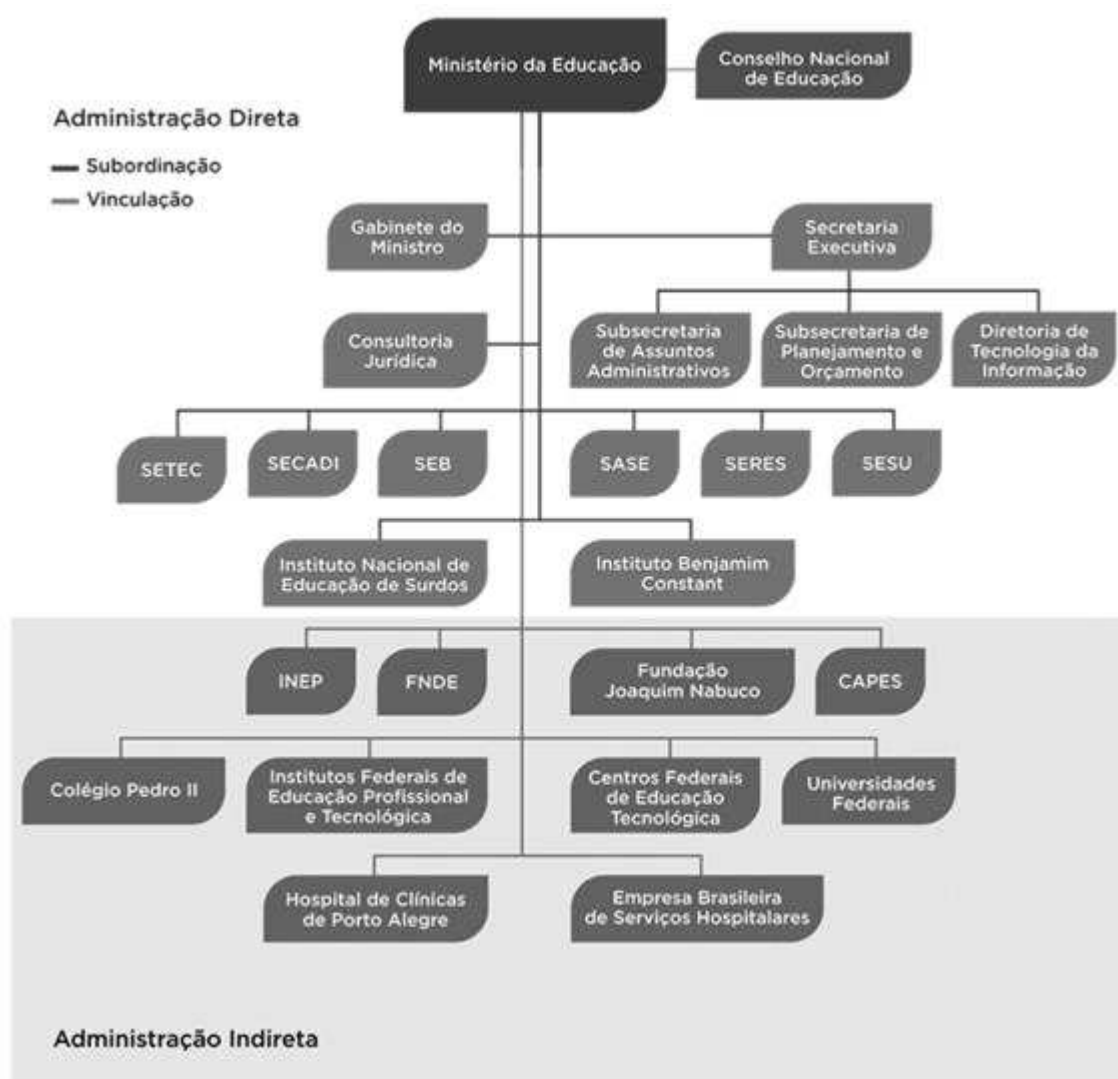
O IFRS conta com cerca de 16 mil alunos, distribuídos em 180 opções de cursos superiores, pós-graduação e técnicos na modalidade integrado, subsequente e concomitante. Os cursos superiores são oferecidos nas modalidades bacharel, licenciatura e tecnólogo. Já os programas de pós-graduação atendem as demandas de especializações e mestrados (BRASIL\MEC\IFRS, 2016).

2.2.1 Articulações dos Institutos Federais no Sistema de Educação

O IFRS é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, gozando de prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (BRASILMEC\IFRS, 2016).

Apesar da autonomia institucional, na estrutura do Ministério da Educação (Figura 6), existe um órgão responsável pela formulação das políticas da educação profissional e orientação de toda a rede de institutos: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Figura 6 - Estrutura do Ministério da Educação



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2016.

As principais competências da SETEC, como órgão gestor, estão regulamentadas conforme o artigo 13º do Decreto nº 7690/2012:

- planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica;
- promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos;
- definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica;
- promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica;
- fortalecer a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão;
- estabelecer estratégias que possibilitem maior visibilidade e reconhecimento social da Educação Profissional e Tecnológica;
- elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica;
- e estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE. (BRASIL/MEC/SETEC, 2016).

A apresentação da SETEC se faz relevante, pois é uma esfera institucional influente sobre as diretrizes estratégicas dos institutos federais, na medida em que induz a construção das políticas de atuação, qualificação e expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, os eixos norteadores da política da SETEC, de alguma maneira, impactam nas formulações das estratégias dos institutos federais.

A SETEC, ao longo dos últimos anos, tem promovido ações que buscam

- o fortalecimento do papel da Educação Profissional e Tecnológica no Desenvolvimento Nacional e nas Políticas de Inclusão Social;
- a captação de fontes de financiamentos para a manutenção e expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o fortalecimento da articulação entre as instâncias de governo e da sociedade civil;
- o fortalecimento de estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica principalmente nas áreas de Sistema de Gestão, Proposta Pedagógica e Educação a Distância;
- políticas específicas para a formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica;
- o aperfeiçoamento de mecanismos de regulação e supervisão;
- a promoção da extensão da Educação Profissional e Tecnológica para todo o Território Nacional;
- a revisão das diretrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica;
- a democratização do acesso; a política de valorização e organização da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada para trabalhadores; a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); o aprofundamento do intercâmbio internacional de discentes e servidores;

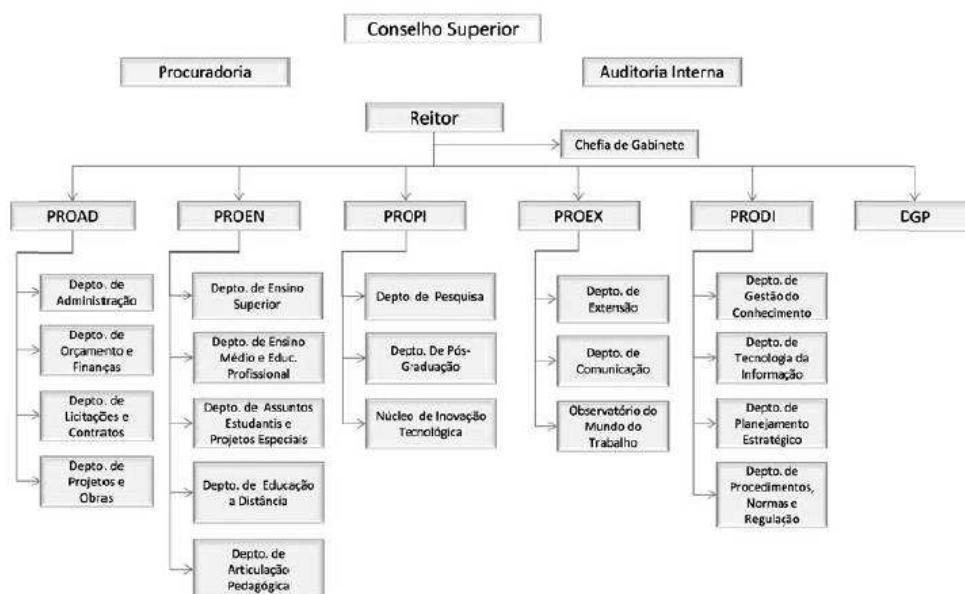
- fortalecimento da cultura de “Rede”;
- e o incentivo crescente no campo da pesquisa na rede federal. (BRASIL/MEC/SETEC, 2016).

A SETEC, para discutir, propor e promover as políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica com a Rede de Institutos Federais, se articula com o CONIF - O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É um órgão colegiado que congrega todas as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil: reunidos em 38 institutos federais, dois centros federais de educação profissional e tecnológica e o Colégio Pedro II. Os principais objetivos do CONIF são a “valorização, o fortalecimento, a defesa e a consolidação das instituições da Rede Federal”.

2.2.2 Posicionamento do Planejamento Estratégico na Estrutura do IFRS

A estrutura organizacional do IFRS, representada na figura 7, compreende no seu organograma um conjunto de unidades gestoras, estruturadas por áreas de atuação, cujas atribuições estão definidas no Regimento Geral do IFRS.

Figura 7 - Organograma IFRS



Elaborado com base no Regimento Geral e no Regimento Interno da Reitoria do IFRS.

Fonte : BRASIL/MEC/IFRS/PDI, 2014.

No Regimento Geral, a gestão divide-se entre cinco Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Administração – PROAD, Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPI, Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRODI.

O Regimento Geral detalha as competências e as atribuições para cada Pró-Reitoria, assim expressas:

A Pró-Reitoria de Administração, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão executivo que *planeja*, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de planejamento, administração, gestão de pessoas, gestão orçamentária, financeira e patrimonial. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL, 2010, p. 16).

A Pró-Reitoria de Ensino, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão executivo que *planeja*, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de ensino, articuladas à pesquisa e à extensão. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL, 2010, p. 13).

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão executivo que *planeja*, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de pesquisa, integradas ao ensino e à extensão, bem como promove ações de intercâmbio com instituições e empresas. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL, 2010, p. 14).

A Pró-Reitoria de Extensão, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão executivo que *planeja*, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de extensão e relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa, junto aos diversos segmentos sociais. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL, 2010, p. 14).

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão executivo que *planeja*, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de desenvolvimento e a articulação entre as Pró-Reitorias e os Campi. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL, 2010, p. 12).

Em um olhar atento a todas as atribuições descritas, podemos perceber a cumplicidade de um conjunto de setores na função de atuar sobre o planejamento, mas é dentro da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional que o planejamento estratégico está definido de forma mais sistemática e articulada, conforme definido no artigo 16 do Regimento Geral:

I. atuar na articulação da Reitoria com os Campi; II. atuar *no planejamento estratégico do IFRS*, com vistas à definição das prioridades de desenvolvimento dos Campi; III. colaborar com a Reitoria na promoção de equidade institucional entre os Campi, quanto aos planos de investimentos do IFRS; IV. propor alternativas organizacionais, visando ao constante aperfeiçoamento da gestão do IFRS; V. supervisionar as atividades de gestão das informações, infra-estrutura, planos de ação, relatórios e estatísticas da Instituição; VI. representar o IFRS nos foros específicos da área, quando se fizer necessário; VII. zelar pelo cumprimento das metas definidas nos planos do IFRS; VIII. presidir e coordenar o comitê de desenvolvimento institucional; IX. executar outras funções que, por sua natureza, lhe estejam afetas ou lhe tenham sido atribuídas. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL, 2010, p. 12-13)

Para tanto, passa a existir, especificamente, um Departamento de Planejamento Estratégico, designado para tratar das questões de planejamento. Segundo Marack Neto (2007), a herança da concepção de departamentos de planejamentos nas estruturas organizacionais advém da visão centrada do governo em enfatizar, prioritariamente, o planejamento. Entre seus objetivos principais, está o de estabelecer e propor a metodologia de Planejamento Estratégico para o IFRS, coordenar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e executar o Planejamento Estratégico e PDI através da elaboração dos planos de ação anuais. Para acompanhamento desse processo, cabe estabelecer uma metodologia de acompanhamento para o Planejamento Estratégico e formas de controle para os Planos de Ação, em articulação com o planejamento orçamentário.

2.3 CAMPUS RIO GRANDE

O Campus Rio Grande do IFRS é oriundo do Colégio Técnico Industrial (CTI).

Em 1964, surgiu o Colégio Técnico Industrial (CTI), um colégio industrial criado pelo Ministério da Educação e Cultura para fortalecer a crescente expansão do setor industrial da cidade de Rio Grande, com destaque para o setor de pescados, oferecendo os cursos de Eletrotécnica e Refrigeração, cujos técnicos atenderiam à demanda oferecida pelas indústrias locais (BRASIL\MEC\IFRS\PDI, 2014).

Alguns anos mais tarde, em 1969, o Colégio Técnico Industrial (CTI), juntamente com a Escola de Engenharia Industrial e diversas faculdades da cidade

do Rio Grande, deram origem à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), instituição à qual o colégio ficou vinculado até 2008 (BRASIL\MEC\IFRS\PDI, 2014).

Em 29 de dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Colégio Técnico Industrial (CTI) foi integrado ao IFRS, transformando-se no Campus Rio Grande (BRASIL\MEC\IFRS\PDI, 2014).

Novos tempos abriram-se no horizonte institucional do Campus Rio Grande, possibilitando autonomia administrativa, financeira, pedagógica; uma grande expansão de instalações físicas, crescimento de servidores, e consequente criação de novos cursos.

As transformações institucionais estiveram, paralelamente, em sintonia com as alterações do arranjo produtivo local da região de Rio Grande, que passou a viver um novo ciclo de desenvolvimento em torno do Polo Naval, dinamizando a formação e qualificação da mão-de-obra. Como respostas, em 2010, para atender as novas demandas da expansão socioeconômica, movida pela indústria naval, houve a criação dos cursos Técnico em Automação Industrial e Técnico em Fabricação Mecânica (BRASIL\MEC\IFRS\PDI, 2014).

Atualmente, a Instituição é responsável pela oferta de seis cursos de educação profissional Integrados ao Ensino Médio, sete Subsequentes ao Ensino Médio, três cursos Superiores de Tecnologia, um Bacharelado, uma Licenciatura, e um curso técnico na modalidade a distância. São oferecidos os seguintes cursos:

a) Qualificação Profissional

- Qualificação profissional para a indústria;

b) Cursos Técnicos

- Técnico em Eletrotécnica (integrado, subsequente);
- Técnico em Refrigeração e Climatização (integrado, subsequente);
- Técnico em Automação Industrial (integrado, subsequente);
- Técnico em Geoprocessamento (integrado, subsequente);
- Técnico em Desenvolvimento de Software (integrado e à distância);
- Técnico em Fabricação Mecânica (integrado, subsequente).
- Técnico em Enfermagem (subsequente)

c) Cursos Superiores

- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas;

- Tecnologia em Construção de Edifícios;
- Tecnologia em Refrigeração e Climatização (Descontinuado);
- Bacharelado em Engenharia Mecânica;
- Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica

Os cursos técnicos na modalidade integrada caracterizam-se por uma carga horária de formação idêntica à do ensino médio tradicional, mais a carga de formação profissional, de acordo com a área, totalizando quatro anos de duração. Já os cursos subsequentes têm a duração de dois anos, compreendendo apenas a carga horária de formação profissional, pois os alunos ingressantes já devem estar com o Ensino Médio concluído.

O campus conta com uma estrutura de 103 docentes e 68 técnicos para atender aproximadamente em torno de 1600 alunos distribuídos nos cursos relacionados acima.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso objetivo, dentro do referencial teórico, é realizar um esforço de melhorar a compreensão sobre a gestão estratégica e autoavaliação associada à gestão educacional. Dessa forma, apresentaremos os conceitos de gestão estratégica partindo de uma abordagem genérica e, à medida que avançamos, contextualizaremos dentro do ambiente educacional. Para alcançarmos tal proposta, abordaremos obras de autores e pesquisadores que auxiliam a balizar o caminho na busca da compreensão de qual é a relevância da gestão estratégica e as perspectivas que se abrem ao seu entendimento.

Posteriormente, apresentaremos a temática da avaliação discutindo sua aplicabilidade na forma da autoavaliação institucional, e, por fim, relacionaremos a gestão estratégica com autoavaliação, procurando integrá-las como um conjunto de processos complementares capazes de direcionar desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional.

3.1 GESTÃO ESTRATÉGICA E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Ao longo deste capítulo, abordaremos os referenciais teóricos iniciando pela compreensão da importância da gestão estratégica e seus conceitos; as escolas de pensamento estratégico e suas perspectivas mais amplas sobre a gestão estratégica; qual o relacionamento entre gestão estratégica e planejamento estratégico; a influência da gestão estratégica e do planejamento estratégico nas organizações públicas e de ensino. Esta seção finaliza com um panorama geral sobre estudos científicos que tratam da aplicação da gestão estratégica e planejamento estratégico em instituições de ensino.

3.1.1 Organização, Gestão e Estratégia

O homem é um ser social, o que pressupõe sua necessidade de interação com outros indivíduos. Para melhor aplicação de esforços, intensificou a criação de organizações, sendo que a sociedade moderna passa a ser vista como uma intrincada teia de relações organizacionais.

Assim, organizações são grupos de pessoas que voluntariamente constituem uma entidade social com a intenção de atingir objetivos por meio da cooperação, coordenação racional do trabalho e com relativa divisão de fronteira com o meio que a envolve (SANTOS, 2008).

As organizações, independentemente da sua natureza pública ou privada, têm sempre o desafio de atingir os objetivos que justificam sua razão de existir. Por consequência, seus gestores se utilizam de ferramentas de gestão para atingir os objetivos. Logo, a eficácia organizacional depende da capacidade daqueles que gerem os esforços e recursos, pois nem mesmo o melhor quadro de pessoal, a tecnologia e a inovação produzirão efeitos, se a qualidade de gestão não permitir sua efetiva e adequada utilização. Nessas circunstâncias, é clara a importância da gestão (SANTOS, 2008).

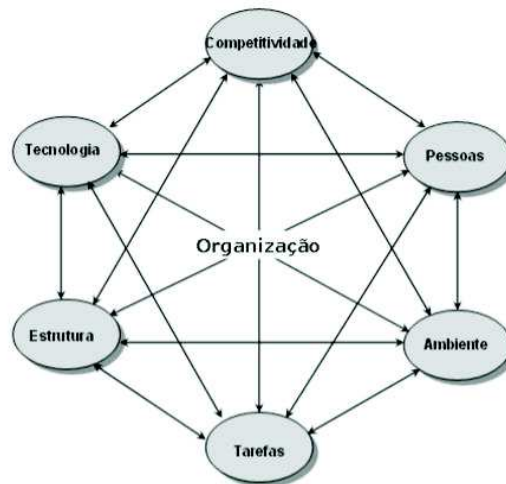
Como Chiavenato (2015, p. 5) afirma, as organizações “não sobrevivem, crescem ou se tornam bem-sucedidas por mero acaso. O sucesso organizacional não é fruto apenas da sorte, mas de uma série infundável e articulada de decisões, ações, aglutinação de recursos, competências, estratégias e uma busca infundável de objetivos para alcançar resultados cada vez melhores”.

O campo da Administração, ao longo de décadas, tem contribuído de modo relevante com teorias, técnicas, modelos e inovações capazes de habilitar os gestores a lidarem com a resolução de problemas das atividades organizacionais.

Uma das formas de conceituar gestão é como um processo de coordenação de recursos através das funções administrativas para atingir os objetivos pretendidos (SANTOS, 2008). As funções administrativas podem ser entendidas como os processos de planejamento, organização, direção e controle. Muito embora a Teoria Clássica apresente outras proposições de funções, Santos (2008) adota a classificação sintetizada da Teoria Neoclássica.

Na figura abaixo, Chiavenato (2014) apresenta as variáveis centrais no estudo da administração, que, de certa maneira, se configuram como as principais que as funções administrativas procuram gerir para influenciar no desempenho organizacional a fim de atingir os objetivos desejados. Cada teoria administrativa valorizou uma ou algumas dessas variáveis, mas, dada a complexidade, constatou-se a necessidade de certo relativismo e prudência, pois “tudo depende”: não há uma e única melhor forma de gerir.

Figura 8 - Variáveis Organizacionais



Fonte: Chiavenato (2014)

Com o tempo, a estratégia passa a ser vista com uma variável influente sobre o desempenho organizacional. Logo, Santos (2008) destaca o Modelo dos 7 S's da McKinsey, desenvolvido por Tom Peters e Robert Waterman. Esse modelo apresenta novas variáveis para o estudo das teorias organizacionais. E o desempenho organizacional também é determinado pela forma com interagem entre si e suas relações com as funções administrativas. O motivo de chamar 7 S's é que todas as variáveis organizacionais são iniciadas pela a letra S (em inglês). A saber: Strategy (Estratégia), Structure (Estrutura) e Systems (Sistemas), Skills (Competências), Staff (Pessoas), Style (liderança ou governança) e Shared Values (Valores Compartilhados). A figura 9 representa a rede de relações entre as variáveis.

Figura 9 - Variáveis Organizacionais Modelo dos 7S's da McKinsey



Fonte: Santos (2008)

3.1.2 Estratégia

Mas, afinal, o que é estratégia?

O maior grau de complexidade do ambiente organizacional, alinhado com a intensificação da competição, reduz ao mínimo o espaço para erros por parte da gestão. Esse cenário competitivo e desafiador é destacado por Hitt, Ireland e Hoskisson (2013) pelo surgimento de uma economia globalizada e de rápidas mudanças tecnológicas.

Dentro dessa perspectiva de negócios, Thompson, Strinkland e Gamble (2008) indicam três perguntas básicas com que os administradores, frequentemente, acabam se defrontando:

- Qual a situação atual da empresa?
- Para onde a empresa precisa ir a partir desse ponto?
- De que modo deve chegar lá?

Esse conjunto de questionamentos está no âmago daquilo de que trata a estratégia ou pensamento estratégico – processo contínuo, dinâmico e interativo de escolha tendo como propósito descobrir novas estratégias para alcançar um futuro desejado. O pensar e o agir estrategicamente, por vezes, são os fatores determinantes no sucesso ou sobrevivência organizacional. Corresponde à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento da organização às condições ambientais que se encontram em constante mudança, tendo sempre em mente a visão de futuro e a perpetuidade organizacional.

Já que estamos falando de conceitos, pretendemos fornecer uma conceituação para orientar o discernimento sobre estratégia. Na maioria das vezes, uma definição nos remete a uma ideia de esclarecimento detalhado, conciso e de fácil entendimento. No entanto, ao examinarmos os debates teóricos, em detalhes, percebemos o quanto é cheia de nuances a conceituação de estratégica. Logo, não há uma conceituação universalmente aceita.

Se indagarmos a um grupo de pessoas sobre o conceito, provavelmente, o entendimento mais comum seria de um plano. Muito embora seja uma das formas de interpretação desse conceito, existem várias outras maneiras de entendê-lo.

O entendimento de estratégia apresentado por Mintzberg (2006), por não promover uma visão única, mas múltiplas definições, encaixa-se melhor para sua

compreensão em diversos contextos, de forma mais profunda e útil, e amplia as perspectivas de compreensão do tema.

Desse modo, Mintzberg (2006) oferece uma série de definições conhecidas como os cinco Ps para estratégia: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva.

A estratégia pode ser um plano. Nesse caso, é definida como um curso de ação conscientemente pretendido para lidar com uma situação e tem como finalidade atingir os objetivos. Por essa definição, as estratégias têm duas características essenciais: são criadas antes das ações às quais vão se aplicar e são desenvolvidas consciente e propositalmente. As estratégias enquadradas nesse conceito passaram a ser chamadas de estratégias pretendidas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

A estratégia pode ser um padrão. É definida como uma consistência no comportamento ao longo do tempo, pretendida ou não. Trata-se de um padrão de ação que se infere consistentemente a partir de um comportamento e rotula-se isso como estratégia. Já essas estratégias podem também ser categorizadas como estratégias realizadas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Se adotarmos um modelo descritivo do modo com a formulação da estratégia ocorre, percebemos o cruzamento de ambas as estratégias.

Inicialmente, há uma sequência lógica de etapas para formulação de uma estratégia “ideal”, sendo posteriormente buscada sua implantação pelos membros da organização através da execução dos planos previstos. Mas, ao analisarem-se os acontecimentos após sua ocorrência, em geral, descobrem-se eventos desordenados ou intenções não perfeitamente realizadas.

Como Andersen (2014) constata, na realidade, grande parte da estratégia concebida jamais é concretizada pelo fato das condições ambientais mudarem ou porque as suposições iniciais se revelaram falsas, à medida que se começa a executá-la.

Portanto, a parte da estratégia pretendida que tenha sido plenamente realizada segundo suas intenções acaba se transformando em estratégia deliberada, e a outra parte, por não ter sido executada conforme planejado, em estratégia não-realizada.

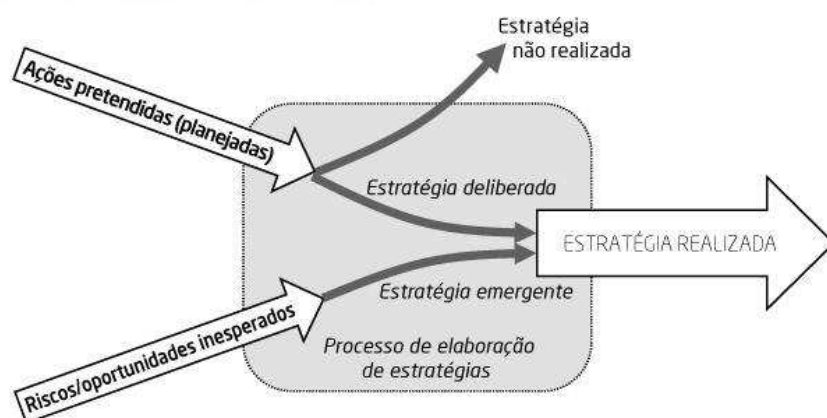
Além disso, uma organização ágil e atenta deve reagir, prontamente, a novos fatos; dessa maneira reagirá tempestivamente às mudanças e explorará novas

oportunidades de negócio. Os efeitos dessas circunstâncias, muitas vezes, são o surgimento de estratégias emergentes, nas quais um padrão é realizado sem ter sido expressamente pretendido.

Como vimos, nenhuma estratégia, na sua essência, é puramente pretendida ou emergente. É um processo resultante da interação de ambas. A figura 10 ilustra claramente esse processo.

De acordo com Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006, p. 18), “[...] assim, as estratégias emergentes não são necessariamente más, nem as estratégias deliberadas são sempre boas; os estrategistas eficazes as misturam de maneira que reflitam as condições existentes, especialmente capacidade para prever e também a necessidade de reagir a eventos inesperados”.

Figura 10 - Estratégias Deliberadas, Emergentes e Realizadas



Fonte: Mintzberg (1978) apud Andersen (2014)

Ao retomarmos as definições do 5Ps da estratégia, sinalizamos que, de acordo com Mintzberg (2006), a estratégia também pode ser vista como um pretexto. Nesse caso, estratégia é definida como uma manobra específica para superar um concorrente, um estratagema que induz seus competidores a terem uma percepção errônea de seus movimentos competitivos.

A estratégia ainda pode ser uma posição. Nessa perspectiva, é definida como a ação de escolher a localização de determinados produtos dentro de um mercado, ou, de forma mais ampla, um meio de escolher a localização da organização dentro das suas relações com ambiente. Essa é uma estratégia compatível com as estratégias anteriores, pois pode ser pretendida através de um

plano e/ou ser alcançada em função de um padrão ou pretexto (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

A estratégia pode, por fim, ser uma *perspectiva*. Nesse caso, ela é concebida por uma visão compartilhada pelos membros da organização. Essa estratégia se difunde através dos pensamentos, valores e culturas da organização. Uma implicação importante é ressaltar as estratégias como abstrações na cabeça das partes interessadas, sua visão de mundo a ser compartilhada. Por isso, olha-se para dentro da organização - a mente dos estrategistas: “a formação de estratégia é como ler essa mente coletiva – para entender como as intenções se espalham pelo sistema chamado organização para se tornarem compartilhadas e que ações devem ser praticadas em bases coletivas e consistentes” (MINTZBERG, 2006, p. 27).

Para ilustrar as relações entre a estratégias como posição e a estratégia como perspectiva, poderíamos nos valer das análises das mudanças de estratégias de um centro de educação. Como Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) afirmam, mudar de posição dentro da mesma perspectiva pode ser fácil; mudar a perspectiva, mesmo procurando manter a posição, não é.

Figura 11 - Mudando de Posição e Perspectiva

		Estratégia como Perspectiva	
		Antiga	Nova
Estratégia como Posição	Nova	Educação Profissional com Tempo Integral	Educação com Tempo Integral
	Antiga	Educação Profissional	Educação Profissional com EAD (Ensino a Distância)

Fonte: autor adaptada de Mintzberg (2006)

Como sugerido anteriormente, vimos algumas relações entre as definições de estratégias. Da mesma maneira que não há uma definição simples, as inter-relações dos Ps se constituem de forma complexa, ou seja, a cada momento um tipo de perspectiva de estratégia terá relevância, não importando qual a precedência de

uma sobre as demais. Todas têm seu grau de influência para nosso entendimento de estratégica:

[...] Nem todos os planos tornam-se padrão, e nem todos os padrões desenvolvem-se como planejado; alguns pretextos são menos do que posições, enquanto que outras estratégias são mais do que posições embora menos do que perspectivas. Cada definição acrescenta elementos importantes ao nosso entendimento de estratégia; na verdade, as definições nos encorajam a tratar de questões sobre as organizações como um todo. (MINTZBERG, 2006, p. 28).

3.1.3 Escolas de pensamento estratégico

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) fazem contribuições importantes para a compreensão da complexidade do processo de elaboração estratégica ao proporem uma série de visões alternativas expostas a partir de ângulos diferentes. Enfatizam não haver um melhor caminho para criar estratégias ou uma única prescrição capaz de funcionar em todas as organizações.

Assim, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) identificaram, após extensa revisão da literatura, dez pontos de vista distintos sobre estratégia, e passaram a chamá-los de escolas de pensamento sobre a formulação de estratégia. Cada escola focaliza um aspecto importante do processo de formulação da estratégia. Mas, em certa medida, cada uma, ao mesmo tempo, apresenta uma visão estreita e exagerada.

As três primeiras são de natureza prescritiva, preocupadas mais em como as estratégias *devem* ser formuladas do que como elas *são* formuladas; as demais assumem uma perspectiva mais descritiva em relação à estratégia.

3.1.3.1 A Escola do Design: a estratégia como um processo de concepção

É sem dúvida, a visão mais influente sobre o processo de formação de estratégia, formando, em grande parte, a base das práticas em administração estratégica. Sua contribuição está em propor um modelo de formulação estratégica que busca atingir uma adequação entre as capacidades internas e as possibilidades externas do ambiente. Pelo modelo, projeta-se um conjunto de alternativas, que devem ser avaliadas, e escolhe-se a melhor adaptada aos objetivos organizacionais (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Suas premissas são que a estratégia surge de um processo deliberado e racional, ou seja, a ação deve fluir da razão das estratégias que fluem do pensamento humano controlado; a formulação é uma aptidão do “estrategista”, que deve ter o controle sobre ela, subordinando toda a organização ao seu ponto de vista; o modelo de formação deve ser simples e de modo explícito para haver compreensão em toda a organização; as estratégias devem ser únicas e escolhidas entre as melhores do processo de design; e as estratégias estarão plenamente formuladas ao surgirem como uma perspectiva.

Entretanto, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) criticam a Escola de Design por negar aspectos importantes da formação da estratégia como o desenvolvimento incremental e emergente da estratégia pela aprendizagem; a influência das estruturas existentes apoiando a formação da estratégia com um sistema integrado; a participação de outros atores na formulação da estratégia; a impossibilidade de se saber com certeza se uma competência se mostrará como ponto forte ou fraco. Ao se tornar uma estratégia explícita, pode-se trazer a inflexibilidade, na medida em que se internaliza nos hábitos organizacionais, podendo alimentar resistências posteriores em períodos de mudança.

Muito embora as premissas da escola de design apresentem restrições, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) recomendam que se tenha o cuidado de reconhecer o pioneirismo de suas contribuições, e sugerem que, em determinadas condições, o modelo pode ser útil para as organizações. Essa última consideração implica a configuração de quatro condições propícias para a aplicação das premissas dessa escola:

1. deve haver um estrategista que possa agir sobre uma situação bastante simples de modo a lidar com todas as informações para estratégia;
2. o estrategista deve ter profundo conhecimento e experiência da situação organizacional e compreender profundamente o que está acontecendo;
3. a aquisição do conhecimento deve ser suficiente para dar suporte à nova estratégia pretendida;
4. o estrategista deve ter apoio pleno da organização para implementá-la de forma centralizada.

As estratégias, sob essas condições, se dariam de forma mais apropriada em alguns contextos. Um dos contextos indicados seria nos casos em que a

organização articula uma nova concepção de estratégia induzida por razões do enfraquecimento da estratégia existente e\ou surgimento de novas circunstâncias de ambientais plenamente favoráveis para suportar uma nova estratégia. O outro contexto recomendável é o surgimento de uma nova organização, em que um senso de direção é guia importante para suportar as pressões ambientais.

3.1.3.2 A Escola de Planejamento: a estratégia como um processo formal

Sob essa perspectiva, a estratégia deveria ser guiada pela formalidade, ou seja, processo controlado por um planejamento formal, com procedimentos claramente definidos e ser conduzido por um departamento especializado em planejamento. Entre as principais etapas estão a fixação de objetivos para a orientação organizacional; análise SWOT amparada por relatórios de previsão, construção de cenários ou checklist; avaliação e seleção das estratégias sustentadas por técnica como análise de risco, curva de valor, entre outras; e planos operacionais hierarquicamente estabelecidos para a execução da estratégia.

Grande parte de suas premissas advém da Escola de Design, mas a Escola de Planejamento acaba recusando o modelo informal e simples, passando para uma elaboração sequencialmente em etapas, compartilhando uma visão mecanicista da elaboração da estratégia como partes a serem montadas para formar uma peça única. Já o papel do “estrategista” é deslocado do líder para uma função dividida entre os departamentos e os principais executivos.

Entre as contribuições da escola, destacaram-se o planejamento por cenários e o controle estratégico.

O planejamento por cenários, tomando por base que não se pode prever o futuro, e considerando que nenhum cenário se aplica perfeitamente, procura melhorar a maneira pela qual chegamos a um futuro “correto”, apresentando diversas perspectivas. Importante destacar que cenários não criam estratégias, fornecem uma visão comum e provável de mundo.

Pelo controle estratégico, procura-se avaliar o sucesso na implementação das estratégias realizadas, para saber se essas estratégias deliberadas funcionaram de fato no mundo real. O controle visa manter as estratégias nos trilhos. Esse ponto é

fortemente criticado por Mintzberg (2006), pois o escopo do controle deve ser ampliado para além do planejamento estratégico, uma vez que as organizações, na maioria das vezes, lidam com um conjunto de estratégias emergentes.

Essa abordagem, no início dos anos 80, foi duramente questionada pelo senso comum, na medida em que se percebeu que poucas estratégias, supostamente brilhantes, elaboradas pelos planejadores, foram implementadas com sucesso.

A principal crítica é sobre a concepção da estratégia, de que “a melhor maneira” de se criar a estratégia seria por um processo estruturado e formalizado, chamado planejamento estratégico. Os críticos alegam que os planejamentos falhavam em montar previsões com base na extrapolação de dados do passado, e supunham certa estabilidade ambiental, e, na maioria das vezes, estavam muito pouco preparados com os padrões descontínuos que aconteciam na sua implementação. Por vezes, enganavam-se ao abstrair dos detalhes operacionais para montar estratégias a partir de informações formalizadas por relatórios que com frequência careciam de detalhes, agregados demasiadamente, tardios, volumosos em dados e não abrangiam fatores não-econômicos ou não-quantitativos (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006), não é preciso relegar o papel do planejamento estratégico, pois, apesar de não ser um formador de estratégias, é, em última análise, um processo capaz suportar a programação das estratégias desenvolvidas, sintetizando sua codificação, elaboração, tradução, comunicação e controle em um plano formal.

3.1.3.3 **A Escola de Posicionamento:** a estratégia como um processo analítico

Embora aceite as premissas das escolas anteriores, Design e Planejamento, esta escola promove suas próprias prescrições sobre estratégia, dando um novo estímulo à área, na qual passou a adotar o nome de “Administração Estratégica”. Foi impulsionada, principalmente, pelas publicações de Michael Porter. Adota a visão de que a estratégia se reduz a poucas posições genéricas, selecionadas por meio de análises de cálculos analíticos, permitindo gerar significativa vantagem competitiva em determinada estrutura de mercado na qual as organizações operam.

A “estrutura” passa a preceder a estratégica, pois a estratégia dirige-se a responder a um posicionamento em determinada estrutura de mercado.

Porter (2004, p. 3) define que “a estrutura industrial tem uma forte influência na determinação das regras competitivas do jogo, assim como das estratégias potencialmente disponíveis para a empresa”. O grau da concorrência em uma indústria depende de cinco forças competitivas básicas: concorrentes, fornecedores, compradores, substitutos e novos entrantes (PORTER, 2004).

A meta da estratégia de posicionamento seria encontrar uma posição dentro da estrutura em que a companhia possa melhor se defender contra essas forças competitivas ou influenciá-las em seu favor. A chave para o desenvolvimento de uma estratégia é pesquisar em maior profundidade e analisar as fontes de cada força (PORTER, 2004).

Porter (2004) definiu que, para enfrentar as cinco forças competitivas, existem três abordagens estratégicas genéricas potencialmente bem-sucedidas para superar as outras empresas em uma indústria: liderança no custo, diferenciação ou enfoque. Por consequência, justamente esse conjunto de estratégias passa a ser indicado pela Escola de Posicionamento.

Como nas outras escolas, a estratégia continua a ser um processo controlado e consciente, que produz estratégias deliberadas para tornarem-se explícitas para execução pela organização.

O planejamento segue a formalidade, e o poder ainda está com o executivo principal.

A escola pode ser criticada pelos mesmos motivos, assim sintetizados:

Como vimos na escola do design, a separação entre pensamento e ação – a formulação feita no “topo”, por meio de pensamento consciente, baseado aqui em análise formal, e a implementação feita mais abaixo, pela ação – pode tornar o processo de criação de estratégias excessivamente deliberado e, assim, prejudicar o aprendizado estratégico. E, como vimos na escola de planejamento, existem riscos ao olhar para o futuro extrapolando as tendências do presente, ao confiar excessivamente em dados factuais e ao formalizar demais o processo de criação de estratégias. (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 89-90).

Outras preocupações ainda se desdobraram dentro da escola de posicionamento como: o foco, contexto, processo e as estratégias em si (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Na perspectiva da estratégia como posição, o foco é estreito, preocupa-se com o lado econômico ou quantificável, menosprezando o lado social, político ou não-quantificável, ocasionando estratégias tendenciosas.

No que se refere ao contexto, existia, entre os adeptos dessa escola, a inclinação para as grandes indústrias tradicionais, já maduras e consolidadas, relegando para um plano inferior os mercados fragmentados ou com relativa instabilidade.

A terceira preocupação relaciona-se ao processo. A escola de posicionamento era desconectada da realidade, ligada apenas por abstrações em cálculos ou relatórios, distante do mundo tangível onde as estratégias, efetivamente, aconteciam. Afastavam não só os processos de aprendizagem e criatividade, como o processo de engajamento de pessoas comprometidas com as estratégias.

Finalmente as estratégias sob a perspectiva dessa escola são vistas com o foco estreito, em função de reduzir-se a uma fórmula de posição, selecionada a partir de uma lista restrita, atuando sobre categorias já estabelecidas e desencorajando a criação de novas categorias. Mas “algumas das mais famosas batalhas em negócios e na guerra foram vencidas não se fazendo as coisas corretamente, seguindo a sabedoria aceita, mas rompendo com os padrões estabelecidos – criando as categorias” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 93).

As seis escolas seguintes preocupam-se em descrever como as estratégias de fato são formuladas, em outras palavras, entender o processo à medida que se desdobra.

3.1.3.4 **A Escola Empreendedora:** a estratégia como um processo visionário

Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006, p. 98), esta escola enfatiza a formação da estratégia na figura do líder, promovida por sua visão do futuro da organização.

A escola empreendedora amplia a concepção do estrategista da escola de design ao salientar elementos mais intangíveis e personalizados – como intuição, julgamento, sabedoria, experiência e critério. Isso promove a estratégia como

imagem materializada em uma visão capaz de desenvolver um senso de direção de longo prazo.

O líder visionário promove a estratégia de forma decidida, mantendo seu controle pessoal na implementação, de maneira a torná-la maleável, ou seja, deliberada e emergente. Dessa forma, a estratégia é deliberada pelo seu senso de direção global e emergente para que os detalhes possam ser adaptados durante o curso da ação (idem, ibidem).

A literatura promovedora da escola se situa entre a discussão, por vezes sensacionalista, do “grande líder” capaz de alcançar grandes sucessos com ações heroicas, a estudos focalizados sobre a personalidade empreendedora do líder.

A escola empreendedora contribuiu com questões que destacam os aspectos do papel do líder, assim como a importância do compartilhamento de sua visão estratégica, que beneficiaria as organizações com o senso de inspiração, direção e integração. Em cima disso, são indicados contextos apropriados para que tais concepções apresentem melhores resultados, tais como organizações novas, pequenas empresas, organizações públicas ou sem fins lucrativos e organizações em crises que precisam de drásticas mudanças.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) apontam que, entre as deficiências desta escola, está a centralidade da formação estratégica personalizada em apenas um único indivíduo e as consequências do direcionamento para uma visão. Pela centralidade das decisões ligadas à estratégia, o empreendedor pode ficar afogado em detalhes operacionais e perder de vista considerações estratégicas importantes ou se obstinar em uma visão, perdendo suas raízes da realidade e afundar a organização.

Pelas consequências do direcionamento de uma visão, destacam que nem sempre o futuro permite estabelecer uma visão clara, as visões podem fixar uma direção demasiadamente rígida sem encorajar novas perspectivas; estimula culturas dependentes de líderes e obstruem o questionamento e ações inovadoras.

Por razão da perenidade do líder-estrategista, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) provocam e sugerem que é melhor construir organizações visionárias.

3.1.3.5 A Escola Cognitiva: a estratégia como um processo mental

Dentro da escola cognitiva, procura-se compreender os processos mentais complexos e criativos que dão origem às estratégias através da sondagem da mente do estrategista. A novidade dessa escola é que ela explora a estratégia como um processo na esfera da cognição humana, pois o que ocorria na mente do estrategista era, em grande parte, uma incógnita.

A forma de compreensão da cognição mental passa por duas linhas de entendimento. De um lado, uma ala objetiva, preocupada em como se desenvolvem as estruturas do conhecimento e os processos de pensamento, principalmente por meio de experiência direta. Essa experiência dá forma àquilo que aprendemos. Já a ala subjetiva focaliza a forma como esse conhecimento acumulado dará forma ao que fazemos, moldando nossa experiência subsequente. Assim, teremos duas abordagens sobre como entender a cognição.

A ala objetiva está preocupada em entender a forma de recriação do mundo na mente do estrategista. Nesse enfoque, os estudiosos assinalam as limitações mentais do estrategista, principalmente o modo como os indivíduos processam as informações para tomar decisões. Um dos mais notáveis defensores dessa concepção foi Herbert Simon, que popularizou a noção “de que o mundo é grande e complexo, ao passo que, em comparação, o cérebro humano e sua capacidade de processamento de informações são altamente limitados. Assim, a tomada de decisões torna-se menos racional e mais um esforço vão para ser racional” (SIMON, 1957 apud MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 117).

Em outra linha de estudos, os autores passaram a apresentar um modelo do modo como é feito o processamento de informações para a tomada de decisões estratégicas, afirmando que indivíduos e organizações operam essencialmente segundo os mesmos princípios. O processamento de informações começa com atenção selecionando as informações a serem processadas ou ignoradas, prossegue com codificação dando significado, passa para armazenagem e recuperação nas estruturas cognitivas, culmina na escolha e termina na avaliação de resultados.

E, finalmente, os pesquisadores passaram a se preocupar sobre como a mente mapeia as estruturas para organizar o conhecimento. Essas “estruturas” são

rotuladas de diversas formas como esquema, conceito, enredo, plano, modelo mental e mapa. De forma geral, auxiliam o estrategista no entendimento e orientação de determinado contexto complexo e incerto a partir de expectativas e percepções da estrutura. A maneira pela qual eles criam e resgatam seus mapas cognitivos é vital para nossa compreensão da formulação de estratégia.

No entanto, se faz necessário aprofundar, para uma melhor compreensão, outros processos mentais realmente interessantes relacionados ao desenvolvimento de estratégia – como percepção visual, o processamento paralelo de dados, a síntese, a chamada intuição – que estão nas profundezas de nossos subconscientes. Frequentemente, vemos esses processos presentes na cognição da tomada de decisões gerenciais:

temos um longo caminho pela frente para compreender os processos mentais críticos da formulação de estratégia, apesar da pesquisa recente, devemos concluir que a escola cognitiva, embora potencialmente a mais importante das dez, pode muito bem ser a de menor importância em termos práticos. (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL 2006, p. 126).

Já a ala subjetivista volta-se para a cognição estratégica como um processo de construção interpretativa, ou seja, a cognição cria o mundo. Significa que o estrategista constrói o mundo em sua cabeça e a seguir faz com que ele aconteça. Todo o conhecimento não é uma mera reprodução do mundo externo, são elementos de interpretação interagindo nas dinâmicas cognitivas para criar mundos mentais.

Entre as deficiências da escola apresentam-se questões em aberto que precisam ser aprofundadas e mais bem compreendidas, como, por exemplo, como se formam os conceitos de estratégias nas mentes dos estrategistas.

Além disso, seu nível de aplicação, por vezes, passa a estar mais associado ao nível individual do que ao processo coletivo, muito embora a abordagem subjetiva tenha se mostrado mais aberta ao lado social do processo de formulação de estratégia.

3.1.3.6 A Escola do Aprendizado: a estratégia como um processo emergente

De acordo com Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006), a escola de aprendizado sugere que as estratégias emergem da capacidade de aprendizado da organização em lidar com determinada situação ao longo do tempo.

A escola traz os seguintes questionamentos, de forma ampla: como e onde de fato ocorre a formulação de estratégia? É um processo deliberado e consciente? Pode haver separação entre formulação e implementação?

Seus pesquisadores constataram que os importantes redirecionamentos estratégicos se derivavam mais de pequenas ações e decisões tomadas por todos os tipos de atores organizacionais do que propriamente de um esforço formal de planejamento. Assim, esse conjunto de ações e decisões, tomadas ao longo do tempo, proporcionava, frequentemente, grandes mudanças de direção.

A evolução da escola como um saber conciso se dá em diversas fases.

O ponto inicial é um conjunto de ideias chamadas “incrementalismo desarticulado”, no qual se argumenta que a geração de políticas se baseia em decisões tomadas para resoluções de problemas, de forma fragmentada, não explorando propriamente uma oportunidade, nem tampouco comprometida em atingir as metas de um planejamento e, na maioria das vezes, com pouca articulação de uma autoridade central (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006). Sob essa perspectiva, a formulação de política não seria um processo ordenado e controlado, mas confuso, no qual os responsáveis pelas políticas tentam lidar com um mundo complexo.

Alguns anos depois, James Quinn concordava com a natureza incremental do processo, mas acreditava que, nas organizações, os líderes dirigiam seus subsistemas em direção de uma estratégia final. Por sua investigação, apresentou o “incrementalismo lógico”, em que a estratégia tende a evoluir das decisões internas e dos eventos externos que fluem para formar um amplo consenso de ação entre seus subsistemas existentes, com a gerência guiando essas correntes de ações e eventos, de forma incremental, na direção de estratégias conscientes. A formulação da estratégia é feita durante o caminho. Passamos a ter um papel de aprendizado consciente podendo ser interpretado de duas maneiras: um desenvolvimento de uma visão de forma incremental ou um processo de realização de uma visão, já

existente, através de manobras políticas incrementais, de acordo com os fatos organizacionais (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Ampliando a abordagem, a teoria evolucionária afirma que não apenas a liderança guia a mudança, mas a própria interação entre os subsistemas, e principalmente, o lidar com novas situações é a fonte principal do aprendizado. À medida que as rotinas dos subsistemas são modificadas para lidar com novas situações, profundas mudanças surgem como um efeito cascata, afetando o todo organizacional, devido à interligação dos subsistemas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Outros autores defendem o “empreendimento estratégico”, em que as mudanças estratégicas brotam de ideias de outros agentes estratégicos, não ligados à alta administração, chamados de empreendedores internos. O espírito empreendedor depende da iniciativa e aptidão da base da hierarquia para desenvolver inovações com conhecimentos específicos sobre tecnologias e o mercado. A seguir, as iniciativas passam a ser defendidas por uma gerência de nível médio junto à alta direção, e seu sucesso e fracasso depende das capacidades conceituais e políticas dos gerentes. Para a alta administração, cabe estabelecer mecanismos de captação e alavancagem dos experimentos capazes de resultar na aprendizagem de novas capacidades ou exploração de novas oportunidades.

Muito embora esses processos possam culminar em movimentação estratégica, requerem cuidados para não se tornarem esforços conflitantes e isolados dentro de uma competição de empreendimentos. “Pegar centelhas criativas e integrá-las em novas perspectivas estratégicas é um desafio que preocupa muitas organizações” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 143).

O conceito “estratégia emergente” é abordado pela escola de aprendizado. Pelo conceito, reconhece a capacidade da organização da experimentação até a organização convergir para um padrão que passa a ser sua estratégia.

Sob essa perspectiva, as estratégicas proliferam em todos os lados da organização, como ervas daninhas, variando da ação individual até a interação coletiva, seja de forma consciente ou não. Assim, há muitos estrategistas potenciais procedendo de forma emergente, lidando com processos simples ou complexos. Mas, em algum momento, convergem de modo que as consequências dessas iniciativas levam a alguma espécie de padrão ou comportamento. Isso pode

acontecer de várias maneiras: à medida que as pessoas interagem, entram em conflito e se ajustam mutuamente, aprendem umas com as outras e acabam desenvolvendo um consenso (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

O conceito “compreensão retrospectiva” introduz uma ideia que provoca um rompimento com a tradição da administração estratégica em insistir que a formulação do pensamento estratégico deve terminar antes de sua implantação.

Para a compreensão da experiência passada, usa um modelo que descreve a forma do comportamento do aprendizado: agir primeiro; a seguir descobrir e compreender o que funciona pelo retrospecto das ações e, por fim, selecionar e reter os comportamentos desejáveis. Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006, p. 149), “a implicação importante para os gerentes é que eles necessitam de uma ampla gama de experiências e de competências para lidar com essas experiências para criar estratégias novas e vigorosas”. É a integração de pensamento, aprendizado e ação, de forma que as concepções de formulação e implementação estejam integradas.

A combinação de todos os conceitos sintetiza a compreensão da escola de que:

o aprendizado procede de forma emergente, através do comportamento que estimula o pensamento retrospectivo para que se possa compreender a ação. As iniciativas estratégicas são tomadas por quem quer que tenha capacidade e recursos para poder aprender. Isto significa que as estratégias podem surgir em todos os tipos e lugares estranhos e de maneira incomum. Algumas iniciativas são deixadas para que se desenvolvam ou não por si mesmas, ao passo que outras são escolhidas pelos defensores gerenciais que as promovem pela organização e/ou à alta administração, dando-lhes ímpeto. De qualquer maneira, as iniciativas bem-sucedidas criam correntes de experiências que podem convergir para padrões que se tornam estratégias emergentes. Uma vez reconhecidas, estas podem ser tornadas formalmente deliberadas. (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 156).

Dessa forma, o papel da liderança passa a não ser conceber estratégias deliberadas, mas gerenciar o processo de aprendizado estratégico, pelo qual novas estratégias possam emergir.

Os autores Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006), por serem grandes entusiastas da escola, por ser ela o contrapeso da racionalidade da administração estratégica, não apresentam severas críticas. Mas, querendo fugir do perigo de uma

miopia teórica, alertam sobre seus problemas associados à inexistência de estratégia, estratégia perdida e estratégia errada.

A inexistência de uma estratégia é causada por falta de uma estratégia claramente articulada. Assim, em alguns casos, nas organizações, várias estratégias brotam sem nenhuma coerência, desperdiçando recursos e deixando todos confusos; em outros, a organização está em tempo de crise e sua sobrevivência em risco, não tendo tempo suficiente para aprender, talvez precise de uma visão visionária forte.

Já pela estratégia perdida, um excesso na busca pela aprendizagem pode minar boas estratégias que se demonstram coerentes e perfeitamente viáveis, ocasionando um abandono daquilo que realmente funciona, pelo patrocínio do novo.

Na estratégia errada, o incrementalismo pode utilizar um conjunto de ações que estimulam estratégias que a organização nunca quis, nunca procurou implementar, mas, de forma sutil, a leva para uma posição indesejável, e, quando desperta, não sabe quem as tomou.

3.1.3.7 A Escola do Poder: a estratégia como um processo de negociação.

Sua essência, apontada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006), é o jogo de poder. Caracteriza-se pela formulação de estratégia como um processo de influência, enfatizando o uso de poder e política para negociar estratégias favoráveis a determinados interesses da organização.

A escola do aprendizado já havia introduzido, superficialmente, o poder e política na discussão, mas as quatro primeiras escolas simplesmente ignoravam esses aspectos.

Poder e política são descritos de forma ampla, como o exercício de influência que cerca as organizações. Devemos fazer uma distinção entre dois ramos: aquele que chamamos de *micro* poder, lidando com o jogo político interno de uma organização, e o *macro* poder, que diz respeito ao uso de poder pela organização dentro do seu ambiente.

A intenção da escola ao abordar o micro poder “é despertar a administração estratégica para uma realidade básica da vida organizacional: as organizações são

compostas por indivíduos com sonhos, esperanças, ciúmes, interesses e temores” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 126).

Logo, conforme essa visão da estratégia, achar que estrategistas racionais definiriam as estratégias e que todas as outras pessoas as adotariam, de forma submissa e leal, seria um pouco de ingenuidade. Assim sendo, os estudos apontam que a formulação de estratégias é um processo de negociação e concessões entre indivíduos, grupos e coalizões em conflito. Os conflitos surgem na medida em que existem diferenças entre os membros, em termos de valores, crenças, informações e interesses. Além disso, a maior parte das decisões envolve um conjunto de ambiguidades conflitantes – incerteza ambiental, metas concorrentes, percepções da realidade variadas, escassez de recursos – dentro do jogo político organizacional (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Os defensores desta escola afirmam que não é possível formular estratégias ótimas: as metas concorrentes de indivíduos e as coalizões constantes garantem que qualquer estratégia pretendida será perturbada e distorcida a cada passo do caminho. Desse modo, quase todas as organizações se transformam em uma “arena política”, da qual as estratégias podem emergir de processos políticos tendendo a ser mais emergentes do que deliberadas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Chegar a uma estratégia de maneira política, em geral, significa construí-la por processos de negociações e assemelhados. Os agentes envolvidos podem ter tido a mais deliberada das intenções, mas é provável que o resultado seja emergente para a organização. Logo, a realização da estratégia como uma visão única parece improvável, pelas circunstâncias políticas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Os efeitos da política, por vezes, são prejudiciais sobre as organizações. Ela é divisora e onerosa; consome energias que poderiam ser dedicadas realmente a questões estratégicas. Logo, há a necessidade de reconhecer as realidades políticas e administrá-las, uma vez que exercem um papel fundamental nas organizações (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

O macro poder vê a organização promovendo seu próprio bem-estar por controle ou cooperação com outras organizações, pelo uso de manobras

estratégicas, bem como por meio de estratégias coletivas de vários tipos como redes e alianças:

adaptar-se e mudar para cumprir requisitos ambientais, ou... tentar alterar o ambiente de forma que este fique adequado às suas capacidades. A primeira visão é a base da escola ambiental, e a segunda é a do poder macro – o processo de influenciar ou negociar com o ambiente externo em vez de reagir a ele (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 126).

Os autores Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) criticam a escola por uma abordagem reduzida sobre a formulação de estratégia envolvendo apenas o poder, enfatizando-o de modo exagerado, desprezando outras dimensões da estratégia apontadas pelas escolas anteriores. Por outro lado, avaliam que a escola do poder contribuiu com a introdução de importantes elementos no campo da estratégia como jogos políticos, estratégia coletiva, coalizões e conflitos políticos entre mudança e *status quo*.

3.1.3.8 A Escola Cultural: a estratégia como um processo coletivo

Por essa escola, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) destacam a formulação de estratégia como um processo enraizado na força social da cultura baseada nas crenças e nas interpretações comuns dos membros de uma organização.

Pode ser vista como o outro lado da moeda do poder: enquanto este toma a organização e a fragmenta por interesses conflitantes; a cultura junta os indivíduos, em uma organização, pela integração de interesses comuns.

A definição de cultura passa por um debate interminável, mas precisamos apenas focalizar as linhas gerais do conceito para compreensão da escola. Assim, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) ponderam que a cultura é essencialmente composta de interpretações de mundo e do conjunto de comportamentos e artefatos que as refletem. A cultura passou a despertar a atenção da administração, na medida em que os teóricos perceberam que essas interpretações e comportamentos eram compartilhados coletivamente por um processo social de modo a afetar a maneira de agir da organização.

A cultura se reflete nas tradições e nos hábitos, bem como em manifestações mais tangíveis - histórias, símbolos, ou mesmo edifícios e produtos - que diferenciam as organizações de modo único; de como fazem as coisas, ou seja, nenhuma organização é igual a outra. Poderíamos chamá-la da “personalidade” da organização: “em certo sentido, a cultura representa a força vital da organização, a alma do seu corpo físico” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 195).

O sucesso das corporações japonesas, nos anos 80, estimulou estudos administrativos que constataram a cultura como fator determinante: “pareciam fazer as coisas de forma diferente das empresas americanas e, ao mesmo tempo, imitando descaradamente a tecnologia dos Estados Unidos. Todos os dedos apontavam para a cultura japonesa” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 194).

No entanto, a maioria dos estudos tratava principalmente sobre a organização e a motivação do trabalhador, não abordando especificamente sua influência sobre as estratégias.

A formação da cultura organizacional se dá por meio de um processo de aculturação ou socialização de crenças, o qual é, em grande parte, tácito e não verbal, embora seja, às vezes, reforçado por uma doutrinação mais formal. Os membros de uma organização podem descrever apenas parcialmente as crenças que sustentam sua cultura, ao passo que as origens e explicações podem permanecer obscuras (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

A literatura disponível dessa escola indica que a cultura se liga à estratégia de diversas formas.

A cultura influencia o estilo de tomada de decisão, seja na forma de pensar a estratégia, seja no uso da análise na formação da estratégia. Logo, é uma escola bem influente na escola cognitiva. Em consequência disso, duas organizações, atuando sob o mesmo ambiente, terão formas diversas de interpretação e operação, pois verão aquilo que querem ver (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

A cultura refletida na ideologia não encoraja tanto as mudanças estratégicas, induz à perpetuação da estratégia existente; na melhor das hipóteses, tende a promover mudanças de posição dentro da mesma perspectiva estratégica da organização (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Portanto, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) alertam em manter atenção de como superar a resistência sobre as mudanças estratégicas, em função de que a inércia estratégica da cultura organizacional tende a conservar as crenças que funcionaram no passado. Isso significa, é claro, manter as estratégias estabelecidas, desprezando a importância da flexibilidade e da inovação.

A cultura determina um conjunto de valores dominantes. As estratégias devem identificá-los e considerá-los, de forma harmoniosa, para que as organizações possam obter vantagens competitivas de modo a sustentar perspectivas estratégicas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Os autores enfatizam, nas estratégias de fusões e aquisições, a necessidade de uma administração sensível e atenta ao choque cultural entre as organizações envolvidas, e dessa maneira, poderão obter maiores probabilidades de serem bem-sucedidas.

Consistentes críticas são apresentadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) para vários aspectos da escola cultural. Em grande parte, associadas à falta de clareza conceitual. A escola desencoraja as mudanças necessárias, por favorecer a administração da coerência cultural, por enfatizar a tradição e o consenso, além de caracterizar as mudanças como sendo complexas e difíceis, podendo estimular uma espécie de estagnação.

Apesar disso, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) afirmam que as contribuições da escola cultural se fazem importantes aos processos de formulação de estratégia, uma vez que oferecem uma dimensão coletiva e social, contra o individualismo das escolas do design, cognitiva e empreendedora. Assim, sustentam que a formulação da estratégia na esfera da cognição coletiva é uma perspectiva extremamente importante, embora difícil de administrar.

3.1.3.9 A Escola Ambiental: a estratégia como um processo reativo

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) argumentam que os autores dessa escola defendem o ambiente como sendo o elemento central no processo de geração de estratégia.

O ambiente costuma ser tratado como um conjunto de forças que envolvem e influenciam as organizações. É o contexto situado fora de seus limites, e é

constituído por outras organizações, clientes, fornecedores, concorrentes, agências reguladoras e diversas variáveis tecnológicas, econômicas, sociais, demográficas, legais e políticas (CHIAVENATO, 2007).

O ambiente não deixou de ser considerado nas abordagens anteriores, mas nunca sendo visto como um fator preponderante. Na escola de posicionamento, o ambiente se fez presente de uma forma específica, respondendo a um conjunto de forças econômicas dentro de uma estrutura de mercado. Na escola cognitiva, apresentou a limitação do estrategista na compreensão do ambiente na medida em que este é extremamente vasto e transmite sinais confusos e complexos para serem plenamente compreendidos. Na discussão da escola de aprendizado, enfatiza-se a complexidade do ambiente mais para sentir, experimentar e interpretar, bem como aprender, do que um lugar em relação ao qual se reagir.

Na visão da escola ambiental, o ambiente é o ator principal. A organização passa a ser considerada passiva, reagindo a um ambiente que estabelece as ordens, sendo que a concepção da formulação de suas estratégias passa a estar subordinada a um imperativo ambiental. Somente as estratégias adaptadas às exigências ambientais serão bem-sucedidas.

Três linhas de estudos influenciaram a escola ambiental: teoria contingencial, ecologia de população e teoria institucional.

A “teoria da contingência” estabelece que não haja uma única estrutura organizacional altamente efetiva para todas as organizações. A estrutura irá variar por influência de determinados fatores contingenciais definidos pelo ambiente. Há diversos fatores contingenciais como tamanho, tecnologia, da estabilidade do seu contexto, da hostilidade externa e assim por diante. Portanto, para ser efetiva, a organização precisa adequar suas estruturas ao ambiente. Os estudiosos dessa escola ampliaram esse entendimento para a estratégia (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

O grupo de teóricos organizacionais que se autodenominavam “ecologistas de população” postularam que as escolhas feitas no início da vida das organizações são reais e decisivas, estabelecendo o destino da organização, sendo que a maioria das escolhas estratégicas posteriores tem pouco impacto sobre sua sobrevivência, não melhorando a adaptação das organizações em resposta ao ambiente externo (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Enquanto isso, os denominados “teóricos institucionais” chegaram a uma conclusão parecida, baseada em uma estrutura diferente. Eles argumentam que as pressões econômicas, políticas e ideológicas exercidas pelo ambiente reduzem drasticamente as opções estratégicas. As organizações passam por uma convergência progressiva através da imitação, levadas a adotar estruturas e práticas semelhantes, chamadas isomorfismo institucional. Assim, o ambiente torna-se uma “gaiola de ferro” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

A principal crítica associada a esta escola está na afirmação de que as organizações não têm nenhuma opção estratégica real, apenas agir em função de um imperativo ambiental. O foco a ser explorado deve considerar a seleção das restrições que ampliam ou restringem a opção estratégica (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006).

Já a última escola busca a integração das proposições entre as várias outras escolas anteriormente apresentadas, mas cada uma em um contexto bem-definido.

3.1.3.10 **A Escola da Configuração:** a estratégia como um processo de transformação

Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006), o estudo desta escola situa-se sobre dois eixos principais: configuração e transformação.

Pelo conceito de configuração, argumentam que uma organização adota, ao longo do tempo e sob diferentes circunstâncias, estados de ser. Os estados refletem como os diferentes elementos de uma organização se agrupam sob determinadas condições para definir tipos ideais.

Mintzberg (1995) descreveu tipologias de organizações, em termos de estruturas, e de que maneira refletiam em suas relações com estratégias e poder. Cada classificação era representada por simplificações idealizadas, que retratam fortes semelhanças com como as organizações se configuram, muito embora na prática nenhuma se enquadre plenamente. São descritas como empreendedora, máquina, profissional, adhocracia, diversificada, política e missionária.

Além das estruturas, os estudos da escola identificaram como as estratégias eram influenciadas por estágios distintos (desenvolvimento, estabilidade, adaptação, empenho e revolução) ou períodos de mudanças (econômicas, liderança ou impacto

tecnológico), tendentes a se sequenciar ao longo do tempo na história da organização.

Assim, na maior parte do tempo, uma organização pode ser descrita como uma configuração estável de estrutura, adequada a um determinado tipo de contexto, o que a faz com que se engaje em determinados comportamentos que darão origem a um determinado conjunto de estratégias.

Mas os períodos de estabilidade são frequentemente quebrados por algum processo de transformação, estimulados por períodos de mudanças, que fazem as organizações saltarem quanticamente, seja para outra configuração ou para outro estágio. Resumidamente, a evolução das organizações se processa em sucessivas transições.

Essa visão sugere que as mudanças sejam gradativas, ajustando uma ou outra estratégia marginalmente; ou, com menor frequência, de forma drástica e revolucionária, em que muitas coisas mudam ao mesmo tempo saltando para uma nova estabilidade.

Dessa forma, a escola de configuração sustenta a manifestação simultânea das várias escolas nas organizações, com predominância de uma abordagem sobre as demais nas diferentes configurações e etapas de transformação.

A chave para a administração estratégica é sustentar a estabilidade ou mudanças estratégicas marginais, na maior parte do tempo, mas reconhecer periodicamente, em tempo oportuno, a necessidade de transformação e ser capaz de gerenciar esse processo de ruptura sem destruir a organização.

A crítica aguda sobre a escola de configuração está na tentativa de enquadramento das organizações em “tipos ideais” de configuração, em contraposição à diversidade do mundo organizacional, que extrapola suas molduras teóricas. De qualquer forma, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006) salientam a necessidade de categorizações para nos ajudar a entender o mundo complexo.

Os críticos ainda reservaram ressalvas para o processo de mudança, afirmando que as organizações não podem estar em apenas duas fases distintas: ou estática ou revolucionária. Argumentam que, na maioria das vezes, estão em um ritmo de mudança incremental.

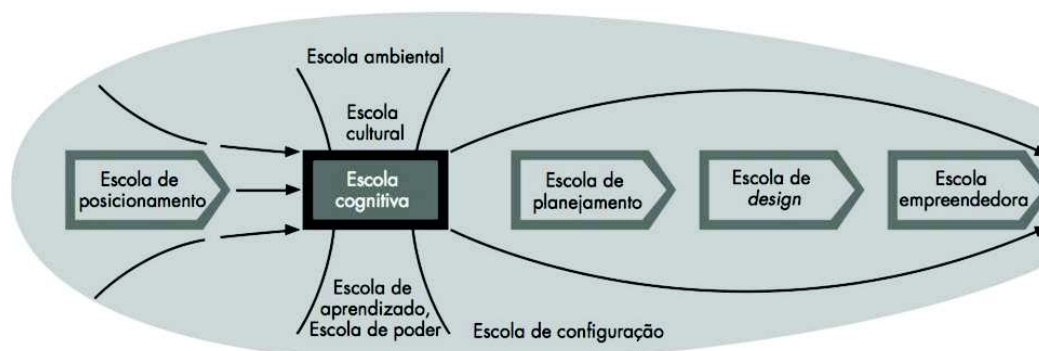
Para finalizar, os autores não respondem se as escolas são diferentes processos ou partes de um único processo de formulação de estratégia.

Pessoalmente, compartilhamos o entendimento de um único processo, representado na figura 12, formado por um mosaico de visão, em que cada momento e contexto poderá ser uma:

concepção conceitual ou planejamento formal, análise sistemática ou visão de liderança, aprendizado cooperativo ou politicagem competitiva, focalizando cognição individual, socialização coletiva ou a simples resposta às forças do ambiente; mas cada um deve ser encontrado em seu próprio tempo e contexto (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2006, p. 293).

E as estratégias resultantes assumem a forma de planos ou padrões, posições ou perspectivas.

Figura 12 - Estratégia Como Processo Único



Fonte: Mintzberg (2006)

3.1.4 Gestão e Gestão Estratégica

A partir do momento em que a variável estratégia é cada vez mais crucial para a sustentabilidade organizacional, e passa a ser integrada ao processo de gestão, passamos a ter visão de uma gestão estratégica.

Como poucos autores, Jonhson, Scholes e Wittington (2007, p. 51), ao introduzirem os conceitos sobre o significado de gestão estratégica, exploram um debate sobre as naturezas distintas da gestão estratégica e do gerenciamento. A distinção da gestão estratégia em relação ao gerenciamento operacional se dá pela complexidade de suas decisões, por vezes ambíguas e não rotineiras, e suas implicações para a organização como um todo, dentro de uma perspectiva de longo prazo. Já a gestão operacional lida com os problemas de controle operacional em um determinado contexto e gerenciando recursos limitados. É parte de uma estratégia e desempenha um papel importante para seu sucesso.

Assim, o desafio de toda gestão estratégica passa a ser a desconstrução da miopia operacional, frequentemente comum nos gestores, presos às questões rotineiras, e inspirá-los em modos de pensar, administrar ou influenciar a estratégia através do desenvolvimento da capacidade de ter uma visão geral, de conceber o todo em vez de apenas partes da situação enfrentada pela organização (JONHSON, SCHOLE e WITTINGTON, 2007).

No entanto, cabe destacar que, para atingir tal concepção, os modelos de técnicas de gerenciamento estratégico passaram por estágios evolutivos. A cada novo paradigma, os modelos adotados incorporam novas perspectivas, negligenciadas pelas abordagens anteriores.

Inicialmente, as abordagens estratégicas preocupavam-se com questões orçamentárias de curtíssimo prazo, não se comprometendo com perspectivas maiores. Posteriormente, o Planejamento de Longo Prazo extrapolou a visão anual do modelo anterior e incorporou a projeção de tendências. Em seguida, o Planejamento Estratégico avançou ao incorporar os fatores ambientais e competências internas que podem potencializar o desempenho organizacional. E, na sequência, a Administração Estratégica aproxima o planejamento da implementação, de forma que os planos e as estratégias traçadas constituíssem referenciais para a gestão das organizações (SANTOS, 2008).

A Gestão Estratégia, continuamente, passa por um amplo debate entre os estudiosos, que tentam descobrir qual seria a melhor maneira de se abordar a elaboração de estratégias eficazes: estratégias planejadas ou processos de aprendizagem contínua influenciados por muitas dimensões organizacionais.

Nesse debate, é claro, não há vencedores, mas ficam importantes contribuições de dois modelos distintos de gestão estratégica: um modelo dito “convencional”, mais racional, reducionista e determinístico; e um modelo voltado ao Pensamento Estratégico proposto de forma abrangente e não compartimentada.

Conforme apresentamos anteriormente na seção dedicada às escolas de pensamento estratégico, a gestão estratégica é vista como um processo muito mais amplo do que a abordagem “convencional”. A abordagem “convencional” é parte, representada por algumas escolas, mas outras perspectivas se agregam. Novamente, “tudo depende”, não há uma única prescrição que funcione para todas as organizações.

Andersen (2014) considera que o modelo de gestão estratégica dita “convencional” ou “genérica” é a abordagem com maior difusão teórica entre os livros-texto sobre estratégia, de modo que a maioria das discussões segue essa perspectiva. Tipicamente, existe um esforço em conceituar o significado de gestão estratégica. Bartol e Martin (1998) apud Santos (2008, p. 325) definem:

gestão estratégica com um processo através do qual os gestores formulam e implementam estratégias, tendentes a assegurar a consecução dos objetivos da organização, em função do meio envolvente em que estas se encontram integradas e das suas próprias condições interna.

Alinhado a esse pensamento, Santos (2008, p. 328) definiu:

gestão estratégica como um processo sistemático e dinâmico de planeamento, organização, liderança e controle do sistema de valor de uma organização, tendente a assegurar a contínua adaptação dessa às constantes alterações do meio envolvente e às necessidades dos clientes, com vista à criação e manutenção de vantagens competitivas, que garantem o cumprimento da sua missão e objetivos com a máxima eficácia e eficiência.

Em consequência dessa conceituação, pode-se entender a gestão estratégica por um processo gerido pelas funções administrativas como imprescindíveis ao cumprimento dos objetivos organizacionais. A figura 13 ilustra a relação das funções administrativas com um modelo de gestão estratégica alinhado com o pensamento prescritivo da gestão estratégica.

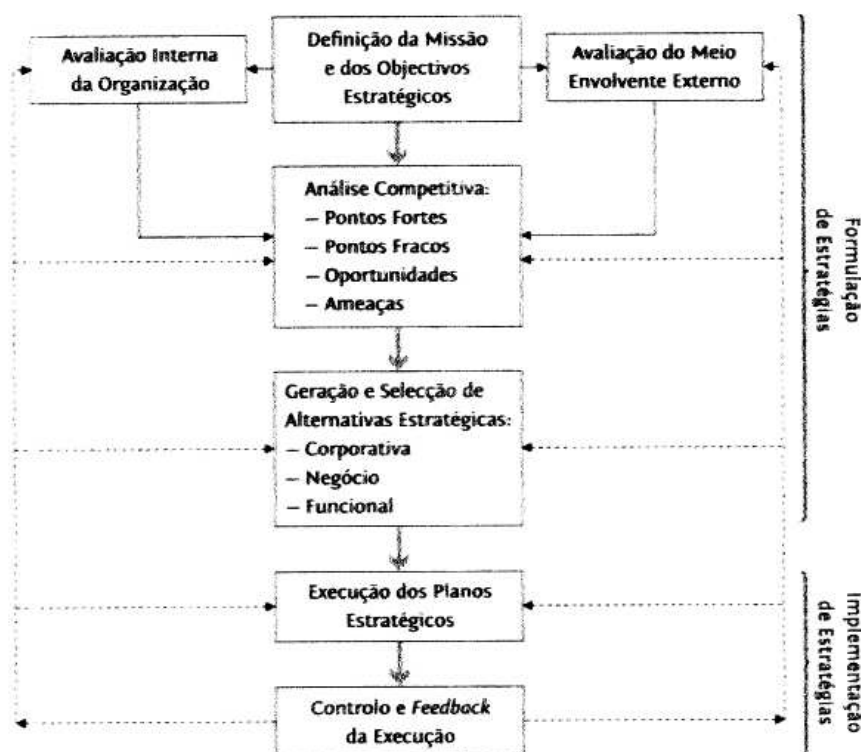
Figura 13 - Sistema de Gestão Estratégica Como Modelo de Gestão



Fonte: Santos (2008)

A proposição do processo é composta por vários elementos e desenvolve-se de forma sequencial e cíclica, dividida em dois subprocessos: formulação e implementação (SANTOS, 2008).

Figura 14 - Gestão Estratégica



Fonte: Santos (2008)

Uma das principais contribuições desse modelo, demonstrado na figura 14, é a formalização esquemática do processo para um melhor entendimento.

No entanto, Hunger e Wheelen (2002) afirmam que nem todas as organizações utilizam ou sequer promovem gestão estratégica. Por certo tempo, muitas podem ser bem-sucedidas com estratégias baseadas na intuição, algo negligenciado dentro dessa abordagem, mas amplamente valorizado em determinadas escolas no pensamento estratégico. Mas destacam que as organizações que adotam a gestão estratégica geralmente apresentam melhor desempenho do que as que não adotam. E alertam: à medida que a organização cresce, e aumentam os níveis de gerência ou há um aumento das incertezas ambientais, a probabilidade dos riscos de erros ou equívocos dispendiosos aumenta, sendo capaz de provocar a derrocada de gestores e organizações. Assim, na realidade as organizações cada vez mais se esforçam para realizar um

planejamento racional, buscando serem mais bem-sucedidas que aquelas que não o fazem.

A gestão estratégica dita “convencional” sofre severas críticas pela lógica sequencial e formal, pois seus opositores postulam não ser possível separar formulação e implementação, não apenas por serem simultâneas, mas por não ser possível saber onde começa um e termina a outra.

Por essa razão, James Quinn (1980b) apud Santos (2008) comenta que a maioria das estratégias apresenta problemas de implementação por cair em uma “clássica armadilha” de separação entre formulação e implementação.

Com a gestão estratégica, além do plano e da estratégia incorporados à implementação, valoriza-se o pensamento estratégico e sistêmico, que reconhece a necessidade de dinamizar o planejamento e de dotar as organizações de capacidade de constante adaptação, o que pressupõe o comprometimento de toda a equipe com a missão e os valores organizacionais, o que, por sua vez, depende de um competente sistema de comunicação entre a alta gerência e os demais colaboradores.

Considerando a diversidade de visões das diferentes escolas de pensamento estratégico, não existe uma definição única para gestão estratégica; é uma busca mutante a compreensão da formação estratégica, que varia conforme o contexto:

É um projeto sensato, visão intuitiva e aprendizado emergente; é sobre transformação e também perpetuação; deve envolver cognição individual e interação social, cooperação e conflito; tem que incluir análise prévia e programação posterior, além de negociação durante; e tudo isso deve ser em resposta ao que pode ser um ambiente exigente. (MINTZBERG, 2006, p. 43)

Entendemos oportuno nos posicionarmos e apresentarmos que as visões das diferentes escolas de pensamento estratégico representam o referencial de análise e compreensão da gestão estratégica da organização objeto deste estudo, pois em certa medida demonstram a força e vantagens de cada um das perspectivas, uma vez que cada uma delas complementa a outra e supera suas deficiências.

3.1.5 Posicionamento do Planejamento Estratégico nos Modelos de Gestão Estratégica

O planejamento estratégico é o ponto de maior convergência entre os modelos de gestão estratégica. É claro que em cada modelo assume um papel e relevância de modo diferente.

No modelo gestão estratégica “convencional”, quase se confunde, com sutis diferenças. Já sob a perspectiva múltipla das escolas de pensamento estratégico, recebe influências das escolas de design, planejamento e posicionamento, e, de certo modo, resgata todo o lado prescritivo e racional associado à reflexão estratégica.

O propósito do planejamento estratégico, no pensamento estratégico, consiste em operacionalizar e apoiar as estratégias desenvolvidas por meio da reflexão estratégica do que propriamente um processo de formação de estratégia.

Gonçalves (1986 apud SANTOS, 2008, p. 331) ilustra tal característica, desta forma:

o planejamento estratégico, que considera elemento fundamental da gestão estratégica, é um procedimento sistemático, analítico, racional e formal de suporte ao processo de gestão estratégica, e desenvolve-se através do próprio processo de planejamento formal da organização. Constitui a infraestrutura de apoio ao processo de formulação e implementação da estratégia organizacional.

3.1.6 Planejamento Estratégico

Para Oliveira (2014), a conceituação e a definição da abrangência do planejamento são tarefas difíceis, na medida em que são influenciadas por cinco dimensões muito dinâmicas.

Na dimensão função organizacional, questiona-se em qual área organizacional irá associar-se - recursos humanos, marketing, produção? Já ao considerar sua estrutura, qual o conjunto de elementos que irão constituir-lo como objetivos, estratégias, planos e programas? Em relação ao *tempo*, qual o prazo proposto - curto, médio ou longo? Tomando a abrangência organizacional, qual o nível organizacional - corporativa, funcional, departamental? E, por fim, qual o conjunto de atributos representarão suas características?

Dessa forma, o autor conclui que a multiplicidade de relações entre as dimensões possibilita infinitas possibilidades de concepção do planejamento estratégico.

Assim, Oliveira (2014) define, a partir das dimensões, o planejamento estratégico como um processo desenvolvido para alcançar uma situação futura desejada, de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos organizacionais.

Por ser um processo de programar etapas para alcançar um estado futuro desejado, e articular os meios para torná-lo realidade, justifica-se que ele anteceda a decisão e a ação. Nesse contexto, o planejamento tem influência direta no processo decisório.

Por consequência, para ser efetivo, necessita estar associado ao processo decisório organizacional. Assim, as decisões presentes serão tomadas com a perspectiva de quais serão suas implicações futuras nos objetivos organizacionais. Seu propósito é reduzir a incerteza envolvida no processo decisório e, conseqüentemente, provocar o aumento da probabilidade de alcance dos objetivos (OLIVEIRA, 2014).

Um bom planejamento é guiado por princípios gerais e específicos. Pelos gerais, Oliveira (2014) alerta a estarmos atentos à contribuição do planejamento aos objetivos, ao planejamento preceder as outras funções administrativas, ao planejamento influenciar e modificar as atividades organizacionais e ao planejamento maximizar a eficiência, eficácia e efetividade. Já pelos princípios específicos, o planejamento deve considerar a participação e comprometimento do todo organizacional com o futuro desejado; a coordenação e integração dos esforços e recursos para atuarem de forma interdependente e o planejamento permanente por ser um processo contínuo que envolve decisões inter-relacionadas.

Muito embora o planejamento seja um processo contínuo e sistemático, é de utilidade dividi-lo em várias partes. Oliveira (2014) argumenta ser válido para discussão da metodologia, uma vez que a operacionalização das atividades do planejamento é acompanhada por um grande número de condicionantes e restrições capazes de induzir uma estrutura altamente complexa, e, ao limitarmos por partes, simplificamos sua compreensão para o processo cognitivo.

No aspecto nível hierárquico, o planejamento distingue-se por três tipos: estratégico, tático e operacional. Podem ser representados por uma figura no formato de pirâmide, conforme mostrado na figura 15.

Figura 15 - Níveis de Decisão e Tipos de Planejamento



Fonte: Oliveira (2014)

O planejamento estratégico é o processo administrativo que estabelece a direção a ser seguida, relaciona-se com o todo da organização, representando os seus objetivos de longo prazo. Não deve ser proposto de forma isolada, pois seu desenvolvimento e implementação dependem dos planejamentos táticos e operacionais (OLIVEIRA, 2014).

O planejamento tático corresponde às estratégias e aos objetivos de curto prazo que afetam determinada área da organização. São decomposições das estratégias e objetivos do planejamento estratégico desenvolvidas pelos níveis intermediários (OLIVEIRA, 2014).

O planejamento operacional é o conjunto de planos de ação que descrevem a metodologia de execução das atividades diárias para atingir os resultados esperados no planejamento tático. Contém os detalhes de quais os recursos necessários, os procedimentos, os resultados, os prazos e as responsabilidades (OLIVEIRA, 2014).

Importante destacar que, na prática, é difícil estabelecer a linha divisória perfeita entre os tipos de planejamento. Logo, coexistem e devem ser trabalhados de forma integrada (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2014) observa que toda organização tem alguma forma de estabelecer suas decisões e ações estratégicas. Algumas apresentam uma metodologia com uma estrutura informal e outras com o processo mais formal e estruturado. Há diversas metodologias, mas alguns elementos se apresentam

comuns. Dessa forma, desenvolveu uma metodologia para o planejamento estratégico com as melhores práticas encontradas na sua prática como consultor.

A metodologia baseia-se na definição de primeiro definir “como a organização está” e depois estabelecer “aonde se quer chegar”. O autor não desconsidera outras proposições de posições: “aonde se quer chegar” para depois estabelecer “como a organização está para chegar à situação desejada”. Mas aconselha o primeiro viés como o mais prudente: porque nenhuma organização realmente se conhece na plenitude, e seus objetivos devem sempre apresentar um aspecto realístico, de acordo com as oportunidades e recursos disponíveis, senão é puro “*achismo*” (OLIVEIRA, 2014).

Com o planejamento estratégico, a empresa espera ter um plano estruturado estabelecendo suas expectativas; os caminhos e alternativas que poderão ser traçados; quais e onde alocar recursos; o que, quando, por quanto, onde, pra quem devem ser feitas ações (OLIVEIRA, 2014).

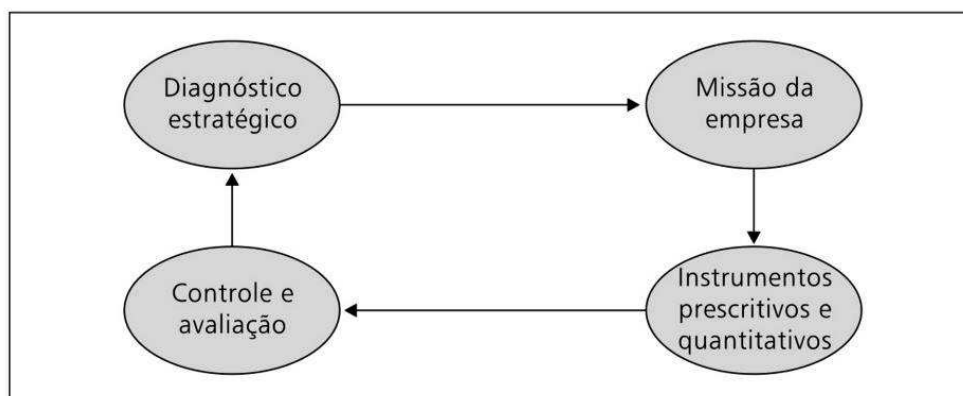
Espera-se, como resultado, um direcionamento de esforços para os objetivos previstos. O planejamento estabelecerá uma agenda de compromisso com as prioridades e permitirá o envolvimento e participação de toda a organização na medida em que consolida o entendimento do que deve ser feito. Não deve ser encarado como uma aspiração de futuro, mas o que deve ser feito para transformar aspirações em realidade (OLIVEIRA, 2014).

Para sua operacionalização, possui três dimensões: delineamento, elaboração e implementação.

O delineamento compreende a metodologia de condução do planejamento e constituição de equipe de trabalho do planejamento.

Já a elaboração e a implementação incluem as fases do diagnóstico estratégico, definição de missão e instrumentos prescritivos e quantitativos e, por último, assegurar mecanismo de controle e avaliação do planejamento (OLIVEIRA, 2014).

Figura 16 - Fases do Planejamento Estratégico



Fonte: Oliveira (2014)

De forma breve, passamos a apresentar cada fase representada na figura 16.

No diagnóstico estratégico, determina-se “como se está”. É uma etapa realizada por pessoas chave, que analisam e verificam aspectos inerentes à realidade interna e externa da organização. Essa etapa pode ser dividida em identificação da visão, dos valores e levantamento da matriz SWOT.

Descrevemos, seguindo Oliveira (2014), a visão como sendo uma representação do que a organização quer ser no futuro. Os valores são os conjuntos de princípios, crenças e questões éticas que fornecem a sustentação de todas as decisões organizacionais. Portanto, a correta identificação e disseminação de valores tem elevada influência no desenvolvimento do planejamento estratégico, na medida em que está associada ao processo decisório (OLIVEIRA, 2014).

Já a matriz SWOT é um instrumento de análise interna e externa da organização. Apresenta um conjunto de componentes conhecidos como forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Para se atingir uma análise SWOT adequada, é necessário ter acesso a sistema de informações gerenciais capazes de fornecer informações pertinentes e confiáveis.

As forças e fraquezas compõem a análise interna da organização, enquanto oportunidades e ameaças compõem sua análise externa (OLIVEIRA, 2014). A análise interna tem a finalidade de colocar em evidência, por comparação, as qualidades e deficiências em relação a competências, tecnologia, produtos e segmentos de mercado.

As forças são pontos fortes, internos e controláveis, que propiciam uma condição favorável para a organização em relação ao seu ambiente. Fraquezas são

pontos negativos, internos e controláveis que provocam uma situação desfavorável para a organização em relação ao seu ambiente.

As fraquezas devem ser tratadas para que esses pontos fracos não se tornem problemas, mas devem ser controlados os esforços despendidos, pois pode ser mais útil, para os objetivos organizacionais, usufruir ou fortalecer as forças disponíveis.

Por vezes, algum fator pode não ser classificado, por falta de informações, como ponto forte ou fraco, portanto aconselha-se a classificá-lo como ponto neutro, ou seja, como uma variável interna e controlável em relação à qual não existem condições de estabelecer se está proporcionando condições favoráveis ou desfavoráveis para a organização. Ponto importante, pois evita o tratamento errado do fator de modo a prejudicar o processo decisório e estratégico (OLIVEIRA, 2014).

A análise externa tem a finalidade de verificar as ameaças e oportunidades que estão no ambiente e quais as melhores maneiras de se evitar ou usufruir dessas situações.

As oportunidades são variáveis externas não controláveis que podem criar condições favoráveis para a organização, e ameaças são variáveis externas não controláveis que podem criar condições desfavoráveis para a organização.

Assim, uma organização se aproveitará de uma oportunidade se suas características particulares satisfazem os requisitos de sucesso da oportunidade de forma mais eficiente, eficaz e efetiva do que a concorrência. É claro que as oportunidades devem se selecionadas em função de sua contribuição para alcançar os objetivos previstos.

Por fim, é necessário afirmar a necessidade da análise integrada dos fatores internos e externos da organização para que possam ser considerados uma abordagem estratégica.

Descrevendo a próxima fase, a missão da empresa, Oliveira (2014) passa, então, a olhar a razão de ser da organização e o seu posicionamento estratégico.

Pelo estabelecimento da missão, a organização determina o motivo principal da sua existência, ou seja, qual o seu negócio. Dessa forma, procura-se determinar os seus propósitos e em quais tipos de atividades deverá concentra-se no futuro.

Outro aspecto relevante nessa fase refere-se ao posicionamento estratégico da organização perante o ambiente, que deve resultar em uma postura estratégica.

A postura estratégica é a escolha consciente de uma alternativa de caminho e ação para o cumprimento dos objetivos previstos. Seu estabelecimento é resultante do confronto entre seus pontos fortes e fracos, e permite direcionar a organização para aproveitar oportunidades e enfrentar ameaças.

Na fase instrumentos prescritivos e quantitativos, Oliveira (2014) discute as questões “de onde se quer chegar” e de “como chegar à situação que se deseja”.

Os instrumentos prescritivos proporcionam a explicitação do que deve ser feito para que se direcionem os esforços ao alcance dos objetivos previstos, de acordo com a postura estratégica, de modo a encaminhar a organização rumo à visão compartilhada. Os instrumentos prescritivos são decompostos por etapas como estabelecimento de objetivos e metas, definições de estratégias e políticas, que, por sua vez, são desdobradas em projetos e plano de ação.

Pelos instrumentos quantitativos, busca-se realizar as projeções econômico-financeiras necessárias ao desenvolvimento dos projetos, plano de ação e atividades previstas.

Na última fase, controle e avaliação, conforme Oliveira (2014), verifica-se como a organização “está indo” para a situação desejada.

O controle é definido como a ação necessária para assegurar a realização dos objetivos, desafios, metas, estratégias, programas e planos de ação estabelecidos. Envolve processos de análise de indicadores, avaliações de desempenho, comparações do projetado com o realizado, ações corretivas e retroalimentação de informações aos próximos ciclos de planejamento.

É aconselhável, para permitir ações corretivas ao longo do processo, que o controle e avaliação sejam efetuados concomitantemente ao desenvolvimento do planejamento estratégico; assim, deve-se evitar que seja feita apenas uma avaliação final.

Oliveira (2014) descreve, com riqueza de detalhes, os desdobramentos importantes de cada fase. No entanto, ao final, dedica um capítulo com sugestões para adequada formulação e implementação do planejamento. Oliveira (2014) ressalta três premissas básicas para a bem-sucedida utilização do planejamento estratégico: que o planejamento não é um instrumento para resolver todos os problemas, mas sua utilização proporciona vantagens como um todo; que ele deve efetivamente ser um planejamento estratégico e não apenas um plano com

horizonte de longo prazo ou projeções ambientais; que ele deve ser adequadamente utilizado.

Para prevenir equívocos, Oliveira (2014) aborda possíveis falhas em três momentos do planejamento: antes do início da elaboração, durante a elaboração e durante a implementação.

O quadro 1, logo a seguir, apresenta a visualização das várias falhas recorrentes durante o planejamento. Naturalmente não iremos abordar a lista completa dos tópicos relatados. Mas cabe evidenciar algumas das falhas que julgamos mais importantes dentro do planejamento de uma instituição de ensino: a inadequação no envolvimento dos níveis hierárquicos (da alta e média gerência) e a inadequada interação dos funcionários (no caso, a comunidade acadêmica).

No desenvolvimento do planejamento, não basta apenas preocupar-se exclusivamente com o conteúdo do plano; é necessária a participação e envolvimento da alta administração e coordenações para aumentar a credibilidade da implementação do instrumento. O autor sugere um nível de envolvimento adequado: nem insuficiente que leve ao descaso da aplicabilidade do instrumento, nem demasiado que traga a centralidade das decisões exclusiva à alta direção, causando ceticismo e desconexão do restante da organização.

Construir uma interação da comunidade acadêmica efetiva com participação, envolvimento, comprometimento e conhecimento do assunto planejamento é sempre um desafio para a gestão, seja pelo tecnicismo do assunto, seja pela assimetria de informações. Mas cabe destacar que deve ser um esforço permanente para que possa legitimar os esforços pela transparência institucional.

Quadro 1 - Causas de Falhas do Planejamento Estratégico

Antes do início da elaboração	Durante a elaboração	Durante a implementação
<p>1. Estruturação inadequada do setor:</p> <p>a) Contratação de um elaborador do plano</p> <p>b) Alocação inadequada na estrutura</p> <p>c) Funcionários ineficientes</p> <p>d) Estruturação inadequada da equipe</p>	<p>1. Desconhecimento dos conceitos básicos:</p> <p>a) Considerar como um processo fácil ou difícil</p> <p>b) Não considerar como um sistema integrado</p> <p>c) Desconsideração dos aspectos intuitivos</p> <p>d) Desconsideração do processo de aprendizagem e treinamento</p>	<p>1. Inadequação no controle e avaliação:</p> <p>a) Falta ou inadequação do sistema de controle</p> <p>b) Desconsideração da relação custos versus benefícios</p>
<p>2. Ignorância da importância e significado do planejamento:</p> <p>a) Existência de sucesso sem o planejamento</p> <p>b) Alguma falha anterior do planejamento</p> <p>c) Expectativa de enormes e rápidos resultados</p> <p>d) Transposição direta do planejamento de outra empresa</p> <p>e) Desvinculação do processo de administração</p>	<p>2. Inadequação no envolvimento dos níveis hierárquicos:</p> <p>a) Envolvimento insuficiente ou demasiado da alta administração</p> <p>b) Não envolvimento da média administração</p> <p>c) Atitudes inadequadas perante o planejamento</p>	<p>2. Interação inadequada com os funcionários:</p> <p>a) Falta de participação e envolvimento</p> <p>b) Falta de comprometimento</p> <p>c) Falta de conhecimento</p>
<p>3. Não preparação do terreno para o planejamento:</p> <p>a) Não eliminação dos focos de resistências</p> <p>b) Não esquematização do sistema de controle e avaliação</p> <p>c) Desconhecimento da natureza do planejamento</p>	<p>3. Defeitos na elaboração em si:</p> <p>a) Não interligação com os planejamentos operacionais</p> <p>b) Falhas no estabelecimento e interligação dos vários itens considerados</p> <p>c) Excesso – ou falta – de simplicidade, formalidade e flexibilidade</p> <p>d) Período de tempo inadequado</p> <p>e) Ineficiência dos responsáveis pelo planejamento</p> <p>f) Inadequada ou inexistente gestão do conhecimento</p> <p>g) Distanciamento do processo de inovação</p>	
<p>4. Desconsideração da realidade da empresa:</p> <p>a) Inadequação ao tamanho e recursos disponíveis</p> <p>b) Inadequação quanto à cultura da empresa</p>	<p>4. Baixa credibilidade ao planejamento:</p> <p>a) Descontinuidade no processo</p> <p>b) Utilização de situações pouco realistas</p> <p>c) Não divulgação das informações</p> <p>d) Dificuldade de trabalhar com o planejamento</p>	

Fonte: Oliveira (2014)

3.1.7 Gestão Estratégica e Planejamento Estratégico Aplicados ao Serviço Público e Instituições de Ensino

A gestão estratégica e o planejamento estratégico, muito embora tenham suas origens e estudos relacionados ao ambiente empresarial, cada vez mais, com todo o seu arsenal de conceitos e teorizações, têm penetrado nas organizações públicas, e de forma mais específica na gestão educacional. Conforme Meyer e Meyer Junior (2013), “muitas instituições [de ensino superior], em especial do setor privado, têm buscado nas empresas modelos e abordagens gerenciais visando melhoria de desempenho e diferencial competitivo”.

Meyer e Meyer Junior (2013) afirmam que a crescente “corporativização” da educação superior é uma realidade, mas poucas são as evidências empíricas da contribuição efetiva dessa “cultura gerencial”.

Dessa forma, esse fenômeno de incorporação de práticas empresariais no âmbito da educação não ocorre sem produzir debates polêmicos a respeito de sua aplicabilidade e eficácia nas instituições de educação. É comum ouvir o argumento de que a transposição da lógica empresarial para o campo educacional, pela simples importação de modelos tidos como mais racionais, eficazes e eficientes, não pode ser satisfatoriamente compreendida sem o reconhecimento da sua especificidade organizacional. Por exemplo, Dias Sobrinho (1995) sustenta que a especificidade dos “produtos” do campo educacional é

semanticamente muito mais dispersa e complexa, porque composta de sentidos e valores sociais, éticos e políticos. Seria mais fácil entender a lógica linear e mecânica da cadeia produção-produto-consumo. Entretanto, de um ponto de vista essencial, a universidade não produz “produtos” acabados e prontos para o consumo, como o faz a indústria. A universidade, por atribuição formal a ela conferida pela sociedade, produz conhecimento e formação humana, num mesmo processo contínuo e inseparável. Ela forma cidadãos para intervirem crítica e produtivamente na sociedade. Esse é um processo inacabável e nem sempre controlável, pois concerne à vida dos indivíduos e das sociedades, em permanente construção e transformação. (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 55).

As especificidades nas instituições de educação formam um conjunto de singularidades que as diferem de outros tipos de organização. Para Meyer e Meyer Junior (2013), vários autores caracterizaram as organizações educacionais por suas singularidades de diversas formas, como: anarquia organizada e modelo “lata de

lixo”; sistema político; sistema frouxamente articulado; administração acadêmica e organização profissional.

Assim, para Meyer e Meyer Junior (2013), a importação de modelos gerenciais das empresas seria impensável em uma organização educacional devido às suas particularidades. No entanto, afirmam que, na ausência de técnicas próprias, o que acaba se vendo nas instituições de ensino são adaptações e experimentações de modelos empresariais. Os autores sugerem a profissionalização da gestão acadêmica como uma providência que poderá ajudar as organizações educacionais na busca de modelos próprios de gestão para melhorar desempenho, pois tradicionalmente as IES têm sido gerenciadas por profissionais não preparados para gerenciar organizações complexas.

Convém dizer que não devemos cair na tentação de negar o potencial inovador que a gestão estratégica e o planejamento estratégico podem trazer às organizações públicas e instituições de ensino, apenas evitar os perigos de um discurso exaltando um gerencialismo exacerbado, mas defender sua aplicabilidade sob a luz da particularidade e da complexidade organizacional (ESTEVIÃO, 1998).

Autores como Ferlie e Ongaro (2015) fundamentam a discussão sobre a aplicabilidade da gestão estratégica nas organizações de serviços públicos; já Bryson (2011) defende as razões e benefícios pelos quais o planejamento estratégico é cada vez mais importante no setor público.

Ferlie e Ongaro (2015, p. 1) defendem que alguns modelos de gestão estratégica têm, ao longo do tempo, demonstrado sua aplicabilidade para muitas organizações públicas. Os autores afirmam que, para tornar os modelos de gestão estratégica genéricos aplicáveis às organizações do setor público, e no caso do nosso estudo, às instituições públicas de ensino, deve-se levar em conta a especificidade dos contextos em que os serviços públicos atuam, bem como as expectativas da sociedade em relação a eles (FERLIE e ONGARO, 2015, p. 1).

Duas razões básicas, no cenário atual, são sugeridas por Ferlie e Ongaro (2015, p. 1) para justificar a significativa relevância dos modelos de gestão estratégica no apoio à gestão de organizações públicas. O primeiro ponto refere-se à proliferação e ampliação, dentro do domínio acadêmico, das escolas de gestão estratégica, cada vez mais influenciadas pelas ciências sociais do que as escolas econômico-industriais. A segunda razão são os resultados das experiências de

modernização da gestão pública, especialmente no campo do que se tem denominado de Nova Gestão Pública.

Em suma, tanto o contexto conceitual, presente nos estudos sobre a gestão estratégica nos serviços públicos, como o contexto factual, a "realidade lá fora", onde as organizações de serviços públicos operam, mudaram de forma suficiente, abrindo a possibilidade para tratar, de uma forma mais sistemática e abrangente, a contribuição de gestão estratégica para a gestão pública (FERLIE e ONGARO, 2015, p. 1).

No entanto, suas opiniões não são integralmente aceitas. Alguns cientistas políticos (DELEON, 2005 apud FERLIE e ONGARO, 2015, p. 1) as contestam, pois defendem a ideia de que a administração pública possui uma natureza distinta, baseada na democracia, ao contrário das empresas privadas, em que a abordagem estratégica possui pouca preocupação com o processo deliberativo público e é fortemente ligada às forças de mercado.

Já Bryson (2011, p. 11) explora a importância do planejamento estratégico como um processo capaz de auxiliar as organizações a criarem valor público. Para o autor, a criação de valor público significa produzir instituições, políticas, programas, projetos, serviços e infraestrutura física, tecnológica, social, política e cultural que permitam ampliar os serviços públicos e o bem comum a um custo razoável. A criação de valor deve garantir benefícios e efeitos duradores para o futuro, de modo a justificar seus esforços institucionais.

Pela análise das recentes experiências de organizações públicas e não-governamentais com o planejamento estratégico, Bryson (2011) propicia um conjunto de conceitos e métodos de como abordar o planejamento estratégico na prática. Os aspectos desenvolvidos são os propósitos do planejamento estratégico, recomendações para construção de processos deliberados, e benefícios e limitações do planejamento estratégico em organizações públicas.

Dentro da seção de recomendações para construção de processos deliberados, Bryson (2011, p. 13) argumenta que, quando o planejamento estratégico é focado em uma organização que desempenha uma função social ou atende a uma comunidade, deve ser dada a devida atenção na forma de organização do pensar coletivo, na ação e na aprendizagem mais ou menos colaborativa. Nessas situações, as tomadas de decisões do planejamento

estratégico serão influenciadas por redes interorganizacionais ou por redes permeadas de vários grupos e pessoas, onde não há pessoas ou grupos dominantes por completo, configurando-se um contexto de poder compartilhado. Logo, prevê muito esforço organizacional na construção de fóruns capazes de envolver as diversas correntes de opinião e interesses.

Bryson (2011, p. 14) argumenta que o planejamento estratégico em organizações públicas produz vários benefícios. O principal benefício seria a promoção do pensar, agir e aprender estrategicamente, em especial, através da negociação e deliberação entre os atores-chave. Pensar inclui a dialógica entre reflexão-ação. Pensar estrategicamente é refletir sobre como o contexto é, como pode ser modificado, quais são seus objetivos, quais são as competências e recursos necessários, e, ao final, como tudo deve ser articulado para alcançar os objetivos. Agir estrategicamente é atuar no contexto, de modo que as consequências futuras alcancem os objetivos. Aprender estrategicamente é a capacidade de um sistema organizacional adaptar-se através de mudanças constantes na sua capacidade de atingir seus objetivos.

O segundo benefício é que o planejamento estratégico melhora a tomada de decisão organizacional. Estudos indicam que grande parte das tomadas de decisões falham por causa de processos gerenciais deficientes. O planejamento estratégico auxilia a superar essa limitação por focar atenção nas questões e desafios organizacionais essenciais, auxiliando os gestores a agirem no processo decisório. Outra função desempenhada pelo planejamento estratégico é servir como instrumento de comunicação, permitindo compartilhar, com os públicos-alvo relevantes, quais as estratégias e intenções são pretendidas.

O terceiro benefício é aumentar a eficiência, a capacidade de resposta e a resiliência organizacional. Por meio da gestão estratégica, as organizações são estimuladas a serem bem administradas:

a evidência é bastante clara, as organizações, quando estão bem geridas, são relativamente estáveis, apresentam melhor desempenho, são sensíveis às demandas externas, são inovadoras, possuem formas eficazes, têm maior campo de influência, são mais responsáveis, e são mais resistentes do que organizações que não são bem gerenciadas. (BRYSON, 2011, p. 16).

A excelência da gestão pública deve garantir uma boa gestão de seus processos para que os vários tipos de recursos possam produzir produtos e resultados altamente eficazes. Somente resultados duradouros poderão garantir a manutenção dos fluxos de recursos capazes de sustentar suas cadeias de valores e dar continuidade na criação de valor público em um futuro longínquo (BRYSON, 2011, p. 16).

Aumentar a legitimidade organizacional é o quarto benefício. Organizações que satisfazem seus públicos-alvo e criam valores públicos a um custo razoável sustentam imagens institucionais positivas e passam a ser reconhecidas como fundamentais por sua utilidade pública.

O quinto benefício, conforme Bryson (2011, p. 16), é a possibilidade de integrar e potencializar a contribuição organizacional, de modo efetivo, sobre sistemas sociais mais amplos. Muitos problemas públicos que enfrentamos nas áreas de educação, saúde, emprego, pobreza, meio ambiente passam muito além das fronteiras de uma organização, assim precisam ser tratados em nível sistêmico, e não apenas no nível organizacional. As organizações podem contribuir para melhorarem o funcionamento desses sistemas, na medida em que o planejamento estratégico pode mapear o ambiente de forma mais ampla e ajudá-las a descobrir formas de estabelecer parceria com outras organizações ou considerá-las em suas estratégias. A busca por uma sinergia de esforços provavelmente resulta em ambientes melhores.

Finalmente, o planejamento estratégico pode beneficiar as pessoas envolvidas (BRYSON, 2011, p. 17). Por exemplo, os gestores podem ser ajudados a cumprir os seus papéis e responsabilidades, bem como competências podem ser construídas entre participantes ao longo do processo, tais como trabalho em equipe, compartilhamento de experiências e fortalecimento dos relacionamentos.

O planejamento estratégico não deve ser encarado como uma panaceia para todos os males de que as organizações padecem. Embora o planejamento estratégico possa fornecer vários benefícios, não há garantia de que ocorram. Talvez seja muito provável que vários ciclos de planejamento ocorram para que bons resultados possam ser atingidos. Tudo depende de como os participantes se engajam no processo deliberativo e da maneira como os gestores conduzem o processo adaptado ao seu contexto.

Além disso, em alguns casos, Bryson (2011) aponta que o planejamento estratégico é desaconselhável. Como nos casos em que existem recursos escassos, faltam as competências necessárias para seu desenvolvimento, há pouco comprometimento da gestão em realizar um processo de planejamento deliberado ou com a pretensão de alcançar resultados improváveis. Provavelmente, experimentar o planejamento estratégico, sob tais circunstâncias, pode levar os atores envolvidos a criarem percepções negativas sobre o processo. As percepções mais comuns, talvez, sejam o sentimento de perda de tempo, falta de legitimidade ou credibilidade do processo.

Em resumo, apesar de não termos unanimidade ou certezas absolutas sobre o tema da gestão estratégica e do planejamento estratégico aplicado no setor público e na educação, a literatura sobre o tema indica certa pertinência do uso desses instrumentos, pois permitem aos gestores pensar, agir, e aprender estrategicamente, ao longo do tempo e, dessa forma, muito provavelmente, suas decisões poderão ter mais sucesso em alcançar seu real valor público, atingir seus objetivos e lidar com as incertezas e desafios ambientais.

3.1.8 Estudos sobre Gestão Estratégica em Instituição de Ensino

Com o intuito de mapear a produção acadêmica sobre o tema gestão estratégica e planejamento estratégico aplicada na educação, nos empenhamos na consulta dos materiais já publicados por outros pesquisadores. Para tanto, via acesso online, realizamos uma pesquisa dentro do portal de periódicos (www.periodicos.capes.gov.br) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Pelo mecanismo de busca, acessado na data de 20/02/2016, selecionamos a categoria de busca por base e inserimos o termo “SciELO” e, pelo resultado apresentado, selecionamos o link do portal SciELO.org (<http://www.scielo.org>).

O programa Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma coleção de periódicos científicos com acesso aberto, publicadas por instituições dos países ibero-americanos e da África do Sul. As coleções são multidisciplinares e em diversos idiomas. A maioria dos periódicos é gerenciada de forma independente, por associações científicas ou instituições acadêmicas, com uma rara presença de

editoras comerciais, e sua relevância de produção é notabilizada pela seguinte afirmativa:

Juntos, estes países indexam cerca de mil títulos de periódicos, em que são publicados mais de 40 mil artigos por ano. A rede publicou até hoje um total de mais de 400 mil artigos de acesso aberto, verificando-se uma média diária de mais de 1,5 milhões downloads de artigos, sendo 65% deles em PDF e 35% em HTML. (PACKER, A.L., et al.,2014, p.16).

Assim, justificamos nossa preferência de escolha da base como elemento de pesquisa, por entendermos que o portal SciELO, cada vez mais, consolida-se como uma das principais referências no campo da pesquisa, e, ao mesmo tempo, temos a convicção de que as comunidades acadêmicas reconhecem sua capacidade de divulgar e difundir a produção de importantes conteúdos de coleções, periódicos, fascículos e artigos nacionais.

Para qualificar, ainda mais, a consistência da consulta, julgamos ser necessário estender a pesquisa dos artigos em outro importante periódico sobre gestão educacional que não estava contemplado na base SciELO: a Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL). É um periódico que possui foco em debates e estudos sobre questões relevantes que atingem a Gestão Universitária e a Educação Superior na América Latina. A revista é vinculada ao Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina - INPEAU/UFSC, com periodicidade de publicação quadrimestral. O público-alvo é formado por dirigentes de instituições de educação superior, pesquisadores, professores e estudantes, apresentando pesquisas científicas em formato de artigos que são publicados com acesso livre e irrestrito ao seu conteúdo.

Definidas nossas fontes, passamos à coleta de informações que permitem estabelecer uma breve pesquisa de natureza exploratória, cuja abordagem é descrever um panorama sobre os temas, tomando como referência seus artigos científicos.

Em resumo, para analisar a produção científica referente à gestão estratégica e planejamento estratégico em instituições educacionais, um conjunto de etapas foi adotado: 1. Definição das palavras-chaves; 2. Pesquisa dos dados; 3. Coleta dos dados; 4. Organização dos dados coletados; 5. Análise dos resultados.

Nos mecanismos de pesquisa da base SciELO e do periódico GUAL, foram inseridas as seguintes palavras-chaves: “Gestão Estratégica” AND Educação; “Gestão Estratégica” AND Ensino; “Gestão Estratégica” AND Universidade; “Gestão Estratégica” AND Escola; “Gestão Estratégica” AND Instituto. Os critérios de escolha dos artigos foram aqueles que apresentassem as palavras-chaves no título, no resumo, autor ou termos indexados.

Posteriormente, buscamos os trabalhos que correlacionavam o planejamento estratégico na educação. Então, utilizamos as palavras-chaves: “Planejamento Estratégico” AND Educação; “Planejamento Estratégico” AND Ensino; “Planejamento Estratégico” AND Universidade; “Planejamento Estratégico” AND Escola; “Planejamento Estratégico” AND Instituto. Os critérios de escolhas especificados foram os mesmos utilizados anteriormente.

Na etapa seguinte, para que pudéssemos analisar as informações coletadas e melhor traçar um cenário referente à pesquisa sobre os temas, catalogamos, em um banco de informações, os detalhes referentes a cada trabalho, condensados nos campos: Título, Autores, Fonte, Periódicos, Idioma, Ano, Resumo, Pertinência, Modalidade, Tipo e Categoria.

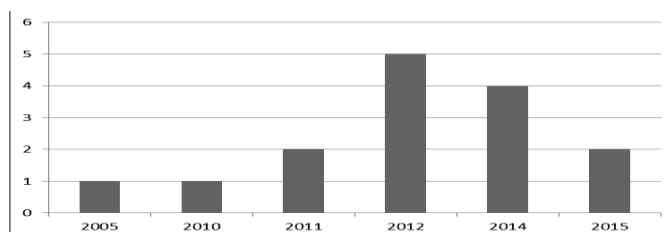
Para melhor sistematização dos dados, constatamos a necessidade de categorizá-los em temas e avaliar se os resultados dos artigos, indicados pelas bases, eram pertinentes com os assuntos escolhidos. A classificação dos artigos quanto à pertinência e da categorização foi examinada com base na análise do conteúdo do resumo do trabalho. Cabe destacar, portanto, que a classificação passou por um processo de julgamento pessoal em que tivemos por escopo as relações dos elementos contidos dentro do objetivo do trabalho e o tema em questão, o que pode trazer certa subjetividade.

Como resultado das consultas contendo as palavras-chaves “gestão estratégica”, tivemos 36 trabalhos indicados, mas, pela questão pertinência, passamos a ter 15 trabalhos válidos sobre o tema, apresentados no Quadro 2, na página a seguir.

Nos Gráficos 1 e 2, distribuição anual de publicações e fontes, podemos perceber que a produção de estudos sobre gestão estratégica associada à educação se dá de forma muito discreta nos periódicos nacionais, o que, de certa

maneira, demonstra uma grande oportunidade de exploração e produção sobre o tema em estudos nacionais sobre educação.

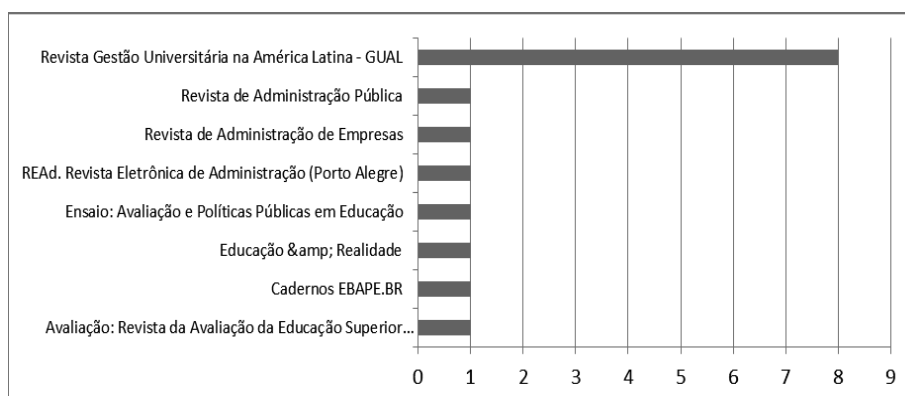
Gráfico 1 - Distribuição Anual dos Artigos Publicados Sobre Gestão Estratégia na Educação



Fonte: ScieELO/GUAL

Além disso, ressaltamos que boa parcela de contribuições dos estudos indicados advém de uma temporalidade de produção recente, tendo sido publicados no período de 2010 a 2015.

Gráfico 2 - Distribuição por Fonte dos Artigos Publicados Sobre de Gestão Estratégia na Educação



Fonte: ScieELO/GUAL

Quadro 2 - Relação dos Artigos Publicados Sobre Gestão Estratégica na Educação

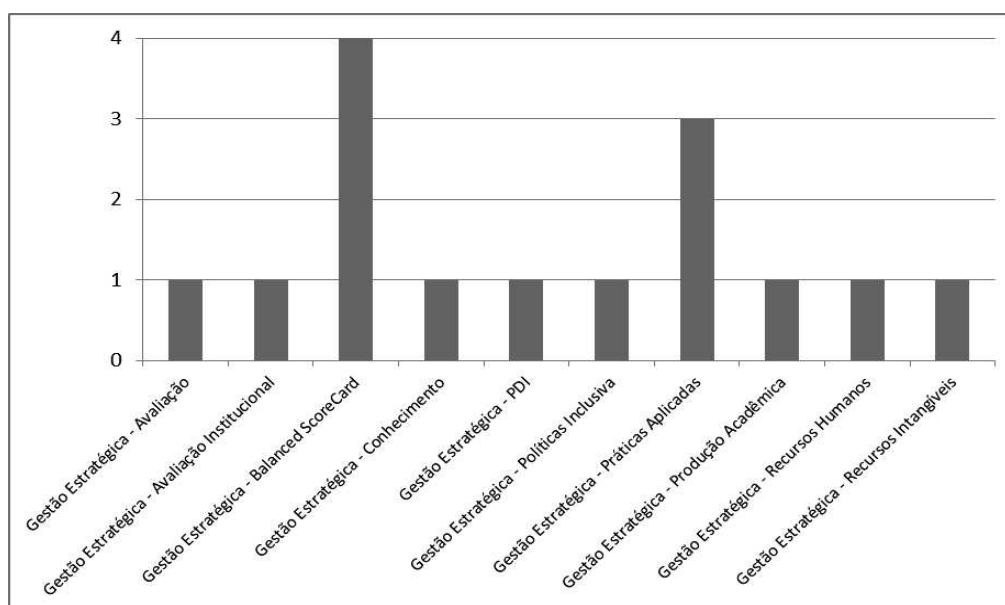
Título	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Gestão de recursos intangíveis em instituições de ensino superior.	Guerrero e monroy	Revista de Administração de Empresas	IES	Geral	Gestão Estratégica - Recursos Intangíveis	2015
Mapa de Rede de Impactos para gestão estratégica na universidade	Almeida Filho, Quintella, Coutinho, Mesquita e Barreto Filho	Educação & Realidade	IES	Pública	Gestão Estratégica - Práticas Aplicadas	2014
Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino	Mizrahi e Canen	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Básico	Geral	Gestão Estratégica - Balanced ScoreCard	2012
Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas	Meyer Jr, Pascucci e Mangolin	Revista de Administração Pública	IES	Privada	Gestão Estratégica - Práticas Aplicadas	2012
Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás	Costa, Ribeiro e Vieira	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	IES	Pública	Gestão Estratégica - Avaliação Institucional	2010
Gestão estratégica do conhecimento no campo da avaliação em educação a distância	Vieira e Santos	Cadernos EBAPE.BR	IES	Pública	Gestão Estratégica - Conhecimento	2005
Gestão estratégica de pessoas para pesquisadores em administração nas universidades privadas	Primo, Oliva e Kubo	REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)	IES	Privada	Gestão Estratégica - Recursos Humanos	2014
Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES	Maccari, Junior, Kniess e Biancolino	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Gestão Estratégica - Avaliação	2015
A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior	Francisco, Nakayama, Ramos e Oliveira	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Gestão Estratégica - PDI	2012
Análise do processo de implantação do Balanced Scorecard (BSC) em uma instituição de ensino superior	Rocha e Casartelli	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Gestão Estratégica - Balanced ScoreCard	2014
Políticas de inclusão aplicadas na Universidade Federal de Santa Catarina: gestão social ou gestão estratégica?	Moreira, Pereira, de Amorim e Neto	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Gestão Estratégica - Políticas Inclusiva	2011
Avaliação das possibilidades de implantação do balanced scorecard em instituições de ensino superior	Scharmach, Domingues, Carvalho e Machado	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Gestão Estratégica - Balanced ScoreCard	2012
Gestão estratégica em instituições de ensino superior: mapeamento das publicações científicas no período de 1997 a 2012	Matos, Venâncio e Dutra	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Gestão Estratégica - Produção Acadêmica	2014
O balanced scorecard como ferramenta de gestão estratégica em uma universidade federal	Richartz, Krüger, Borgert e Petri	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Gestão Estratégica - Balanced ScoreCard	2012
Estratégias acadêmicas e suas manifestações: o discurso e a prática	Andriguetto Junior, Junior, Pascucci e dos Santos	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Gestão Estratégica - Práticas Aplicadas	2011

Fonte: ScieELOGUAL

Ainda sobre a natureza dos trabalhos, constatamos que a maioria dos estudos está relacionada com instituições de ensino superior, restando pouca atenção a instituições de ensino básico. Aspecto, de certa forma, reforçado pelo enfoque de publicação da revista GUAL voltada para o ensino superior.

Percebemos, sobre a natureza das instituições pesquisadas, que os artigos têm uma abordagem proporcional entre organizações genéricas e de natureza pública. Diríamos que as organizações genéricas são aquelas em que os artigos não fazem distinção entre públicas e privadas. E, em menor escala, algumas pesquisas sobre instituições privadas.

Gráfico 3 - Distribuição Temática dos Artigos Publicados Sobre Gestão Estratégia na Educação



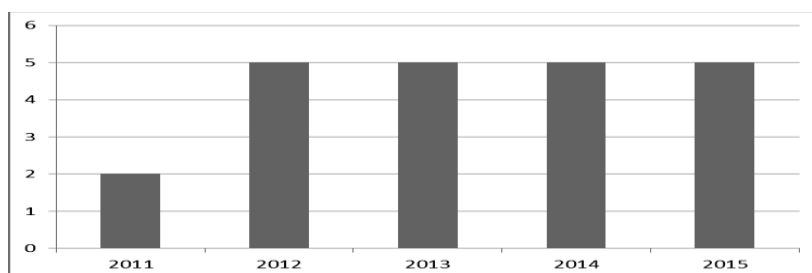
Fonte: ScieELO/GUAL

Já o gráfico 3 evidencia a categorização temática dos artigos, distribuindo-se em temas como avaliação em larga escala, avaliação institucional, plano de desenvolvimento institucional, gestão de recursos. Constatou-se que, quanto ao interesse de pesquisa, merece maior destaque e abordagem nos estudos sobre modelos de práticas de implantação estratégica e gestão estratégia baseada no Balanced Scorecard.

Diversificando nossa consulta para planejamento estratégico, sob os mesmos critérios, obtivemos, como resultado das consultas utilizando as palavras-chaves

apresentadas anteriormente, 44 trabalhos, mas, pela questão pertinência, passamos a ter 22 trabalhos válidos sobre o tema, listados no Quadro 3. No gráfico 4, a distribuição amostral dos trabalhos apurados demonstra, novamente, sua contemporaneidade temática.

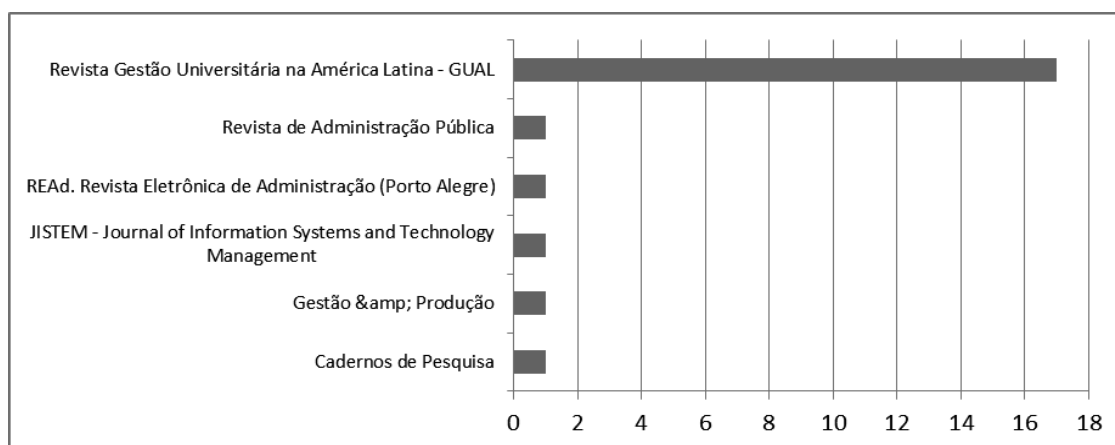
Gráfico 4 - Distribuição Anual dos Artigos Publicados Sobre Planejamento Estratégico na Educação



Fonte: ScieELO/GUAL

Ao consideramos as fontes de pesquisa sobre planejamento estratégico, o gráfico 5 destaca a predominância da Revista GUAL, com o alto volume de produção de artigos em comparação com toda a base ScieELO, representado 77% dos artigos pertinentes.

Gráfico 5 - Distribuição por Fonte dos Artigos Publicados Sobre Planejamento Estratégico na Educação

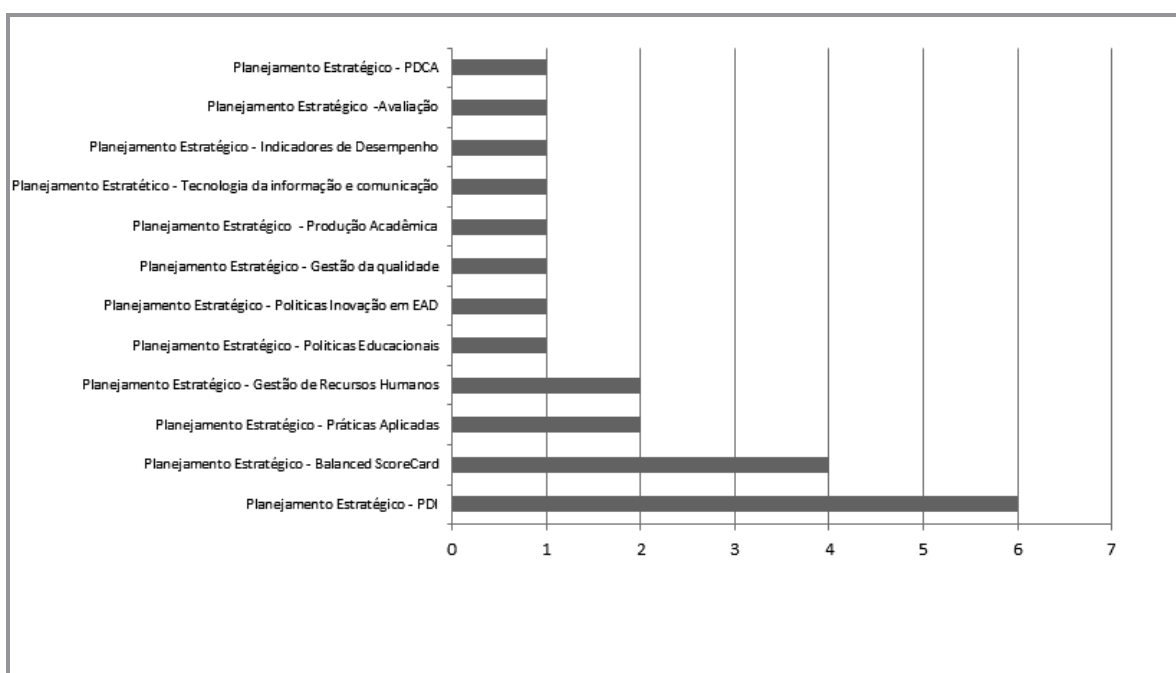


Fonte: ScieELO/GUAL

Por fim, o gráfico 6 estratifica a categorização dos artigos, evidenciando quais foram as áreas temáticas com maior abordagem nos estudos sobre planejamento

estratégico. Conclui-se, a partir dessa informação, que os temas discutidos debruçaram-se com maior ênfase sobre a consolidação da importância do PDI, indicando sua contribuição como um instrumento norteador da gestão do planejamento, e, ainda, permitiu identificar destaque para o Balanced Scorecard no desenvolvimento do aprendizado e reflexão estratégica por sistematizar uma forma de acompanhamento das ações e indicadores organizacionais.

Gráfico 6 - Distribuição Temática dos Artigos Publicados Sobre Planejamento Estratégico na Educação



Fonte: ScieELO/GUAL

Com base nos dados levantados, obtivemos as evidências necessárias de que a gestão estratégica e o planejamento estratégico na educação são campos promissores de investigação, revelando grandes potencialidades para desdobramento de futuros estudos, ou, até mesmo, desvelando a necessidade de ampliar o seu escopo de abrangência em outros tipos de instituições do sistema educacional, de modo a deslocar a centralidade da educação superior. Nessa perspectiva, o estado da arte permite chegarmos à seguinte conclusão: nossa questão de pesquisa, proposta nesse trabalho, que problematiza em que medida a autoavaliação institucional integra o planejamento estratégico institucional tendo em vista o aperfeiçoamento e o desenvolvimento institucional, possui um amplo potencial de contribuição acadêmica para o campo da educação haja vista a ínfima produção sobre esse tema em periódicos nacionais.

Quadro 3 - Relação de Artigos Sobre Planejamento Estratégico na Educação

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Ict strategic planning at public higher educational organizations: building an approach through action research at unirio	De Paula, Araujo, Tanaka e Cappelli	JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management	IES	Públicas	Planejamento Estratégico - Tecnologia da informação e comunicação	2015
Atores, cenários e planos: o planejamento estratégico situacional e a educação	Gentilini	Cadernos de Pesquisa	Educação	Geral	Planejamento Estratégico - Políticas Educacionais	2014
Gestão estratégica de pessoas para pesquisadores em administração nas universidades privadas	Palombino Primo, Oliva e Kubo	REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)	IES	Privadas	Planejamento Estratégico - Gestão de Recursos Humanos	2014
A gestão da inovação na educação a distância	Araújo, Oliveira Neto, Cazarini e Oliveira	Gestão & Produção	Educação	Geral	Planejamento Estratégico - Políticas Inovação em EAD	2013
Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais	Mizael, Vilas Boas,, Pereira e Santos	Revista de Administração Pública	IES	Públicas	Planejamento Estratégico - PDI	2013
Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na gestão de Universidades Federais	Silva, de Melo, Ramos, Amante e da Silva	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - PDI	2013
Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES	Maccari, Junior, Kniess e Biancolino	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Planejamento Estratégico -Avaliação	2015
Análise do processo de implantação do Balanced Scorecard (BSC) em uma instituição de ensino superior	Rocha e Casartelli	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Planejamento Estratégico - Balanced ScoreCard	2014
O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC	Francisco, Ramos, Otani, Helou e Michels	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Privadas	Planejamento Estratégico - PDI	2011
A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina	Moritz, Moritz, de Melo,da Silva	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - Práticas Aplicadas	2012
O PDCA como ferramenta de apoio à implementação do planejamento estratégico em uma instituição de ensino	Zandavalli, de Mello, de Souza, Andreolla e Jubini	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Planejamento Estratégico - PDCA	2013
Estudo de viabilidade de implantação de um sistema de gestão da qualidade conforme requisitos da ISO 9001:2008 no Centro de Ciências Agrárias da UFSC	Martens	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - Gestão da qualidade	2012
Contribuição do Plano de Desenvolvimento Institucional como ferramenta de planejamento estratégico na gestão de uma instituição privada de ensino superior do Recife	Silva, Côrtes, dos Santos e Barbosa	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Privadas	Planejamento Estratégico - PDI	2014
Gestão estratégica em instituições de ensino superior: mapeamento das publicações científicas no período de 1997 a 2012	Matos, Venâncio e Dutra	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Geral	Planejamento Estratégico - Produção Acadêmica	2014
Definição de painel de indicadores de desempenho para instituições comunitárias de ensino superior	Zanin, Poli, de Moura, Jung e ten Caten	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Comunitária	Planejamento Estratégico - Indicadores de Desempenho	2015

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Aspectos impactantes no dimensionamento da força de trabalho em uma instituição de ensino superior	Reis, de Freitas, Martins e de Oliveira	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - Gestão de Recursos Humanos	2015
Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional de instituições de ensino superior participantes da Associação de Universidades Grupo Montevideo – AUGM	De Mello, Madruga e Beuron	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - PDI	2013
Análise da execução das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC por meio dos Relatórios de Gestão 2010-2014	Pereira, da Silva, Teodoro, Silva e de Melo	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - PDI	2015
Gestão pública da UFPI: uma análise do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Melo, Sousa, Filho e Ferasso	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - Práticas Aplicadas	2012
Planejamento estratégico em universidades: inovação em administração pública através de novos modelos gerenciais baseados em sistemas de informação	Amorim e Schimiguel	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - Balanced ScoreCard	2012
O balanced scorecard como ferramenta de gestão estratégica em uma universidade federal	Richartz, Krüger, Borgert e Petri	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Pública	Planejamento Estratégico - Balanced ScoreCard	2012
Diagnóstico e análise do mapa estratégico de uma corporação religiosa com objetivos educacionais: estudo de caso	Gaio e Duclós	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	IES	Comunitária	Planejamento Estratégico - Balanced ScoreCard	2011

Fonte – ScieELO\GUAL

3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Nesta seção tratamos da avaliação institucional, um importante instrumento gerencial e pedagógico para as políticas e estratégias das instituições de ensino. Portanto, faz-se necessário apresentar alguns conceitos e elementos teóricos que auxiliam na compreensão da trajetória da avaliação institucional como processo e, principalmente, seu desdobramento até a autoavaliação institucional.

Em um primeiro movimento, apresentamos o conceito de avaliação como um processo contínuo capaz de induzir ação e, além disso, evidenciar a perspectiva de “o que”, “para que”, “para quem” e “como” avaliamos é carregada por um conjunto de valores da realidade medida, assim afastando-se da neutralidade e permitindo que múltiplos caminhos e significados possam ser seguidos.

Posteriormente, resgatamos os principais eventos incentivadores do discurso avaliativo para as instituições de ensino, pois, como bem alerta Franco (2012, p. 9), é difícil precisar quando os acontecimentos começam, pois “a História é uma espiral sem fim e sem começo absolutos”. No entanto, é importante salientar alguns fatos que se articularam para dar sustentação às políticas e agendas avaliativas. Essa conjuntura teve, como consequência, nas últimas décadas, o fortalecimento da reflexão e proposição dos processos avaliativos para educação, os quais passaram a adquirir enorme relevância e visibilidade.

Em seguida, resgatamos uma retrospectiva das experiências praticadas no Brasil que antecederam o SINAES, as quais Franco (2012), similarmente e sintaticamente, cunhou como “pré-história do SINAES”. De certa forma, a assimilação dessas experiências nos permite compreender, gradualmente, o nascedouro da cultura avaliativa e o amadurecimento até o Sistema Nacional de Avaliação.

Ao avançarmos, exploramos o SINAES, atual marco regulatório sobre avaliação da educação superior, que prima pela continuidade das políticas avaliativas, no entanto, com um novo viés, atrelado a um processo mais abrangente e vigoroso constituído por múltiplos instrumentos avaliativos: o desempenho de estudantes, os cursos e as instituições. De certo modo, mantém e revisa algumas práticas avaliativas que já vinham se consolidando na “pré-história”, todavia incorpora novos instrumentos, como a avaliação institucional.

Ao longo dessa trajetória avaliativa, um clamor constante era a incorporação de um pensamento evolucionista sobre as concepções das políticas avaliativas e avaliações institucionais, em que pressupostos de uma prática avaliativa baseada em um paradigma emancipatório, sistêmico, formativo e pedagógico fossem promovidos. E, de certa maneira, esses princípios e pressupostos teórico-metodológicos foram contemplados pelo SINAES. No entanto, ainda pela redação legislativa, permanece claramente definido que os resultados avaliativos se articulariam com as finalidades de regulação e supervisão. Desse modo, argumentos de tensões paradigmáticas entre uma avaliação emancipatória/formativa versus avaliação para regulação/controle estão sempre presentes nas práticas de implementação ou nos embates teórico-metodológicos, assim, cabe-nos oportunamente oferecermos algumas considerações sobre esses tensionamentos.

E, por fim, detalhamos a autoavaliação institucional, a novidade introduzida na proposta do SINAES.

3.2.1 Avaliar

Antes de apresentar a avaliação aplicada à educação, é importante apontar em qual perspectiva do conceito de avaliação iremos nos centrar, pois o significado associado à avaliação tem, ao longo do tempo, mudado. Assim, nesse sentido, buscamos entendê-la como um processo de juízo contínuo capaz de induzir ação.

Em qualquer atividade humana, avaliar sempre se fará presente. Santos e Varela (2007, p. 2) qualificam a avaliação como:

um ato que implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto.

A partir dos valores ou qualidades atribuídos ao objeto, um posicionamento é formado contra ou a seu favor, capaz de induzir uma tomada de decisão: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (SANTOS e VARELA, 2007).

Dessa forma, avaliação difere da verificação, é um ato que ultrapassa o simples diagnóstico, pois exige decisão do que fazer sobre o objeto. A verificação é

uma imagem fixa de um momento; por sua vez, a avaliação pressupõe a dinâmica da ação (SANTOS e VARELA, 2007).

A avaliação, nas considerações apresentadas por Queiroz (2011), passa pela compreensão de questões relacionadas ao seu alcance, caracterizadas por diversos aspectos de abrangência multidimensional e multifuncional. Na análise multidimensional, há uma grande variedade de formas e conteúdos de como ou o que avaliar; e na multifuncional, uma multiplicidade de funções, responsabilidades e significados que a avaliação pode assumir.

Dessa forma, a avaliação não carrega consigo um modelo único ou uma melhor maneira de aplicação, mas pode assumir diversas formas de medir, selecionar, classificar, regular, controlar, racionalizar e, até mesmo, de punir. Assim, sob essa perspectiva, Dias Sobrinho (1996) destaca que, na situação concreta, as avaliações se reproduzem a partir de condições objetivas, emolduradas por um quadro de valores estruturados que justificam seus modelos e esquemas conceituais.

Para Ristoff (1995), por assumir uma concepção valorativa, a avaliação passa a ter a função de (a)firmar valores, negando suposta neutralidade, logo afirma valores que prezamos e que queremos que se instalem em um dado momento histórico. Naturalmente, como todo fenômeno social, a existência de divergência de valores no campo da avaliação passa a ser inevitável, implicando como consequências conflitos e contradições condicionadas pelos múltiplos entendimentos e interesses dos atores envolvidos, sejam eles científicos, pedagógicos, éticos, políticos, ideológicos ou outros.

Cientes da visão complexa, e sempre fragmentada, que o campo de avaliação pode assumir, cabe-nos, assim, focarmos e discorreremos sobre sua aplicação na educação.

3.2.2 Avaliação na Educação: Desdobramento na Avaliação Institucional

Como proposta de desdobramento da avaliação na educação, em linhas gerais, Marback Neto (2007) propõe um modelo subdividido em dois níveis: o primeiro, mais habitual ao cotidiano escolar, é a avaliação do ensino-aprendizagem; e o segundo, a avaliação institucional, um tema que, recentemente, passou a ocupar

um lugar de maior destaque, por sua relevância e/ou visibilidade, nas políticas públicas.

A avaliação do ensino-aprendizagem é um sólido campo do conhecimento educacional com extensa produção acadêmica, muito embora não se constitua matéria pronta e acabada (SANTOS e VARELA, 2007), tendo ainda frequentes debates sobre seus elementos teórico-práticos.

Já a avaliação institucional é seguramente um tema contemporâneo, pois, no Brasil, começa a ser entendida e praticada mais intensamente a partir da década de 80. Objeto central neste estudo, passaremos agora a tratar especificamente da avaliação institucional.

Em tempo, talvez, possamos nos perguntar o porquê da avaliação institucional e quais os tipos de instrumentos temos para desenvolvê-la.

Na literatura especializada sobre avaliação educacional, vários motivos, como “modernização da educação”, “expansão da oferta”, “melhoria da eficácia e efetividade institucional”, entre outros, são discutidos com estreita relação com a avaliação institucional; no entanto, nos limitaremos a nos remeter ao atributo qualidade, constantemente citado nos discursos como condicionante máximo das políticas educativas.

Tomando as considerações de Batista (2016), a principal finalidade da avaliação está prevista na legislação: a avaliação é um dever do Estado para fins de garantia e promoção da qualidade do sistema educacional. No entanto, problematiza o que venha ser qualidade, ou melhor: o Estado indica claramente sua concepção? Improvável; por ser um conceito, complexo, polissêmico e relativo, pode assumir sentidos ou visões diferentes:

a definição do que venha a ser considerado qualidade da educação superior pode ser influenciada por concepções teóricas e políticas adversas ou estar relacionada a uma dimensão contextual ou temporal. (BATISTA, 2016, p. 117).

Sá (2009) também evidencia essa relação intrínseca entre avaliação e qualidade e, subsidiariamente, invoca que não há um conceito de qualidade “unívoco e consensual”, mas várias qualidades.

Apesar da indefinição identificada, Batista (2016) procurar inferir sobre qual visão de qualidade é pretendida pelo Estado. Para atingir tal objetivo, imprime um esforço na análise de documentos oficiais, e identifica uma noção de qualidade

pluralista. A pluralidade oscilaria entre os aspectos socioculturais e econômicos. Em um extremo, os aspectos socioculturais caracterizam-se pela “formação de cidadãos e profissionais competentes e comprometidos com os aspectos sociais do país”, e no extremo oposto, os aspectos econômicos, condizentes com a “contribuição científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico do país e contribuição para posicionamento competitivo frente aos outros países” (BATISTA, 2016, p.119).

É uma argumentação bastante consistente, mas, por si só, não esgota sua pluralidade de sentidos. E, com toda a certeza, chegaríamos à exaustão, se fôssemos buscar um consenso sobre qual qualidade é necessária para alcançar um desempenho satisfatório na educação. Talvez, em alguns pontos, poderíamos ter um entendimento e argumentos bastantes convergentes, mas, por outro lado, sob outros aspectos, poderíamos encontrar calorosas contradições e embates. Mais do que chegar a um entendimento universal, Sá (2009) advoga a necessidade de desvelar sob qual discurso hegemônico se vincula a qualidade: a uma agenda de modernização ou uma agenda democrática. A agenda de modernização estaria subordinada a uma lógica mais de mercado, orientada por princípios de eficiência, eficácia e produtividade. Já a agenda democrática seguiria princípios coerentes com um espírito emancipador, crítico, pedagógico e autônomo.

E, ao se pôr em evidência à qual lógica vinculamos nossos critérios qualitativos, mais claramente entendemos de que forma os dispositivos avaliativos passam a ser construídos. Pois, como dito anteriormente, os processos avaliativos têm uma natureza seletiva, com caminhos distintos podendo ser traçados e, portanto, dificilmente captando e atendendo simultaneamente as múltiplas dimensões.

Já sobre a forma de como conduzir os processos de avaliação em nível institucional, Marback Neto (2007) indica que surgiram nos EUA, na metade do século XX, praticados sob três modalidades: *assessment*, *accreditation* e *institutional evaluation*. Todas as formas avaliativas sugeridas têm como finalidade a obtenção de dados para auxiliar a tomada de decisão. Embora Marback Neto (2007) apresente os termos em inglês, parece-nos oportuno traduzir os termos pelas expressões avaliação, acreditação e avaliação institucional, com finalidade de alcançar melhor pertinência conceitual e familiaridade com o contexto apresentado.

Para Marback Neto (2007), nos Estados Unidos, as modalidades avaliativas se caracterizam pelas seguintes formas:

(i) a avaliação como uma prova pontual, de larga escala, direcionada aos alunos, muito similar, no Brasil, ao Provão e o Enem, tendo a finalidade de medir o rendimento escolar conforme critérios pré-estabelecidos;

(ii) a acreditação como uma modalidade que visa avaliar as instituições educacionais através de agências não-governamentais, convocadas para averiguar a qualidade e promover o contínuo melhoramento da IES;

(iii) a avaliação institucional como um processo mais complexo, permitindo avaliar as instituições como um todo pela participação de todos os segmentos da comunidade.

Marback Neto (2007) indica que esse sistema simultâneo de instrumentos caracteriza-se por ser, nos Estados Unidos, independente do governo, o que, por consequência, garante às universidades norte-americanas a autonomia necessária para realizar, sistematicamente, as avaliações.

No Brasil, como poderemos constatar na seção dedicada à evolução da avaliação institucional, verifica-se uma progressiva utilização dessas modalidades de instrumentos avaliativos, seja de forma isolada ou integrada. Porém, cabe assinalar que a acreditação sofre certa adaptação no contexto nacional, sendo assim definida por Queiroz (2011, p. 21): “refere-se a procedimentos avaliativos que conferem pelo Estado autorização, reconhecimento e recredenciamento às IES, conforme indicadores e critérios definidos por políticas oficiais”.

No próximo tópico, iremos recuperar o panorama histórico que reúne os principais fatores e eventos articuladores e justificadores da avaliação institucional nas instituições de ensino, indicando um conjunto de agentes exógeno ao campo educacional.

3.2.3 Eventos Incentivadores do Discurso Avaliativo das Instituições de Ensino Superior Brasileiras

Ao lançarmos um olhar retrospectivo sobre a conjuntura de eventos que apoiaram as agendas e políticas avaliativas no Brasil, nos parece, na primeira impressão, que uma conjunção de fatores se configurava a favor da essencialidade dos sistemas avaliativos. É natural que, em processos transformadores, exista uma atmosfera de eventos estruturantes extremamente oportunos, e que são devidamente articulados e conectados para serem capazes de gerarem efeitos

profundos. Aqui, cabe-nos apanhar alguns desses fatos centrais para solidificar a compreensão sobre em que contexto as práticas avaliativas passaram a ser amparadas e incentivadas.

A progressiva relevância das agendas avaliativas nas políticas educacionais, para alguns autores (SÁ, 2009; QUEIROZ, 2011), tem como tipologia de hegemonia o modelo centro-periferia, tão “natural” e não diferente de muitos outros processos sócio-econômico-políticos. Para nós, é uma nova roupagem para velhas práticas: o colonialismo. A esse respeito, Assis (2014) contribui com o conceito de colonialidade, em que os desdobramentos sociopolíticos do colonialismo histórico transcendem suas formas tradicionais de subordinação e passam a reproduzir novos mecanismos de poder e domínio na modernidade sobre os países periféricos. No entanto, apesar de vermos como algo induzido e/ou copiado, os autores admitem que em cada contexto assumam diferentes configurações e domínios de incidência dentro da educação.

Como exemplo dos diferentes domínios de incidência, no Brasil, os movimentos de avaliação institucional sempre estiveram bem mais articulados e defendidos, por diferentes motivações e razões, nas instituições de ensino superior (IES). Já no caso de Portugal, Sá (2009) assinala uma centralidade em torno do ensino secundário.

Além da ideologia conceitual incorporada do centro, um painel de acontecimentos serve como terreno fértil para a sustentação dos discursos avaliativos.

Sem sombra de dúvida, um dos episódios mais marcantes envolveu as fortes influências da globalização, na década de 80, sobre os Estados Nacionais. Sua principal repercussão foi marcada pela passagem do modelo de Estado intervencionista e de bem-estar social para o neoliberal, cuja lógica central é determinada pelo mercado como agente ‘regulador’ e promotor da competitividade (MENEHREL, 2001).

Assim, no bojo da globalização, está o predomínio da lógica do neoliberalismo nas agendas governamentais, cujos fundamentos sinalizam que a superação da crise precisaria ter o mercado como o regulador da economia e a participação mínima do Estado:

nessa lógica, a estratégica de diminuição do Estado sustenta-se na tese de que a ampliação do papel do Estado é a principal – senão única – causa dos problemas das sociedades contemporâneas. Assim sendo, a crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas sim do Estado, das ações e instituições públicas, haja vista que sua ação no campo econômico desestabiliza e prejudica o mercado, já que o provimento de serviços públicos é essencialmente ineficaz e acarreta uma hipertrofia do estado. (QUEIROZ, 2011, p.16).

Além dessa perspectiva, outro elemento conjectural é a aceleração do protagonismo dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, Unesco, entre outros. Essas organizações passaram a ter um papel fundamental na orientação das reformas políticas de países em desenvolvimento para a superação de crises. Tais orientações, também, estavam fortemente alinhadas com a lógica neoliberal, as quais, conforme Akkari (2011), tiveram forte repercussão sobre as concepções das políticas educacionais, como por exemplo, o receituário de boas práticas (“benchmark”); o estabelecimento de critérios para o monitoramento dos sistemas educacionais por meio de avaliação e a garantia de fontes de financiamentos aos bons seguidores da “cartilha de orientações”. A cartilha era representada por uma série de documentos publicados que expressavam um conjunto de diretrizes e estratégias a serem seguidas pelos Estados nacionais para superação de crises. Resumidamente, para ilustrar essa consideração, recorreremos a Queiroz (2011, p. 19), que apresenta as seguintes afirmativas da Unesco que determinavam orientações necessárias para reformulação das políticas da educação superior:

(i) diversificar as instituições e os sistemas de ES, tornando-as mais flexíveis; (ii) promover a avaliação quantitativa e qualitativa; diversificar as fontes de financiamento e reforçar a gestão e o financiamento da ES; (iii) promover maior adaptação dos sistemas e das universidades às necessidades da sociedade, da economia, expressas em nível nacional e regional, sem perder de vista a universalidade do conhecimento.

Como efeito, uma enxurrada de países em desenvolvimento aceleraram suas reformas educativas sob o auspício das diretrizes prescritas. Para Dias Sobrinho (1995), claramente, as reformas da educação superior tiveram um ponto de apoio na busca da aproximação da universidade ao modelo empresarial, elegendo a avaliação como instrumento de controle, eficiência e utilidade.

Outro fator preponderante estava ligado com a crise da imagem universitária. Alguns setores criticavam duramente o ensino superior, reproduzindo fortemente o discurso de que o sistema era “ineficiente, pouco produtivo, dispendioso e inchado

de professores e funcionários” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 17). Para Meneghel (2001), as críticas também se referiam à sua elitização, corporativismo e a falta de relação com a sociedade e o setor produtivo.

Por essa ótica, os trabalhos realizados pelas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, eram amplamente questionados, e cada vez mais era comum a opinião da sua incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e, até mesmo, contraditórias demandas sociais (DIAS SOBRINHO, 1995).

Sob essa crise pairavam duas intenções avaliativas opostas e contraditórias. Para as universidades públicas, era oportunidade de transformar os ventos contrários a seu favor, com os processos avaliativos sendo os instrumentos necessários para reafirmar sua relevância social. Já para outros segmentos, seria possível demonstrar a prova cabal da ineficiência do modelo público de ensino superior e, portanto, permitiria a possibilidade de impulsionar as iniciativas privadas na educação superior.

A aceleração das iniciativas privadas na educação superior era outro ingrediente no cardápio da argumentação avaliativa. Como Batista (2016) observa, houve um crescimento elevado de IES privadas, a partir de 1995 até 2013, uma expansão superior a 300%, ou seja, em 1995 registravam-se 684 IES privadas, no Brasil, e, em 2013, contabilizavam-se 2090 IES privadas. Com a previsão de estímulos a essa galopante expansão, a lógica estatal seria garantir um padrão mínimo de qualidade, e a manutenção de sistemas avaliativos seria o mecanismo para acompanhar essa importante transformação.

A consagração desses episódios sustentou, portanto, os discursos em prol de processos avaliativos, como tema central, nas políticas públicas da educação superior. A justificativa precípua era a necessidade de constituir políticas capazes de manter controle e regulação sobre o sistema, imprimindo maior eficiência qualitativa, compatível com as demandas sociais, principalmente às do mercado (QUEIROZ, 2011).

A seguir, é a hora de resgatarmos as primeiras experiências de avaliação institucional na educação superior, que aconteceram sob a efervescência desses acontecimentos, e desbravaram os caminhos até o SINAES, pois, como Franco (2012) esclarece, o “caminho se faz ao andar”.

3.2.4 Retrospectiva dos Modelos de Avaliação Institucional na Educação Superior Brasileira – Décadas de 80 e 90

Os primeiros passos para implantar políticas de avaliação ocorreram, durante a década de 80, por meio de dois programas: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) (QUEIROZ, 2011).

Em 1983, surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Os objetivos do PARU consistiam, basicamente, em diagnosticar os motivos da crise das universidades e apontar alternativas para sua superação priorizando dois focos temáticos: a gestão institucional e o processo de produção e disseminação do conhecimento. Assim, previa: “(i) avaliar a Reforma Universitária, lei nº 5.540/68 e (ii) produzir um diagnóstico com o propósito de estabelecer ações visando a mudança de instituições e o sistema de ensino superior” (QUEIROZ, 2011, p. 9).

Tomando inspiração nos programas de avaliação da CAPES aplicados nos cursos de pós-graduação, um grupo de trabalho foi proposto envolvendo membros do Conselho Federal de Educação (CFE) e técnicos do MEC. O projeto previa o desdobramento em três fases de trabalhos:

(i) realização de um estudo-base, consistindo em pesquisa do tipo survey e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (ii) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE que, então, se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojeto de decretos e de leis. (CUNHA, 1997, p. 23).

No entanto, os trabalhos não prosperaram, e o PARU acabou tendo uma vida curta, sendo descontinuado em 1984 por não ter tido suficiente “apoio político” dentro do MEC (QUEIROZ, 2011; CUNHA, 1997).

Já em 1985, o Governo Tancredo Neves/José Sarney marca a retomada de governos civis, após vários anos de governo da ditadura militar instaurados desde 1964. É um período de transição social: da repressão militar para a reconstrução democrática. Apesar desse novo espírito rejuvenescedor social, chamado democracia, o cenário econômico enfrentado era de uma profunda crise econômica, com inflação, recessão, dívida externa, desemprego, juros altos. Nesse quadro, a crise também atingia as universidades brasileiras. Assim o Governo, já no seu

discurso de posse, anuncia o intuito de criar uma comissão para estudar a situação deficitária do ensino superior com o objetivo de formular propostas que pudessem aperfeiçoar o sistema. Logo, o então Ministro Marco Maciel propõe a criação da "Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior", criada pelo Decreto no. 91.177, de 29 de março de 1985. A finalidade da Comissão Nacional era fornecer subsídios à formulação de uma nova política para a questão universitária, a qual apresentou ao final dos trabalhos um relatório intitulado "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira" (BRASIL, 1986).

O documento divulgado apresentava um conjunto de proposições para uma política de ensino superior, mas ressaltava a necessidade de uma ampla reflexão coletiva, pois uma "Nova Política" não se constituiria por meio de um projeto imposto. Os temas centrais da proposição expressavam a necessidade da articulação de "autonomia" e "avaliação". A proposta de maior autonomia da universidade seria a condição necessária para a melhoria da qualidade da educação superior, na medida em que agregava maior responsabilidade social às instituições, e a avaliação seria o processo de aferição para alcançar a qualidade pretendida, através de critérios fixados pela própria comunidade acadêmico-científica (BRASIL, 1986).

Com a apresentação do relatório ao Ministério da Educação, inferiu-se haver importantes subsídios para a concepção de uma nova política. No entanto, era necessário, ainda, submeter suas proposições a uma cuidadosa construção. Parte das proposições eram imediatamente implementáveis, a partir de sugestões do Ministério da Educação, mas outras requereriam maiores mudanças ou uma discussão mais ampliada, aspecto que sugeria o conveniente envolvimento da comunidade (BRASIL, 1986). Assim, tanto para sistematizar os subsídios espontaneamente oferecidos pelo MEC sobre as questões suscitadas no relatório, como para convocar a comunidade para o debate e preparar as medidas administrativas e legais das reformas necessárias, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) pela Portaria no. 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria no. 170, de 3 de março de 1986 (BRASIL, 1986).

O GERES, no desempenho das suas atividades, promoveu um extensivo conjunto de debates, convocações, audiências abarcando amplo espectro de segmentos da sociedade - do público acadêmico ao público em geral. Ao concluir os trabalhos, em outubro de 1986, o GERES divulga um relatório e um anteprojeto de

lei. Tão diversos quanto os interessados, foram os temas contemplados nas propostas, articulando assuntos como organização do sistema, estrutura organizacional, financiamento, plano de carreira, entre outros (BRASIL, 1986). No entanto, retornemos ao ponto nevrálgico: de que maneira essa proposta se articulou com a avaliação.

O grupo, em consonância com o relatório da Comissão Nacional, alicerça seu ponto de partida sobre a autonomia. A autonomia era defendida como um princípio essencial para o cumprimento dos propósitos do ensino superior público, cuja expressão máxima se daria quando uma instituição pudesse gerir autonomamente seus recursos humanos e financeiros de forma a tornar viável suas práticas acadêmicas, didáticas e científicas. A contrapartida da prerrogativa de autonomia era o controle, feito por órgãos estatais, impondo mecanismos de regulação aplicados ao sistema para aferir suas entregas. “É inevitável o controle social da aplicação dos recursos públicos como um dever inalienável do Estado” (BRASIL, 1986, p. 8).

Sob a luz da legalidade, as administrações das instituições deveriam estar sujeitas a um controle finalístico de suas funções legalmente previstas, mas, até aquele momento, na prática, controlavam-se burocraticamente os meios, materializados na forma de orçamentos, rubricas, número de docentes, entre outros. Em outras palavras, nunca se avaliava o desempenho da instituição em termos do alcance de suas finalidades básicas. (BRASIL, 1986).

Sintonizada com esse ponto de vista, a proposição do GERES era que o controle social estivesse atrelado a um sistema de avaliação de desempenho. Estamos diante de um movimento inovador na concepção de governança educacional, sugerindo medidas para conquistar níveis de confiabilidade e legitimidade junto à sociedade, especialmente a comunidade acadêmica, e firmar-se como um novo paradigma (BRASIL, 1986):

a proposta do GERES é que o processo de avaliação seja conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC, contemplando duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Embora intimamente relacionados, esses dois enfoques na realidade são complementares e se utilizam de parâmetros distintos. Dado o interesse de dar prioridade ao controle social da utilização de recursos públicos, o processo deverá iniciar-se com vistas a avaliação das instituições federais de ensino superior, estendendo-se progressivamente às demais instituições do sistema. (BRASIL, 1986, p. 9).

Segundo Queiroz (2011), o teor racionalista e tecnológico da avaliação, assim como o projeto no todo, sofreu fortes críticas, e não alcançou a legitimidade necessária para sua implementação nas IESs, tanto é que o anteprojeto de lei foi retirado às pressas do Congresso Nacional pelo Presidente da República (CUNHA, 1997).

Claramente, essa experiência demonstra que boas intenções legislativas não se consumam, efetivamente, sem a articulação e o apoio das bases universitárias. Aspecto, inquestionavelmente, revertido pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O que vimos até agora foram tentativas de projetos avaliativos como políticas de Estado, mas sem efetividade. No entanto, concretamente, já tínhamos pontuais experiências acontecendo em algumas instituições, conforme exemplifica Cunha (1997): na Universidade de São Paulo em seus departamentos, na Universidade Federal de Minas Geras em suas áreas de Pós-Graduação, e na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Brasília nos cursos de graduação, entre outras.

Somente a partir da década de 90 deslancham efetivamente as avaliações como política de Estado, cujo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC) tornam-se as principais iniciativas.

E, sob essas circunstâncias, o discurso sobre a conveniência da avaliação institucional, gradativamente, quebra os tabus, e torna-se uma questão relativamente consensual e politicamente menos proibida. No entanto, um receio permanece latente, isto é, o temor de que esse instrumento pudesse ser utilizado por políticas que valorizassem mecanismos de ranqueamento, premiação ou punição.

Em 1993, o PAIUB surge como uma proposta metodológica acolhida em nível nacional, contribuindo decisivamente para uma mudança cultural nas universidades quanto à compreensão das bases conceituais da avaliação institucional:

fundamentada no objetivo de aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e do Governo das Instituições de Ensino Superior e sedimentada no compromisso social da Universidade, a avaliação se apresenta despida dos seus velhos "fantasmas". Participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada Instituição, a avaliação se coloca como um processo contínuo, sistemático e de

construção de uma CULTURA DE AVALIAÇÃO. (BRASIL\MEC\PAIUB, 1994, p. 6).

Guiado por um documento básico editado pela Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com participação de outras entidades, sua proposição teve como inspiração as experiências exitosas de autoavaliação desempenhadas em universidades como a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em suma, o PAIUB articulava pressupostos evolucionários, inspirando as universidades a buscar no processo de avaliação o atendimento de uma tripla exigência: “(i) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; (ii) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; (iii) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (BRASIL\MEC\PAIUB,1994).

Além da figura tríplice hélice - processo contínuo, planejamento e prestação de contas -, Queiroz (2011) aponta para o objetivo do programa. O objetivo do programa indica para a necessidade de integração da avaliação com outras instâncias institucionais, como o plano institucional, seus projetos pedagógicos e seus compromissos científicos e sociais, legitimando-se perante a sociedade:

a avaliação de desempenho da Universidade é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade (BRASIL\MEC\PAIUB, 1994, p. 13).

Para Ristoff (1995, p. 48), a proposta estava construída sobre fundamentos de ordem formativa e democrática capazes “de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa, não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor”.

A ordem formativa e democrática estava presente em seus fundamentos teóricos, de forma expressa ou implícita, por princípios expressos abaixo (BRASIL\MEC\PAIUB,1994):

1. – Globalidade - é necessário avaliarmos a Instituição não só a partir de uma das suas atividades, mas procurar estender a compreensão das múltiplas dimensões da instituição;

2. – Comparabilidade – buscar uma uniformidade básica de metodologia e indicadores, sem promover ranqueamento;

3. – Respeito à identidade institucional – contemplar as características próprias das instituições e percebê-las com uma identidade única e intransferível;

4. – Não premiação ou punição – não deve estar vinculado a mecanismo de punição ou premiação;

5. – Adesão voluntária – criar uma cultura avaliativa, com intensa participação de seus membros, que busque condutas que tornem o ato de avaliar um exercício permanente;

6. – Legitimidade – garantir um projeto com a correta confiança técnica através de uma metodologia que garanta indicadores adequados e informações fidedignas.

7. – Continuidade – deve ser um processo contínuo, não pontual.

Essas razões levaram o programa a ter uma rápida aceitação pelas universidades, totalizando 156 universidades envolvidas (QUEIROZ, 2011). Tal reconhecimento, para Franco (2012), fez do PAIUB uma fonte de inspiração, pois sua proposição semeou sólidos princípios, resgatados, posteriormente, pelo SINAES, assim como contagiou as políticas de avaliação em toda a América Latina.

Apesar de ser um marco referencial para a história da avaliação institucional, em 1996 o MEC prioriza outra modalidade avaliativa, o Exame Nacional de Cursos (ENC), dando-lhe forte prioridade e apoio técnico-financeiro. A mudança, decretando a inviabilidade do PAIUB, repercutia o novo enfoque das políticas governamentais, sob grande inspiração da lógica neoliberal, introduzidas no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (QUEIROZ, 2011).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 pela lei 9.131/95, teve com seu instrumento mais popular o Provão, assumindo um lugar de destaque na avaliação da Educação Superior brasileira de 1996 até 2003 (DIAS SOBRINHO, 2010).

O Decreto 2.026/96 era a norma legislativa que detalhava a operacionalização do Provão, o qual era realizado por exames anuais aplicados, em todo o território

nacional, nos estudantes concluintes dos cursos de graduação (DIAS SOBRINHO, 2010).

Ao longo do período de sua utilização, várias críticas foram apresentadas pela comunidade acadêmica, sobretudo por especialistas em avaliação. Entre os principais motivos de resistência ao Provão estava a imposição do modelo avaliativo. A imposição se caracterizava, tanto na construção do modelo imposto pelo Ministério de Educação, sem consulta e sem discussão pública, como também na imposição legislativa que determinava a participação obrigatória dos estudantes no exame. Como efeito, o repúdio se mostrava na forma de protestos, com muitos alunos boicotando o exame e não preenchendo as respostas (DIAS SOBRINHO, 2010). Foi um período conturbado, pois o temor de aferições por índices e desempenhos materializou-se como uma realidade, fundamentada pelo estabelecimento de ranqueamentos e o incentivo à concorrência.

Ao final da aplicação do Provão, os resultados agregados eram consolidados, a partir das notas de todos os alunos do curso avaliado, os quais eram encaminhados para suas respectivas instituições, servindo como parâmetro sobre a qualidade dos cursos (DIAS SOBRINHO, 2010).

Além desse processo, o Decreto acrescentava, ainda, uma avaliação institucional, por meio de outros dois mecanismos, muito embora de menor importância: o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Dias Sobrinho (2010) estima o Censo de Educação Superior como um quadro de informações detalhadas sobre as instituições, privilegiando uma série de indicadores com caráter economicista, como a relação aluno/professor, a taxa de matrícula, a taxa de evasão e de aprovação, o tempo médio de conclusão do curso, entre outros.

Já a Avaliação das Condições de Ensino é descrita, por Dias Sobrinho (2010), como um instrumento conduzido por uma equipe de especialistas da comunidade acadêmica, feito a partir de visitas às instituições de ensino superior, ou seja, avaliações externas in loco; e por suas constatações e percepções, produziam um minucioso relatório sobre a instituição, tendo como foco análises de questões curriculares, a qualificação docente e a infraestrutura física.

Diante dos acontecimentos, notórias repercussões foram perceptíveis. O Provão, devido a sua instrumentalidade objetiva, assumiu uma ampla visibilidade,

repercutindo em boa parte da sociedade, entre vozes defensoras ou críticas; no entanto, seu prestígio foi, gradualmente, fortalecido, de modo, a assegurar sua hegemonia. Dias Sobrinho (2010, p. 204) observa que esse fator permitiu ao Ministério “consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e de informação do setor educativo de nível superior”.

E ainda, apontando as consequências diretas da implantação de um sistema avaliativo baseado no desempenho dos estudantes, Dias Sobrinho (2010, p. 206-207) reconhece três vetores:

um amplo quadro legal-burocrático institui o enquadramento normativo e punitivo; a hierarquização dos cursos com base nos desempenhos estudantis produz efeitos econômicos, pois estabelece critérios de distribuição de recursos e prestígios, orienta o mercado e instiga a lógica da competição no interior do sistema; no plano ideológico, a necessidade de alcançar uma boa posição relativa reforça o conceito de educação como mercadoria e induz práticas pedagógicas cujos alvos passam a ser o bom desempenho dos estudantes nos testes.

Apesar do prestígio do Exame Nacional de Cursos (ENC), duríssimas críticas recaíram por suas deficiências conceituais e técnicas, que Dias Sobrinho (2010, p. 206-207) enumera exaustivamente:

restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de curso; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; ser um instrumento autoritário, imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica.

Claramente, configura-se a política do “Estado Avaliador”, protagonizado pelo MEC, evidenciando a lógica de avaliação como controle e regulação, buscando identificar os melhores e comparando padrões de excelência (QUEIROZ, 2011).

A figura do “Estado Avaliador”, definida por Afonso (2000, apud QUEIROZ, 2011, p. 20), é a expressão cunhada para representar a orientação estatal de “admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de

modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e produtos dos sistemas educativos”.

Por sua vez, ao analisar o conjunto da obra do Exame Nacional de Cursos (ENC), Franco (2012) identifica uma fase marcada por uma visão legalista, atrelada fortemente a funções regulatórias. E, nesse sentido, Dias Sobrinho respalda essa visão, ao afirmar que

os resultados desse conjunto de instrumentos, especialmente do Provão, serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e reconhecimento de instituições e reconhecimento de cursos. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

Muito embora constatemos uma experiência avaliativa que privilegiava e prestigiava o desempenho de estudantes, cursos e/ou instituições, não há como se negar que o Provão introduziu, por definitivo, como nenhum outro instrumento, a conveniência da avaliação dentro das agendas das políticas educacionais. Contudo, nesse contexto, ventos para uma mudança de direção à esquerda aconteceram, e chegamos ao início do governo Lula. E, como é comum em todo novo projeto de poder político, mudanças devem acontecer. Mas a orientação foi não desfazer completamente o que vinha se fazendo, mas aperfeiçoar com outras experiências, procurando atingir um “processo mais rico e ao mesmo tempo rigoroso de avaliação da educação superior” (FRANCO, 2012, p.11), ou melhor, um sistema mais amplo: o SINAES.

3.2.5 SINAES – Um Novo Marco na Continuidade das Políticas Avaliativas

Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é a proposta mais recente sobre o processo de avaliação do ensino superior.

O SINAES traz como eixo central da proposta o estabelecimento de um sistema que valoriza a articulação de diversos instrumentos e procedimentos avaliativos visando compreender as dimensões educativas e institucionais em sua totalidade. Ao intencionar tal compromisso, busca minimizar fragmentação das avaliações. E, ainda, reforça a ideia de que somente um conjunto coeso de

metodologias, respeitando a identidade e diversidade institucional, valorizando a integração, articulação e participação, poderá ser capaz de qualificar as análises das realidades institucionais.

A reformulação que culmina com a criação do SINAES foi resultado de um amplo debate com a sociedade até a sua promulgação na forma de lei. Dá-se a partir do trabalho de uma comissão formada na então gestão do ex-ministro da Educação Cristovam Buarque, e instaurada pelas portarias do MEC/SESu n. 11, de 28 de abril de 2003, e n. 19, de 27 de maio de 2003 (QUEIROZ, 2011). A comissão, intitulada de Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), foi composta por 17 membros, com representação de professores de universidades públicas e privadas, membros da Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo a presidência do pesquisador em avaliação institucional Jose Dias Sobrinho (QUEIROZ, 2011).

A finalidade principal da comissão era de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

De certo modo, há uma rearticulação das experiências passadas, resgatando-se muitas ideias e princípios semeados pelo PAIUB, contudo não há o rompimento com a lógica do Exame Nacional de Cursos (ENC). Respeitando o princípio de integralidade, continuam-se as práticas de avaliações sobre o desempenho acadêmico, por meio de um novo instrumento, o ENADE; e mantêm-se as avaliações das condições de cursos. No entanto, institui-se a avaliação institucional como o processo central do sistema. Eis uma nova força prevista para um processo formativo e democrático.

O critério de escolha dos integrantes envolvidos teve, como premissa de participação, a seleção de especialistas com ampla experiência na concepção e operacionalização de avaliação institucional. O diálogo passou por audiências públicas e fóruns com a presença da sociedade civil organizada, estudiosos e membros da comunidade acadêmica, que forneceram contribuições para elaboração do documento (QUEIROZ, 2011).

Diante desse espaço dialógico, cabe, no entanto, reconhecer que o processo de concepção de um sistema de avaliação não foi um movimento linear de

interesses, mas sim um campo de luta, tensões, constatações, historicamente situado no tempo e espaço, por questões políticas, éticas e técnicas condutoras de significados e sentidos na disputa hegemônica dos agentes sociais do seu modo de como conceber a educação superior (QUEIROZ, 2011).

Ao final, o SINAES busca romper com a oscilação histórica dos processos avaliativos, forjados meramente para fins regulatórios, ou, em outros momentos, idealizados por uma concepção formativa. O modelo sistêmico prevê a coexistência de ambas concepções, ou seja, um sistema retroalimentado por regulação e formação.

Importante observar que, embora regulação e formação constituam-se como alicerces do SINAES, logo a seguir discutiremos diversos estudos que sustentam um distanciamento dos postulados originais, através de práticas avaliativas centradas em indicadores, voltadas à regulação, de forma a negar ou minimizar a avaliação formativa. O que, de certa forma, nos permite constatar o desacoplamento entre a concepção teórica e experimentação prática, ao longo do tempo, das avaliações educacionais.

Retomando os fundamentos dos SINAES, a avaliação é concebida como um processo estabelecido para auxiliar o Estado em assegurar uma educação de qualidade. Para tal propósito, a avaliação é o mecanismo de acompanhamento dos patamares de qualidade alcançados de modo a localizar potencialidades e possibilidades de avanço na consecução dos objetivos pretendidos ou necessidade de mudanças de rumo.

Assim, congruente aos condicionantes dos discursos avaliativos, o SINAES evidencia que os conceitos de avaliação e qualidade estão intrinsecamente relacionados. Algo que é afirmado, no inciso 1º, do artigo 1º da Lei nº 10.861, o qual preliminarmente especifica o atributo qualidade dentro das finalidades a que se propõe o SINAES:

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

Além dos objetivos, a Lei nº 10.861 é regida por um conjunto de premissas que devem ser asseguradas como norteadoras da política avaliativa, capazes de fortalecer uma cultura democrática comprometida com a igualdade e a justiça social:

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. (BRASIL\MEC\SINAES, 2004).

No entanto, ainda que objetivos e premissas valorizem aspectos formativos e emancipatórios, ao final do artigo, o parágrafo único faz a devida amarração com as funções regulatórias do Estado: necessariamente o resultado final dos instrumentos avaliativos produziram efeitos sobre as condições legais dos cursos ou da IESs. E, assim, declara:

Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL\MEC\SINAES, 2004)

Assim, é inegavelmente recorrente identificar uma associação entre avaliação, princípios formativos e regulação. A redação do SINAES almeja, portanto, um processo de forma integrada. Torná-lo realidade é um desafio ainda presente.

A avaliação para fins regulatórios compreenderia um processo de controle estatal com vistas ao credenciamento de IES e à autorização e ao reconhecimento de cursos procurando garantir à sociedade um padrão qualitativo de instituições ou cursos.

Já a avaliação voltada a fins formativos estaria fortemente relacionada à avaliação institucional, compreendendo um processo a ser desenvolvido autonomamente pelas instituições, visando promover um “aperfeiçoamento da dinâmica e dos processos internos das IES, bem como mudanças qualitativas nos

processos de gestão com vistas ao cumprimento da efetividade social e científica das IES” (WEBER, 2010, p. 1257). É a promoção de uma avaliação para a construção de um bem público, a educação, em que se procura superar as meras verificações dos produtos finais, mas intenciona-se valorizar os significados das atividades institucionais não apenas do ponto de vista acadêmico, mas seus impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, ou seja, as qualidades sociais.

Nesse sentido, a avaliação não deveria ser um fim em si mesmo, mas um processo integrado às outras dinâmicas, de modo contínuo e permanente.

Como exemplo, podemos tomar atribuições indicadas entre avaliação e regulação pelo manual de Diretrizes para Avaliação das Instituições de Ensino Superior emitido pelo Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O documento prevê a integração avaliação-regulação sendo dividida por três fases distintas. Inicialmente, por atos regulatórios, nas etapas preliminares de autorização e reconhecimento de cursos e instituições; na sequência, pela consecução dos instrumentos avaliativos previstos; e, posteriormente, seus resultados subsidiando os processos regulatórios para aplicação dos efeitos regulatórios, formando dessa forma, um ciclo avaliativo.

Essa dinâmica é facilmente compreendida, estabelecida e mantida pelas políticas públicas dentro do papel regulador do Estado. Mas, de que maneira as avaliações são integradas a outras dinâmicas e processos internos para cumprimento da efetividade social previstos na sua concepção formativa?

O processo avaliativo educacional, propriamente dito, articula-se com vários instrumentos complementares entre si, os quais são: (i) autoavaliação, (ii) avaliação externa, (iii) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, (iv) Avaliação dos cursos de graduação e (v) instrumentos de informação (censo e cadastro) (BRASIL\MEC\SINAES, 2004). Podemos, brevemente, introduzi-los pelas descrições a seguir.

Para a avaliação institucional, o SINAES institui a Avaliação das Instituições do Ensino Superior (AVALIES), formado pela utilização de duas modalidades de instrumentos: a Autoavaliação e Avaliação Externa.

A Autoavaliação Institucional é instrumento avaliativo conduzido por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo como principal objetivo provocar uma reflexão institucional sobre si mesma, em suas múltiplas dimensões, “a fim de produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e

finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade”.

Ao expressar a necessidade juízo de valor sobre as múltiplas dimensões, o SINAES enfatiza o princípio da totalidade, e ainda expressa taxativamente algumas dimensões obrigatoriamente a serem observadas pela avaliação institucional, quais sejam:

1. Missão e PDI; 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3. Responsabilidade social da IES; 4. Comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6. Organização de gestão da IES; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento de avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira. (BRASIL\MEC\SINAES, 2004).

Por sua vez, as avaliações externas são avaliações realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP. As comissões externas fazem visitas in loco para averiguar as condições das IES mediante análises documentais, acesso às instalações da instituição, interlocução com membros dos diferentes segmentos da instituição. Os avaliadores selecionados para as comissões são sorteados dentre os integrantes do Banco Nacional de Avaliadores (BASIs). São representantes designados pelo poder público, e pertencentes à comunidade acadêmica e científica, com notórios saberes e competências em suas áreas, e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias.

As Comissões Externas de Avaliação das Instituições desenvolvem seus trabalhos segundo informações e documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior; dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE; dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE; documentos sobre o credenciamento e o último credenciamento da IES; outros documentos julgados pertinentes, assim como os relatórios parciais e finais do processo de autoavaliação, produzidos pelas IESs (BRASIL\MEC, 2004). Novamente, a figura integradora se faz presente.

Ao final do processo, apresentam um relatório final. O relatório é apresentado no portal e-MEC, um sistema no formato eletrônico, organizador do fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior. O relato das comissões externas ajuda a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, aponta virtudes e debilidades institucionais e apresenta críticas e sugestões para o desenvolvimento institucional. Além de contribuir para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas, auxilia com subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais.

Em suma, para o processo de regulação, a Autoavaliação e Avaliação Externa serão os referenciais básicos para os processos de credenciamento e credenciamento das instituições, realizados de acordo com os prazos de validade estabelecidos pelos órgãos do Ministério da Educação (MEC).

Deslocando nossa atenção para a avaliação do desempenho acadêmico, nos deparamos com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), desta forma definido:

componente curricular obrigatório dos cursos de graduação do país e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL/MEC/INEP/MANUAL DO ESTUDANTE ENADE, 2016, p. 5).

Desse modo, como componente obrigatório, é aplicado a todos estudantes do ensino superior, e a demonstração de regularidade é registrada no seu histórico escolar.

A aferição do desempenho dos estudantes é feita por uma aplicação de prova constituída de 40 questões, distribuídas entre conhecimentos de formação geral e componentes específicos.

A periodicidade do Enade é realizada observando a Lei do SINAES, e ratificada na Portaria nº 40/2010, os quais definem avaliações trienais das seguintes áreas e eixos tecnológicos, respeitando o seguinte calendário avaliativo:

Ano I: áreas da Saúde, Ciências Agrárias e afins; eixos de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança; Ano II: áreas de Ciências Exatas, Licenciaturas e afins; eixos de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial; Ano III: áreas de ciências sociais aplicadas, ciências humanas e afins; eixos de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design. (BRASIL\Ministério da Educação\Portaria Normativa 40, 2010).

Portanto, anualmente deverão ser inscritos os estudantes das áreas selecionadas. As inscrições são feitas pelas instituições educacionais através dos seus procuradores institucionais e coordenadores de cursos dentro do sistema Enade.

Os estudantes habilitados a participar eram, inicialmente, todos os ingressantes e concluintes, ao final dos seus respectivos anos, tendo como objetivo diagnosticar a evolução do estudante dentro de sua trajetória educacional. No entanto, ao longo dos últimos anos, o INEP, órgão responsável pela condução do processo, sob a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), optou pelas inscrições dos estudantes concluintes e ingressantes, porém dispensando expressamente os ingressantes da realização da prova (BRASIL\INEP, 2016).

Além da realização da prova, os estudantes, através do sistema Enade, devem responder a um questionário, disponibilizado exclusivamente no formato eletrônico, e de caráter obrigatório. Caso o estudante não o preencha, fica em situação de irregularidade perante o Enade. O Questionário do Estudante é um importante instrumento de coleta de informações. Visa identificar o perfil socioeconômico dos estudantes, como percebem seus processos formativos e de aprendizagens para a construção das habilidades e competências indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como percebem os instrumentos e mecanismos de apoio à aprendizagem oferecidos pelas instituições - tais como infraestrutura, organização didática dos professores, oportunidades de acesso a bolsas, entre outros.

De posse dos resultados de provas e questionários, temos os insumos necessários que permitirão ao INEP a construção dos chamados Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Os indicadores são materializados em índices como o Conceito Enade, medindo o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos no Enade; o Conceito Preliminar de Curso (CPC) avaliando os cursos superiores, a partir do Enade, das respostas ao Questionário do Estudante e de informações sobre o Corpo Docente dos cursos; e o Índice Geral de Cursos (IGC), que avalia as instituições de educação superior considerando os CPC dos seus cursos e a avaliação dos cursos de pós-graduação.

A apresentação desses indicadores tem repercussões importantes sobre as reformas e políticas do ensino superior.

Considerando o exposto acima, o Enade é um pilar importante para a avaliação de instituições de ensino e cursos. Mas, para a avaliação dos cursos, não é o único. Outros processos são previstos para avaliar periodicamente os cursos como a avaliação dos cursos de graduação. A avaliação dos cursos de graduação é feita por meio de comissões formadas por especialistas designados pelo MEC, com notórios conhecimentos na área avaliada. Os avaliadores também fazem parte do cadastro no Banco Nacional de Avaliadores (BASIS), sendo designados por um sorteio aleatório de dois avaliadores. Nessas visitas, as comissões analisam os cursos sob três dimensões: (i) Organização Didático-Pedagógica, (ii) Perfil do Corpo Docente e (iii) Instalações Físicas. E apresentam, como resultado final, uma emissão de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL\MEC\SINAES, 2004).

As avaliações de cursos podem ser realizadas em três momentos distintos: na autorização, no reconhecimento e na renovação de reconhecimento. A autorização é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. O reconhecimento ocorre quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, e uma segunda avaliação é feita para verificar se há o cumprimento do projeto apresentado para autorização. E, por fim, a permanente renovação de reconhecimento é atrelada a um ciclo avaliativo baseado no SINAES. O ciclo tem como referência as avaliações trienais do desempenho de estudantes (Enade), de que a instituição passa a participar após o reconhecimento do curso. Uma vez divulgados os resultados de qualidade do CPC, tomados a partir do Enade, um conjunto de procedimentos são necessários: se estiverem com os resultados

satisfatórios, a renovação se dá de forma automática; caso os resultados sejam insatisfatórios, são assinados termos de ajustes.

Avaliação Institucional, Enade e Avaliação de Cursos são reconhecidamente os instrumentos formadores da espinha dorsal do SINAES, mas não menos importantes são os Censos e Cadastros informativos, cuja declaração é obrigatória, ocorrendo mediante uma coleta de dados descentralizada, englobando estabelecimentos públicos e privados de educação superior.

O Censo é um instrumento de coleta e divulgação de dados sobre a educação superior com o objetivo de permitir estudos sobre o perfil da educação superior. Sua consolidação se dá na forma de resumos técnicos, que trazem as principais estatísticas e informações relevantes, de modo a oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral um conhecimento global da educação superior, além de poder contribuir na formulação e no acompanhamento de políticas públicas do setor.

Os dados são coletados a partir de questionários preenchidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no sistema CENSUP. E, após o período de conferência e validação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma sinopse estatística é publicada, divulgando um relatório informativo.

Os relatórios finais, condensados pelo Censo da Educação Superior, são instrumentos informativos importantes, devendo estar integrados aos processos de avaliação institucional, pois subsidiam com informações censitárias úteis à compreensão da instituição e do sistema, como:

informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. (BRASIL/INEP, 2016).

E, por fim, o cadastro é um banco de informações cadastrais das Instituições de Ensino Superior - IES e seus respectivos cursos, seguindo as orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). As informações são disponibilizadas para o acesso público e, também, servem como material de referência para as comissões de avaliação, seja nos processos de atos autorizativos de credenciamento, autorização e reconhecimento dos cursos da IES, seja nos atos

regulatórios de credenciamento e renovação de reconhecimento de cursos internos da IES (BRASIL\INEP, 2016).

Para o desafio de coordenação e supervisão desse sistema complexo, o SINAES instituiu um órgão colegiado chamado Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O CONAES tem com atribuições primárias propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes, assim como formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação.

Paralelamente, para execução do sistema, o CONAES conta com o apoio do INEP, que concretiza os processos avaliativos conforme as diretrizes estabelecidas pela CONAES. Para Franco (2012), ambos os órgãos têm papel decisivo na consolidação do SINAES, assumido trabalhos concretos para sua efetiva operacionalização. Esse apoio se dá tanto na revisão dos instrumentos, que até então eram praticados, e que necessitavam de reformulação sob novas diretrizes, como também na proposição e mobilização em torno dos novos instrumentos, como a avaliação institucional.

3.2.6 Evolução das Concepções das Avaliações Institucionais

Avaliações, com o tempo, assumem múltiplos significados:

os modelos de avaliação se enriquecem bastante com o passar dos tempos, e seus instrumentos se sofisticaram, devido aos avanços dos conhecimentos disciplinares que lhes dão sustentação, alargamento do campo, à ampliação das funções e atribuições, ao reconhecimento de sua importância nos ajustes e nas reformas da educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 3).

Inicialmente, nas primeiras discussões, nos anos 80, cheias de contradições entre o meio acadêmico e órgãos governamentais, a ideia de avaliação sustentava-se por dois motivos: cumprir os princípios de transparência, ou seja, prestação de contas à sociedade (“*accountability*”); e como mecanismo articulador do fortalecimento das instituições públicas, pois, nos meados da década de 80, contínuas eram as ameaças de privatizações pairando sobre seu caráter público, ou

seja, uma forma possível de justificar sua utilidade social e reverter um quadro nitidamente favorável à privatização (DIAS SOBRINHO, 1995).

Segundo Queiroz (2011, p. 21), *accountability* é a expressão “usada no campo das políticas públicas de avaliação para se referir à responsabilidade e à capacidade das IES analisarem os resultados do trabalho acadêmico em função de critérios ligados à eficiência e a eficácia social”.

Passados alguns anos, já com o amadurecimento das experiências vividas na década dos anos 90, outros atributos, como autonomia e a qualidade, adicionaram-se às concepções iniciais. Assim, os argumentos iniciais são fortalecidos com outros qualificadores. Atinge-se um estágio de consciência de que a avaliação institucional possui amplas relações dimensionais e supera-se a discussão sobre o mérito de sua conveniência ou não (DIAS SOBRINHO, 1995).

Todavia, apesar das gerações de políticas de avaliação surgirem induzidas pela lógica de prestação de contas perante o Estado e a sociedade, no que diz respeito à qualidade, eficácia e efetividade, essa não constitui sua única razão de existir. Constata-se, num mesmo contexto, a coexistência de avaliações regidas pela lógica de mercado, bem como pela lógica formativa e participativa. A primeira atende às intenções de regulação do Estado, já a segunda torna a experiência de se avaliar um instrumento de melhoria e de autorregulação (QUEIROZ, 2011).

Diante dessa afirmação, o interesse no aprofundamento da autoavaliação integrada ao planejamento estratégico, sugerida neste trabalho, justifica-se em um esforço para o fortalecimento da visão formativa, visando construir reflexões coletivas para aperfeiçoar a tomada de decisão compartilhada, capaz de contribuir com aperfeiçoamento pedagógico e com a eficiência da gestão institucional.

Muito embora, na consolidação do sistema nacional de avaliação, tenha havido avanço nos debates, legislações, práticas, metodologias e políticas na consolidação do sistema de avaliação nacional, diversos autores apontam para a necessidade de ajustes naquilo que foi inicialmente pensado. Nesse sentido, uma crítica muito recorrente que recai sobre os processos avaliativos é sua acentuada preocupação com os procedimentos regulatórios. Assim, cabem os desafios e perspectivas de como torná-los efetivos instrumentos gerenciais e pedagógicos para que as políticas e estratégias das instituições de ensino tornem-se reais mecanismos de alcance da qualidade almejada.

3.2.7 Autoavaliação Institucional

A autoavaliação institucional nos remete à ideia de uma reflexão coletiva, objetivando diagnosticar, por meio de seus sujeitos, as múltiplas dimensões institucionais, de modo a apresentar subsídios capazes de auxiliar a tomada de decisão institucional (QUEIROZ, 2011).

Os sujeitos, representados por diversos segmentos - docentes, técnicos administrativos, discentes e a comunidade externa -, são os verdadeiros protagonistas. Sua participação é requisito essencial para legitimar o processo, pois o diagnóstico da realidade institucional por meio da pertinência de suas informações é legítima pelo fato de serem os atores que produzem e conhecem a dinâmica institucional que representam (QUEIROZ, 2011).

Para Queiroz (2011), a participação dos sujeitos nos processos de avaliação pode ocorrer de duas formas: ativa ou passiva. A participação ativa caracteriza-se por atitudes positivas e alto grau de envolvimento, seja na concepção, seja em sua operacionalização. Para estimular a participação ativa, não devem ocorrer formas aleatórias de participação, mas por meio de mecanismos institucionalizados, claramente definidos, que garantam aos indivíduos condições permanentes de seleção, processos de organização, formas de participação, fóruns de discussões em todas as fases do processo (QUEIROZ, 2011).

Por contraste, Queiroz (2011) associa a participação passiva aos comportamentos de apatia, desinteresse, crescente alienação dos fatos, falta de envolvimento e resistência. É uma situação de inércia, limitadora do desenvolvimento da cultura avaliativa.

A variabilidade participativa está diretamente vinculada ao envolvimento. Essa qualidade pode ser estimulada por diversas formas na tentativa de sensibilizar os sujeitos à participação (QUEIROZ, 2011). A sensibilização é fator fundamental para conquistar a adesão da comunidade. No entanto, em um processo avaliativo, Queiroz (2011) salienta que não é fácil e homogênea a intensidade de participação dos diversos segmentos, variando conforme suas características. Cabe, assim, instalar canais adequados de participação na comunidade acadêmica, considerando as especificidades de cada segmento, de modo a realçar suas possibilidades de contribuições (QUEIROZ, 2011).

Para Dias Sobrinho (1996), os processos de autoavaliação perpassam por aspectos técnicos e políticos. Alinhada com tal perspectiva, Queiroz (2011, p.93) defende que “a garantia da competência técnica e política deve estar presente em todas as etapas do processo avaliativo. Sua extensão vai desde a definição do objeto avaliado e instrumentos utilizados até o uso dos resultados da autoavaliação”.

Entre os aspectos técnicos, um fator apontado como elemento influenciador no grau de participação é a escolha dos procedimentos metodológicos do processo avaliativo. Ao estabelecer um sistema avaliativo, as possibilidades metodológicas podem ser infinitas, mas passam a ser condicionadas pelas estratégias escolhidas, que “serão distintas a depender das condições, decisões e escolhas dos sujeitos da avaliação em consonância com os objetivos e objetos da universidade” (QUEIROZ, 2011, p. 92). Dessa forma, o processo é amplamente fortalecido quando há o cuidado na criação de ambientes de construção coletiva, sob os quais os objetos e instrumentos que serão utilizados passam a ser negociados, possibilitando o surgimento de resultados legítimos e consensuais, que expressem as perspectivas de vários segmentos pelo confronto de posições e por compromissos negociados (QUEIROZ, 2011).

Apesar da importância da instrumentalidade técnica envolvida na avaliação, Dias Sobrinho (1996) declara que o mérito e força da autoavaliação institucional está na densidade política, representada nas discussões de questões de ação e significado. Nessa dimensão, é fundamental o conteúdo das proposições e definições do que será avaliado, qual a concepção de universidade, qual é o seu papel social, quais valores e crenças queremos produzir e como o processo em si carrega possibilidades transformadoras da realidade.

Para Queiroz (2011), os resultados da autoavaliação fornecem importantes subsídios para o aperfeiçoamento institucional. Esses subsídios podem ser usados por diferentes segmentos para produzir ações que efetivamente melhorem a instituição em todas as suas dimensões. Reforçando essa compreensão, Fonseca e Oliveira (2006) apud Queiroz (2011, p. 95) afirmam que “se a avaliação não for acompanhada por ações concretas para o redimensionamento das atividades institucionais, torna-se apenas um instrumento de controle de sistema, sem o compromisso com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial”.

Dito de outra forma, para Queiroz (2011, p. 96), a forma do uso dos resultados das informações obtidas pela autoavaliação é que define seu caráter

formativo ou não: “se a intenção é contribuir para o aperfeiçoamento dos projetos sociais que a universidade desenvolve e a evolução das suas ações educativas, ela será formativa”.

Pelo exposto, podemos entender a autoavaliação como sendo um processo norteado por uma análise e reflexão da realidade com o objetivo de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional buscando alternativas para a melhoria qualitativa das múltiplas dimensões institucionais. No entanto, para atingir tal objetivo, se faz necessário pensarmos na rede de relações da autoavaliação com outros processos institucionais, pois sua implementação isolada, sem repercussões nas dinâmicas dos processos institucionais, não permite gerar consequências na reorganização institucional. Basicamente, compreendemos ser necessário que a autoavaliação institucional estabeleça uma relação dialógica com os processos de gestão, especificamente a gestão estratégica, em busca de realmente alcançar uma capacidade transformadora.

3.2.8 Estado da Arte: retratando os caminhos da Avaliação Institucional

Desde a promulgação do SINAES até hoje, há a presença efetiva de diversos estudos que se debruçam sobre as perspectivas e desafios da implementação, assim como na fundamentação teórica-metodológica do SINAES e da Avaliação Institucional.

Para fundamentar essa afirmativa, buscaremos traçar um panorama da forma pela qual os estudos se distribuem sobre o campo de investigação. Mantendo um princípio de simetria, partiremos dos pontos considerados anteriormente, como a base SciELO e a Revista GUAL, bem como pela metodologia aplicada, distribuída nas seguintes etapas: 1. Definição das palavras-chaves; 2. Pesquisa dos dados; 3. Coleta dos dados; 4. Organização dos dados coletados; 5. Análise dos resultados.

Dessa forma, ao final da seção, revisaremos de que forma as pesquisas se distribuem dentro do campo de estudo da avaliação institucional, bem como enfatizaremos questões centrais que os estudos indicam como indispensáveis e emergentes para a consolidação do SINAES e da Avaliação Institucional.

Inicialmente, para a busca dos artigos, definimos as palavras-chaves da consulta. Para a base SciELO, utilizamos as seguintes palavras-chaves: “SINAES”;

“Autoavaliação Institucional” AND Educação; “Autoavaliação Institucional” AND Ensino; “Autoavaliação Institucional” AND Universidade; “Autoavaliação Institucional” AND Escola; “Autoavaliação Institucional” AND Instituto. Os critérios de escolhas especificados foram os mesmos utilizados anteriormente. Já na revista GUAL, utilizamos as seguintes palavras-chaves: “SINAES”; “Autoavaliação Institucional” e “Autoavaliação”.

Lançando nossa busca nas plataformas de pesquisas, obtivemos 85 artigos listados. Após coleta e organização dos dados, passamos para análise dos mesmos, cujo critério de seleção passou a ser sobre a pertinência do artigo com o objeto analisado, no caso, avaliação institucional. A pertinência, novamente, foi mensurada com base na leitura dos resumos e indicação de elementos capazes de caracterizá-los como fonte abordando a avaliação institucional. Finalizada essa etapa, a análise da pertinência evidenciou 73 artigos apropriados, os quais podem ser resumidos pelo Quadro 4.

Quadro 4 - Relação dos Artigos Publicados Sobre Avaliação Institucional

Título	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Análise do instrumento de avaliação de cursos em uma instituição de ensino superior da Serra Gaúcha	César Pandolfi, Carla Schwengber Ten Caten, Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Privada	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2016
Contribuição das comunidades de prática para o processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior do segmento privado	Gustavo Tomaz Buchele, João Artur de Souza, Marilda Todescat, Maristela Denise Coelho, Mileide Marlete Ferreira Leal Sabino, Thiago Henrique Almino Francisco	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Privada	Gestão do Conhecimento - Avaliação Institucional	2016
SINAES e a avaliação dos cursos de graduação: a metodologia MCDA-C pode ajudar?	Mauricio Andrade de Lima, Marcus Vinicius Andrade de Lima, Carlos Rogério Montenegro de Lima	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Pública	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2013
Avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância: uma experiência no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina	Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Rogério da Silva Nunes, Gilberto Müller Beuren, Bernardo Sfredo Miorando	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Pública	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2014
Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES	Emerson Antonio Maccari, José Carmino Gomes Junior, Claudia Terezinha Kniess, Cesar Augusto Biancolino	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Geral	Gestão Estratégica - Avaliação Institucional	2015
Valor agregado aos estudantes nos cursos de administração: uma comparação do desempenho entre instituições de ensino superior públicas e privadas	Adriana Amadeu Garcia, Alexandre Mendes Nicolini, Rui Otávio Bernardes de Andrade	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Geral	Relações Discentes\Docentes - Avaliação Institucional	2014
Aplicação do modelo de avaliação integrado ao planejamento anual na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG): um estudo de caso	Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Privada	Planejamento - Avaliação Institucional	2011
Análise da relação do IGC com o nível de integração virtual nas IES de melhor desempenho no Brasil	Bruno César Linhares da Costa Silva, Isadora Rebeca Andrade de Souza, Natália Veloso Caldas de Vasconcelos, Jamerson Viegas Queiroz, Fernanda Cristina Queiroz, Dalliane Vanessa Pires Andrad	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Geral	Indicadores - Avaliação Institucional	2012
A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior	Francisco, Nakayama, Ramos e Oliveira	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Geral	PDI - Avaliação Institucional	2012
Egressos como instrumento de avaliação institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP	Claudio de Souza Miranda, Elaine Toldo Pazello, Cristina Bernardi Lima	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Pública	Relações Discentes\Docentes - Avaliação Institucional	2015
O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC	Thiago Henrique Almino Francisco, Alexandre Moraes Ramos, Nilo Otani, Ângela Regina Heinzen Amin Helou, Expedito Michels	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Privada	PDI - Avaliação Institucional	2011

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Avaliação da qualidade percebida em serviços educacionais: proposta de uma escala	Verônica Paludo Bressan, Kenny Basso, Larissa Carine Braz Becker	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Privada	Qualidade - Avaliação Institucional	2015
Avaliação do processo de ingresso dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Adão de Oliveira Filho, Daniela Quadros, Rogério da Silva Nunes	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Pública	Políticas de Gestão de Pessoas - Avaliação Institucional	2011
A avaliação de curso superior: o caso do curso superior de Tecnologia em Agronegócio da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Sebastião Ailton da Rosa Cerqueira-Adão, Tanice Andreatta, Sérgio Ivan dos Santos, Fabiano Nunes Vaz, Cleiton Stigger Perleberg, Ana Cristina do Amaral Lovato	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Ensino Superior	Pública	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2011
Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES	Pinto, Rodrigo S; Mello, Simone P. T. de; Melo, Pedro A.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Desempenho Institucional - Avaliação Institucional	2016
Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES	Verhine, Robert E.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Regulamentação - Avaliação Institucional	2015
Políticas de avaliação e regulação na educação superior brasileira: a difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados	Peixoto, Maria Do Carmo de Lacerda.	Propuesta educativa	Ensino Superior	GERAL	Regulamentação - Avaliação Institucional	2015
Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	Lacerda, Leo Lynce Valle de; Ferri, Cássia.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Ensino Superior	GERAL	Indicadores - Avaliação Institucional	2015
SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição	Lacerda, Leo Lynce Valle de.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2015
SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil	Ribeiro, Jorge Luiz Lordêlo de Sales.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2015
O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC)	Hoffmann, Celina; Zanini, Roselaine Ruviano; Corrêa, Ângela Cristina; Siluk, Julio Cezar Mairesse; Schuch Júnior, Vitor Francisco; Ávila, Lucas Veiga.	Educação e Pesquisa	Ensino Superior	GERAL	Indicadores - Avaliação Institucional	2014
Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula	Barreyro, Gladys Beatriz; Rothen, José Carlos.	Educação e Pesquisa	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2014

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Autoavaliação SINAES: uma estratégia de gestão de um hospital universitário	Rodrigues, Marlene Kreutz; Quadros, Juliane do Nascimento de; Godoy, Leoni Pentiado; Lana, Letice Dalla; Souza, Antônio Tadeu de; Rodrigues, Lucas Kreutz; Portela, Odete Teresinha.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PÚBLICA	Gestão Estratégica - Avaliação Institucional	2014
Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal	Oliveira, Ana Paula de Matos; Souza, Valdinei Costa; Sousa, José Vieira de; Tavares, Érica Pâmela Goulart.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Regulamentação - Avaliação Institucional	2013
Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI	Matuichuk, Miraldo; Silva, Maclovio Corrêa da.	Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	PÚBLICA	Relações Discentes\Docentes - Avaliação Institucional	2013
Enade 2005 e 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de Educação Superior estaduais e municipais de São Paulo	Cortelazzo, Angelo Luiz; Ribeiro, Viktória Kövesdy.	Ciência & Educação (Bauru)	Ensino Superior	PÚBLICA	Desempenho Institucional - Avaliação Institucional	2013
A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES	Francisco, Thiago Henrique Almino; Melo, Pedro Antonio de; Nunes, Rogério da Silva; Michels, Expedito; Azevedo, Maria Ines Nava.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Avaliações Externas - Avaliação Institucional	2012
As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente	Ribeiro, Elisa Antonia.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Relações Discentes\Docentes - Avaliação Institucional	2012
A responsabilidade social universitária na perspectiva do Sinaes: um estudo de caso no Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral	Barros, Conceição de Maria Pinheiro; Freire, José Célio.	Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2011
Avaliação institucional no contexto do sinaes: a cpa em questão	Da Silva, Assis Leão; Gomes, Alfredo Macedo.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise CPA - Avaliação Institucional	2011
Comissão própria de avaliação (cpa): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental	De Sordi, Mara Regina Lemes.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior e Ensino Básico	PÚBLICA	Análise CPA - Avaliação Institucional	2011
A vivência dos coordenadores de curso de Enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)	De Paula, Alessandra Santos.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	Ensino Superior	GERAL	Gestão - Avaliação Institucional	2011
Cursos de graduação em medicina: uma análise a partir do sinaes	Gontijo, Eliane Dias; Senna, Maria Inês Barreiros; Lima, Luciana Barreto de; Duczmal, Luiz Henrique.	Revista Brasileira de Educação Médica	Ensino Superior	GERAL	Indicadores - Avaliação Institucional	2011

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente	Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Avaliações Externas Avaliação Institucional	- 2011
Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas?	Rothen, José Carlos; Barreyro, Gladys Beatriz.	Educação & Sociedade	Ensino Superior	GERAL	Indicadores Avaliação Institucional	- 2011
Avaliação da educação superior de Odontologia no Brasil: um estudo transversal	Grazziotin-Soares, Renata; Reichert, Leandro de Azambuja; Busato, Adair Luiz Stefanello; Mattos, Airton Pozo de; Barbosa, Alcebíades Nunes; Fontanella, Vania Regina Camargo.	Revista Odonto Ciência	Ensino Superior	GERAL	Gestão Avaliação Institucional	- 2011
Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses	Weber, Silke.	Educação & Sociedade	Ensino Superior	GERAL	Regulamentação - Avaliação Institucional	2010
O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Vieira, Regina Lúcia Bastos; Freitas, Kátia Siqueira de.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2010
Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará(UFC) acerca da autoavaliação institucional	Andriola, Wagner Bandeira; Souza, Laura Alves De.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2010
Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação	Lehfeld, Neide Aparecida de Souza; Gabarra, Manoel Henrique Cintra; Costa, Caetano da; Sousa, Yara Teresinha Correa Silva.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PRIVADA	Análise CPA - Avaliação Institucional	- 2010
Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes	Dias Sobrinho, José.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Indicadores Avaliação Institucional	- 2010
Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas	Bittencourt, Hélio Radke; Viali, Lorí; Rodrigues, Alziro Cesar de Moraes; Casartelli, Alam de Oliveira.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Indicadores Avaliação Institucional	- 2010
Sobre o índice geral de cursos (IGC)	Bittencourt, Hélio Radke; Casartelli, Alam de Oliveira; Rodrigues, Alziro César de Moraes.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Indicadores Avaliação Institucional	- 2009
Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES	Zandavalli, Carla Busato.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos Metodológicos	- 2009
Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices	Polidori, Marlis Morosini.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos Metodológicos	- 2009

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas	Pinto, Rafael Ângelo Bunhi.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PRIVADA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2009
A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação	Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise CPA - Avaliação Institucional	2009
Projeto de avaliação de tendências de mudanças no curso de graduação nas escolas médicas brasileiras	Lampert, Jadete Barbosa; Aguilar-da-Silva, Rinaldo Henrique; Perim, Gianna Lepre; Stella, Regina Celes de Rosa; Abdalla, Ively Guimarães; Costa, Nilce Maria da Silva Campos.	Revista Brasileira de Educação Médica	Ensino Superior	GERAL	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2009
O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação	De Brito, Márcia Regina F..	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Indicadores de Avaliação Institucional	2008
Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES?	Limana, Amir.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Indicadores de Avaliação Institucional	2008
"SINAES" intermitentes	Giolo, Jaime.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Avaliações Externas de Avaliação Institucional	2008
O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o enade da área de pedagogia - 2005	Bordas, Merion Campos; Almeida, Ana Maria Freire da Palma Marques de; Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; Ramalho, Betania Leite; Freitas, Helena Lopes de; Cavalcante, Lucíola Inês Pessoa; Bittar, Mariluce.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2008
De exames, rankings e mídia	Barreyro, Gladys Beatriz.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Indicadores de Avaliação Institucional	2008
Qualidade, avaliação: do SINAES a índices	Dias Sobrinho, José.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos Metodológicos	2008
Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB	Barreyro, Gladys Beatriz; Rothen, José Carlos.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos Metodológicos	2008

Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação	Castanheira, Ana Maria; Ceroni, Mary Rosane.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Relações Discentes\Docentes - Avaliação Institucional	2007
A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES	Augusto, Rosana; Balzan, Newton Cesar.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise CPA - Avaliação Institucional	2007
O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores	Marchelli, Paulo Sérgio.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	GERAL	Indicadores - Avaliação Institucional	2007
Avaliação institucional participativa	Polidori, Marlis Morosini; Fonseca, Denise Grosso da; Larrosa, Sara Fernanda Tarter.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	GERAL	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2007
Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro	Aguiar, Natália Morais C. B. de; Canen, Ana.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2007
SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira	Polidori, Marlis Morosini; Marinho-Araujo, Claisy M.; Barreyro, Gladys Beatriz.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2006
"SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	Barreyro, Gladys Beatriz; Rothen, José Carlos.	Educação & Sociedade	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2006
As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes	Nunes, Lina Cardoso.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2006
O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência	Segenreich, Stella Cecília Duarte.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Superior	GERAL	PDI - Avaliação Institucional	2005
A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC	Maba, Elita Grosch; Marinho, Sidnei Vieira.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PRIVADA	Gestão - Avaliação Institucional	2012
Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história	Andriola, Wagner Bandeira; Oliveira, Karla Roberta Brandão de.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2015
Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações	Reis, Cisne Zélia Teixeira; Silveira, Suely de Fátima Ramos; Ferreira, Marco Aurélio Marques.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2010

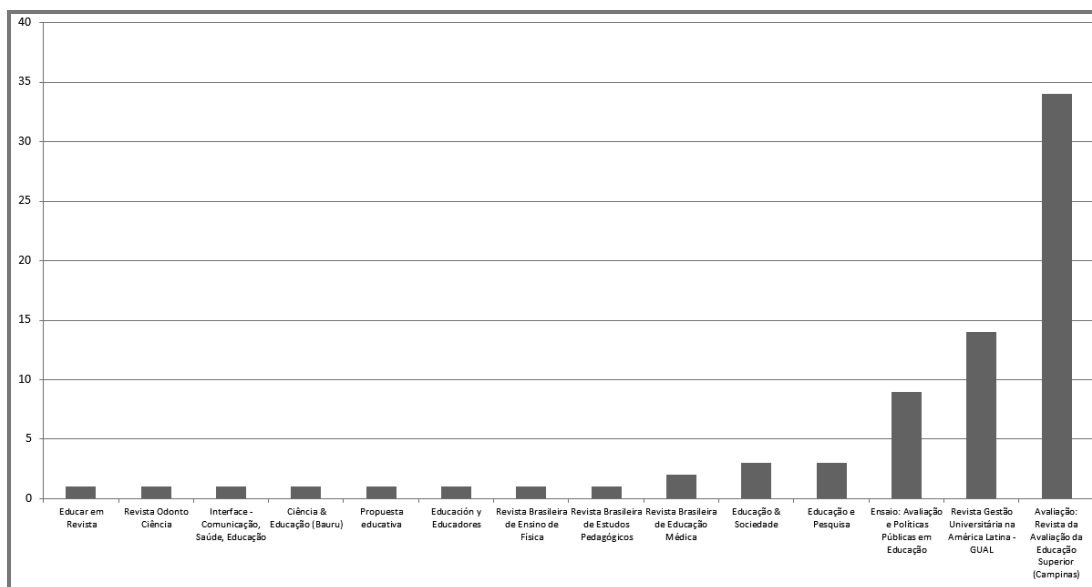
Titulo	Autor(es)	Periódico	Modalidade	Tipo	Categoria	Ano
Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora	Mendes, Geisa do S. C. V.; Caramelo, João; Arelaro, Lisete R. G.; Terrasêca, Manuela; De Sordi, Mara R. L.; Kruppa, Sonia M. P.	Educação e Pesquisa	Ensino Superior	GERAL	Avaliações Externas - Avaliação Institucional	2015
A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista	Silva, Claudemir Martins da; Goulart, Elias Estevão.	Educar em Revista	Ensino Superior	GERAL	Papel da Comunicação - Avaliação Institucional	2013
Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria	Murcia-Peña, Napoleón; Murcia-Gómez, Napoleón; Murcia-Gómez, Jonathan	Educación y Educadores	Ensino Superior	GERAL	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2009
A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais"	Sá, Virgínio.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ensino Básico	GERAL	Análise dos Pressupostos Teóricos - Metodológicos	2009
Indicadores para avaliação da formação e aproveitamento vocacional em ciências exatas: um estudo de caso	Arany-Prado, Lilia I..	Revista Brasileira de Ensino de Física	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2003
A Construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP	Grego, Sonia Maria Duarte; Pinho, Sheila Zambello de; Bráz, José Reinaldo Cerqueira; Oba, Eunice; Raphael, Hélia Sonia; Matos, Maria Cristina Fumie Iwana	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Ju n 2007, Volume 12 Nº 2 Páginas 257 - 289	Ensino Superior	PÚBLICA	Análise Metodológica da Implementação da Avaliação Institucional	2007

Fonte: ScieELO/GUAL

É uma longa coletânea de publicações e, para melhor representá-las, estruturamos alguns gráficos de modo a traçar um panorama geral sobre os estudos. Preliminarmente, no gráfico 7, podemos constatar as distribuições dos artigos em seus respectivos periódicos. E, nesse sentido, revela-se uma significativa produção de estudos, ocorrendo integralmente em revistas de educação. A revista “Avaliação do Ensino Superior”, de Campinas, apresentou uma exuberante produção, com um volume significativo de publicações, totalizando 34 artigos. Logo em seguida, podemos perceber a contribuição da revista GUAL, com 14 artigos, aspecto importante, pois podemos detectar a presença efetiva da avaliação institucional relacionada e apoiada nas discussões sobre gestão. Muito embora a revista GUAL projete temas educacionais na área dos estudos administrativos, há muito pouca relevância dessa linha de pesquisa em outras publicações relacionadas

à área administrativa. Assim, nos parece promissor orientar estudos para romper tais barreiras e buscar uma maior interdisciplinaridade entre as áreas.

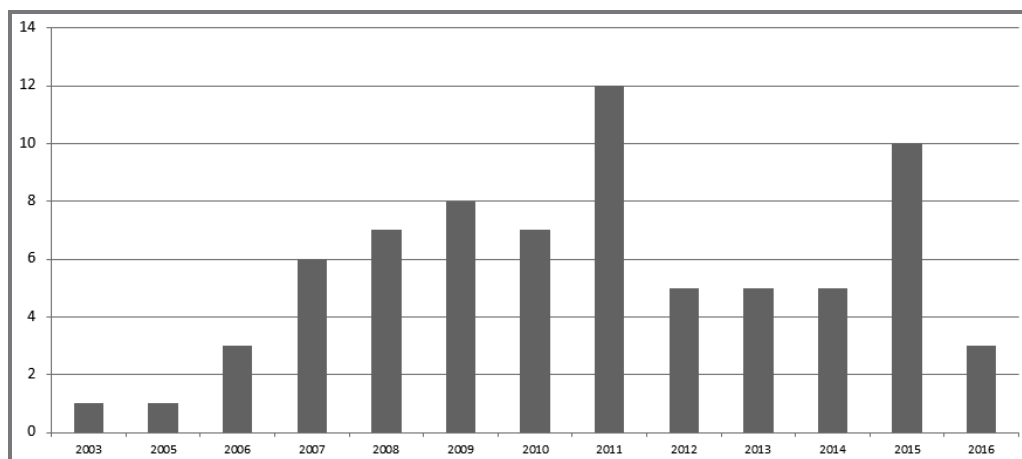
Gráfico 7 - Artigos Publicados por Periódicos



Fonte: ScieELO/GUAL

No aspecto da temporalidade das publicações, o gráfico 8, representando a distribuição anual, demonstra claramente uma produção ascendente entre os anos 2003-2011. O ápice de publicações foi atingido no ano de 2011, tendo como resultado máximo a publicação de 12 artigos. Nos anos subsequentes, a produção manteve-se em uma constante, com uma forte retomada no ano de 2015. Apoiando-se sobre os dados, argumentamos que a avaliação institucional tem se sustentado, e cada vez mais tem despertado o interesse como objeto de estudo, de modo a se fortalecer como uma importante temática de investigação na educação.

Gráfico 8 - Distribuição Anual dos Artigos Publicados



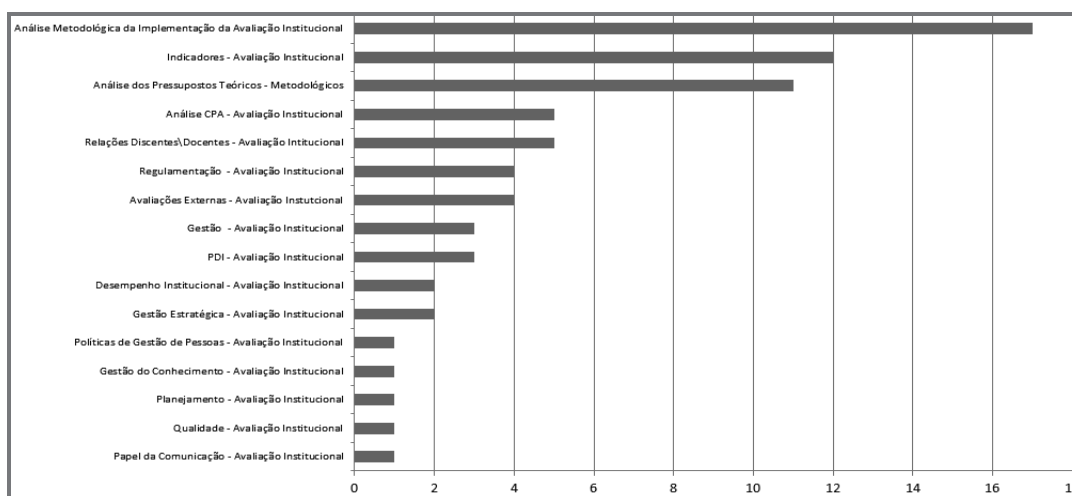
Fonte: ScieELO/GUAL

Em outra direção, utilizamos um recurso de classificação dos estudos em categorias temáticas para formar agrupadores de referências. Ao utilizar esse recurso, de uma maneira geral, pretendemos sintetizar o tema central do estudo, para apresentá-lo de forma compacta, conforme o gráfico 9. Com maior vulto de produção, especificamente 17 artigos, constatamos estudos que trazem como prioridade, no objetivo da pesquisa, investigar a metodologia de implementação da avaliação institucional em casos concretos, ou seja, sua aplicabilidade direta sobre a realidade institucional. Logo a seguir, também com uma relevante produção, ao todo 12 artigos, encontram-se estudos que se concentram sobre a análise da representação e da influência dos indicadores de desempenho de estudantes e cursos, como Enade, CPC e IGC dentro do sistema de avaliação.

Ainda com uma consistente produção, visualizamos estudos centrados sobre a análise de pressupostos teóricos-metodológicos sobre avaliação institucional. De forma geral, essas pesquisas debruçam-se sobre a construção histórica da avaliação, os princípios e finalidades epistemológicos, concepções avaliativas, entre outros temas.

E, por fim, sem ter a pretensão de descrever todas as categorias, destacamos a categoria de estudos que exploraram as experiências das CPAs nos desafios e perspectivas da condução da autoavaliação institucional, os quais contabilizaram cinco artigos. Com o mesmo nível de produção, notamos estudos que refletem quais os aspectos e como as avaliações institucionais feitas pelos discentes impactam na prática docente. E assim sucessivamente, outros estudos foram categorizados.

Gráfico 9 - Classificação dos Artigos Publicados por Categorias Temáticas



Fonte: ScieELO/GUAL

Entre os estudos categorizados, procuraremos descrever, em linhas gerais, a abordagem dada pelos artigos relacionados com nossa temática de estudo. Dessa forma, pela análise do gráfico 9, são indicadas três categorias, as quais totalizam 6 artigos, distribuídos da seguinte forma: três artigos na categoria PDI - Avaliação Institucional, dois artigos na categoria Gestão Estratégica - Avaliação Institucional e um artigo na categoria Planejamento - Avaliação Institucional.

Na categoria PDI - Avaliação Institucional, temos os artigos “A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior”, “O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC” e “O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência”.

No trabalho “A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior”, os autores argumentam sobre a relevância do PDI como elemento estruturante da gestão estratégica das IES, além de seu papel como indicador no processo de avaliação institucional sistemático e formativo (FRANCISCO et al., 2012).

Por sua vez, no artigo “O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC”, o autor discute de que maneira a estrutura legal associada ao PDI impacta no planejamento, uma vez que o PDI é o instrumento direcionador do processo de planejamento estratégicos nas IES (FRANCISCO et al., 2011).

No trabalho “O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência”, a autora descreve e analisa uma experiência de construção e organização do PDI em uma universidade, em meados de 2004, trazendo questões relacionadas com a necessidade impor o PDI como fio condutor de qualquer avaliação institucional (SEGENREICH, 2005).

Na categoria Gestão Estratégica - Avaliação Institucional, temos os artigos “Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES” e “Autoavaliação SINAES: uma estratégia de gestão de um hospital universitário”.

No trabalho “Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES”, os autores discutem como melhorar o desempenho dos programas de pós-graduação a partir do estudo e levantamento dos critérios do sistema de avaliação CAPES, com intuito de desenvolver um aplicativo de TI para dar apoio e suporte aos coordenadores na gestão estratégica dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (MACCARI et al., 2015).

Pelo artigo “Autoavaliação SINAES: uma estratégia de gestão de um hospital universitário”, os autores analisam as estratégias de gestão adotadas pelos gestores do HUSM a partir dos resultados da autoavaliação institucional (KREUTZ et al., 2014).

Na categoria Planejamento - Avaliação Institucional, encontramos o artigo “Aplicação do modelo de avaliação integrado ao planejamento anual na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG): um estudo de caso”. Nesse estudo, a pesquisadora verificou a funcionalidade de um modelo integrado entre avaliação e planejamento composto por cinco pilares em IES. Constatou a impertinência na utilização no sistema em instituições de ensino, no entanto indicou que o sucesso depende do fortalecimento da cultura institucional em perceber que o ciclo avaliação-planejamento é algo contínuo, em constante aprimoramento. (RODRIGUES, 2011)

Desse modo, entre os artigos categorizados, constatamos que apenas um dos artigos relacionados apresenta uma abordagem semelhante à proposta em nosso estudo, a de avaliar a influência da autoavaliação institucional na gestão institucional. Assim, novamente, julgamos oportuna a contribuição desta pesquisa.

Como conclusão final da categorização, em um sentido metafórico, temos a nítida impressão de que o campo de estudo de avaliação institucional é uma floresta

inesgotável de riqueza para explorarmos e que passamos a enxergar apenas as copas das árvores da floresta. Em cada tema, há muito a ser reforçado e rediscutido e, dessa forma, esperamos depositar nossa contribuição.

3.3 A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA

O protagonismo dos gestores é fundamental como os agentes capazes de estimular e manter a relação dialógica entre autoavaliação institucional e gestão estratégica. É a partir das suas filosofias adotadas sobre a integração desses processos é que podemos avaliar se a autoavaliação institucional tem um papel consultivo, apenas como estratégia de regulação, ou um papel formativo-constutivo, em que sua reflexão gera um repensar institucional, auxiliando a tomada de decisão estratégica alinhada com um compromisso mais amplo de desempenho:

a avaliação como compromisso e estratégia de gestão deverá contribuir para o conhecimento necessário da organização e para que se possam incorporar mudanças objetivando transformações nas práticas administrativas e acadêmicas. É necessário ressaltar que a consecução dessa prática somente ocorrerá na dependência direta da vontade e compromisso da alta direção da instituição. (DE SALLE, 2013, p. 68).

A gestão assumindo esse compromisso, a autoavaliação passa a ser vista como um processo a serviço da gestão estratégica, em que pode ser usada como um referencial não apenas para evidenciar debilidades, mas demonstrar as potencialidades e realizações de uma gestão eficaz. Assim, De Salles (2013) destaca:

para que a autoavaliação se configure em um processo a serviço da gestão estratégica e venha a representar um instrumento facilitador para a análise do desempenho institucional, é crucial que, antes de qualquer outra ação ou atividade, os gestores de nível hierárquico mais alto, além de apoiarem o processo, tornem exequíveis as mudanças que forem indicadas como resultado da prática avaliativa, de sorte a permitirem a revisão e a escolha de problemas com os quais a instituição desejar conviver. (DE SALLE, 2013, p. 72).

Seguindo essa última consideração, em que os resultados da autoavaliação são integrados ao processo de tomada de decisão estratégica, De Salle (2013)

destaca a necessidade de desenvolver um ambiente propício, com objetivos e parâmetros claramente definidos para orientação dos atores envolvidos, de modo a mitigar conflitos de interesses e expectativas frustradas.

Cabe ainda indicar a necessidade de estabelecer mecanismos de comunicação eficazes indicando quais estratégias foram tomadas a partir dos resultados obtidos pela autoavaliação.

Por fim, reforçamos que a contribuição da nossa investigação é apontar para o protagonismo da gestão educacional sobre os estímulos e manutenção da relação entre autoavaliação institucional e gestão estratégica. Acreditamos que um processo avaliativo com repercussão efetiva sobre a tomada de decisão estratégica passa a ter maior significado transformador e de credibilidade junto aos sujeitos envolvidos, e afasta a imagem de um processo burocrático e sem sentido, puramente regulatório.

4 METODOLOGIA

Toda pesquisa nasce de algum problema observado, tendo como propósito “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2012, p. 26). Com a delimitação do tema a ser investigado, é necessário traçar um planejamento de técnicas e processos que auxiliam na coleta, análise e apresentação dos dados para obtenção de respostas sobre o problema abordado.

Preliminarmente, é oportuno destacar que o presente estudo é uma pesquisa social aplicada, enquadrando-se em uma pesquisa descritiva, que busca analisar as relações entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica no Campus Rio Grande visando compreender seus significados na tomada de decisão dos atores envolvidos nessa experiência.

Pela afirmação, acima, merece explorarmos os conceitos de pesquisa social aplicada e pesquisa descritiva, elementos definidores sobre a natureza da pesquisa. Define-se pesquisa social “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2012, p. 26). O autor ainda diferencia a pesquisa social entre pesquisa “pura” e pesquisa aplicada. A pesquisa pura busca o progresso da ciência procurando desenvolver novos conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Já a pesquisa aplicada estabelece muitos pontos de contato com a pesquisa pura, na medida em que suas descobertas enriquecem seu desenvolvimento; todavia, tem o interesse principal na aplicação, utilização e consequências práticas desses conhecimentos no campo empírico. Além disso, o estudo é qualificado como uma pesquisa descritiva, por ter como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno ou investigar as relações entre variáveis (GIL, 2012).

Nesta investigação, a abordagem é, predominantemente, qualitativa, que se mostra adequada para a busca de respostas aos problemas de pesquisas sociais, pois:

- (i) conduzimos pesquisa qualitativa porque precisamos de uma compreensão complexa e detalhada da questão. Esse detalhe só pode ser estabelecido falando diretamente com as pessoas, indo até suas casas ou locais de trabalho e lhes possibilitando que contem histórias livres do que esperamos encontrar ou do que lemos na literatura.
- (ii) conduzimos

pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo. (iii) conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão. (CRESWELL, 2014, p. 52).

As considerações de Creswell (2014) revelam-se adequadas aos propósitos desta pesquisa por enfatizarem o foco nos significados dos sujeitos, verdadeiros construtores dos fenômenos sociais.

No exame da literatura, muitos autores (CRESWELL, 2014; YIN, 2015) fazem comparações entre os métodos de pesquisa. Argumentam ser o passo mais importante de uma pesquisa, o que implica um desafio na escolha e na identificação do método entre as diversas abordagens.

Entre as diversas alternativas disponíveis, Yin (2015) sugere que o estudo de caso, nas ciências sociais, seja o método de pesquisa preferencial, em comparação ao experimento, levantamento (survey), análise de arquivos e pesquisa histórica, quando ocorrem as seguintes situações:

“(1) as principais questões de pesquisa são “como?” e “por quê?”; (2) um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo” (YIN, 2015, p. 2).

Em convergência com esse entendimento, no presente trabalho, adota-se como metodologia o estudo de caso, através do qual exploramos um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ao longo do tempo, por meio de uma coleta de dados detalhada envolvendo múltiplas fontes de informação (por exemplo, observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relatando uma descrição do caso, ao final.

As palavras de Yin (2015) sobre as definições do estudo de caso caracterizam de forma mais precisa e apropriada nossa investigação:

o estudo de caso é uma investigação empírica que:

- investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (YIN, 2015, p. 17).

a investigação do estudo de caso:

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado

- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (YIN, 2015, p. 18).

Em decorrência dessas perspectivas, passamos a descrever nossas escolhas metodológicas.

Nesta pesquisa, o sistema explorado é o relacionamento dos processos de autoavaliação e gestão estratégica do câmpus Rio Grande, repercutindo seus significados nos atores envolvidos. Para compreendê-lo, definiremos a seguir nossas fontes de dados.

Para Yin (2015), as evidências do estudo de caso podem vir de diversas fontes, e cada uma delas exige diferentes procedimentos de coleta, e devem ser escolhidas suficientemente para sustentar a investigação.

As fontes de informações utilizadas neste trabalho foram coletadas por meio de análise documental, entrevistas e questionários.

Toda coleta de dados, em especial para a pesquisa descritiva, deve ser bem planejada para oferecer dados úteis e fidedignos (GIL, 2012). A coleta de dados envolveu diversas etapas, entre as quais cabe destacar a programação das atividades, a elaboração do instrumento de coleta, aprovação do projeto no comitê de ética, a determinação do público-alvo, aplicação dos instrumentos e análise de conteúdo.

Para Yin (2015), a utilização de múltiplas fontes de evidências é um ponto favorável na utilização do estudo de caso, mas exige muito trabalho de campo.

Na análise de documentos, foram utilizadas diretrizes, resoluções, atas, plano de desenvolvimento institucional, plano de ação e relatórios de autoavaliação. Tais fontes foram imprescindíveis para atender ao objetivo de descrição dos processos, como também para auxiliar na análise que buscou identificar se há e quais são os elementos prescritivos que relacionam a autoavaliação institucional e a gestão estratégica.

O acesso aos documentos ocorreu de modo livre, pois a grande maioria tem disponibilidade digital, além de serem amplamente divulgados e publicados nos sites da Reitoria, do Câmpus Rio Grande e das comissões internas do IFRS.

Os dados e as formas de utilizá-los foram informados via projeto no comitê de ética do IFRS visando garantir o tratamento das informações sigilosas com o devido cuidado e respeitando a ética da pesquisa documental.

Ao falarmos de ética, é oportuno esclarecer que nossa orientação, durante a pesquisa, ao longo do seu desenvolvimento, esteve pautada pelos compromissos firmados na Carta de Anuência do estudo apresentada junto à instituição e ao comitê de ética. Além disso, todo e qualquer procedimento aplicado teve a anuência entre as partes pelo documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, seja nas entrevistas ou nos questionários.

As entrevistas, como instrumento de coleta de dados, foram aplicadas junto aos gestores. O critério de escolha dos gestores para a participação nas entrevistas teve como orientação buscar uma pluralidade de visões dentro da estrutura organizacional. Nossa intenção foi alcançar uma ampla diversidade e abrangência na escolha dos entrevistados, contemplando as seguintes funções: Direção-Geral, Ex-Direção-Geral, Ex-Diretores, Conselheiros do Concamp, Ex-Conselheiros, Coordenador de Curso, Coordenador de Setor e representantes do Comitê de Planejamento. Entre o rol escolhido, em alguns casos, as funções poderiam ser simultaneamente acumuláveis pelos entrevistados.

A entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, foi bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes, conforme aponta Gil (2012).

Aplicamos as entrevistas do tipo semiestruturada, caracterizada por um conjunto prévio de tópicos a serem investigados, mas que, conforme o andamento da conversa, nos permitiu a inclusão de novas perguntas. Constatamos que a principal vantagem na utilização da entrevista semiestruturada foi a possibilidade da flexibilidade de esclarecer o significado das perguntas e adaptação mais facilmente às pessoas e às circunstâncias à medida que se desenvolvia a entrevista. No desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas seis entrevistas, que foram gravadas em áudio para posterior transcrição.

Na preparação dos dados para análise, processamos o conteúdo das entrevistas pela técnica de transcrição dos áudios, que foi realizada por empresa especializada. Para cada entrevista, a empresa entregou uma lauda literal, ou seja, a transcrição representou exatamente o que foi pronunciado pelo entrevistado.

Com a utilização das entrevistas, juntamente com análise de documentos, resoluções e atas, avaliamos qual o grau de conhecimento dos gestores sobre os

resultados da autoavaliação, e em que medida os seus resultados estão integrados em seus respectivos processos decisórios. Também se pretendeu identificar e analisar quais são as barreiras e os facilitadores que podem dificultar ou facilitar o alinhamento do processo decisório da gestão estratégica à autoavaliação institucional.

Os questionários foram aplicados em diferentes públicos participantes da autoavaliação institucional, delimitados nos grupos professores e técnicos-administrativos. A ferramenta de amostragem para a participação na aplicação do instrumento cobriu todos os segmentos em sua integridade, totalizando respectivamente, 68 técnicos administrativos e 103 docentes. A criação e compartilhamento dos questionários foram realizadas por meio de formulários online do Google. A utilização dos formulários online do Google foi conveniente, em razão do Campus Rio Grande utilizar o Gmail como a ferramenta de e-mail, e ambas ferramentas estão integradas dentro do pacote do Google. Dessa forma, os formulários da pesquisa puderam ser facilmente encaminhados aos segmentos de professores e técnicos-administrativos via os grupos de e-mails dos servidores mantidos pela instituição, garantindo a possibilidade de participação de todo o público-alvo. Os formulários do Google agregam outra facilidade, como a sistematização das respostas em resumos automáticos, permitindo melhores e mais confiáveis análises dos resultados.

O propósito dos questionários foi avaliar as percepções dos distintos sujeitos referentes à importância da Autoavaliação Institucional para o desenvolvimento institucional, e verificar se os resultados apresentados geravam modificações institucionais e qual o grau de correlação entre as decisões da gestão no atendimento dos pontos avaliados e recomendados pela Autoavaliação.

Os questionários foram compostos por questões fechadas, cobrindo assuntos referentes aos fatos (o que as pessoas sabem), às atitudes (o que pensam, esperam, sentem ou preferem) e aos comportamentos (ao que fazem). Gil (2012, p. 124) esclarece que “os questionários incluem questões referentes a mais de uma dessas categorias e muitas vezes uma única questão envolve aspectos de mais de uma delas”.

A documentação, as entrevistas transcritas e questionários foram interpretados segundo a análise de conteúdo, seguindo as etapas sugeridas por Gil (2012, p. 156): a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d)

análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; g) interpretação dos dados.

Por fim, tomando por base o referencial bibliográfico, e a análise e interpretação dos instrumentos de coletas de dados, apresentamos um diagnóstico final sobre a relação entre a Autoavaliação Institucional e a gestão estratégica do Câmpus Rio Grande. E, por consequência, durante a reflexão do diagnóstico, o presente trabalho destacou um conjunto de recomendações e práticas para contribuir na melhoria, coerência e aderência das relações entre ambos os processos.

5 O DIÁLOGO ENTRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA: OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELA DISTÂNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Nesta seção serão abordados os aspectos delimitados na pesquisa tomados a partir dos procedimentos metodológicos definidos, a saber: como os processos de autoavaliação institucional e gestão estratégica são instituídos, quais são os elementos articuladores previstos, a forma pela qual os gestores são influenciados pela autoavaliação institucional no processo decisório estratégico, a percepção dos diferentes públicos sobre a importância da autoavaliação institucional para gestão e como julgam sua integração e participação nas decisões estratégicas, quais os elementos limitadores ou facilitadores encontrados na implementação dos processos, e, ao final, indicação de recomendações para reforçar uma relação dialógica consistente entre os processos. Dessa forma, procuramos contribuir com a melhoria, coerência e aderência entre autoavaliação institucional e gestão estratégica.

5.1 A DELIMITAÇÃO NORMATIVA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA NO IFRS

Como ponto de partida para compreensão do desenvolvimento de avaliação institucional no IFRS, buscamos evidências dentro do conjunto de documentos regulatórios e institucionais, os quais são marcos legais capazes de expressar os elementos direcionadores da proposta pretendida pelos atores institucionais. A esse respeito, identificamos que a autoavaliação do IFRS é formalmente instituída a partir do Regimento Geral da Comissão Própria de Avaliação Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, aprovado, inicialmente, pela Resolução nº 068, de 28 de julho de 2010, e revisada pela Resolução nº 057, de 16 de junho de 2015, do Conselho Superior. Na referida resolução, há a devida regulamentação do funcionamento das Comissões Próprias de Avaliação do IFRS, órgão responsável pela coordenação da autoavaliação do IFRS. Dessa forma, articula-se com o SINAES, ao assegurar o objetivo da institucionalidade, ou seja, garantir que o processo de avaliação da instituição seja

guiado por uma comissão com legitimidade e autonomia para a condução dos processos de avaliação internos.

O documento mostra que a Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) está dividida em dois níveis. O primeiro nível está localizado na Reitoria, reconhecida como CPA-Central, e funciona como um órgão articulador e integrador das ações da avaliação institucional entre as CPAs-Loais. As CPAs-Loais são o segundo nível do sistema, e muitas vezes são reconhecidas como Subcomissão de Avaliação Institucional (SPA), e estão localizadas em cada campus. Assim, o processo de avaliação institucional é coordenado por um conjunto de atividades propostas pela CPA e pelas SPAs. Tal configuração de atribuições é um aspecto positivo ao garantir mutuamente o princípio da globalidade, construir a visão do todo institucional a partir das partes, mas respeitando a identidade e as especificidades institucionais dos campi na contribuição do processo.

Em relação às ações da avaliação institucional, evidenciamos que o Regime Geral, no seu artigo 15, destaca várias competências das comissões de avaliação, entre as quais sumariamente ressaltamos:

- mobilizar a participação na comunidade interna e externa no processo de avaliação institucional;
- implementar e coordenar o processo de autoavaliação da Instituição, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES;
- organizar e controlar a aplicação dos instrumentos de avaliação;
- organizar relatório local de autoavaliação institucional;
- proceder devolução dos resultados aos sujeitos envolvidos no processo de avaliação;
- sugerir propostas de desenvolvimento institucional;
- deliberar sobre as questões dos instrumentos avaliativos;
- sistematizar os processos de avaliação interna;
- propor projetos, programas e ações que proporcionem a melhoria do processo avaliativo institucional;
- divulgar os resultados da autoavaliação mediante documentos informativos impressos ou eletrônicos;
- acompanhar e assessorar as comissões externas de avaliação; sugerir propostas de desenvolvimento institucional;
- participar de todas as atividades relativas a eventos promovidos pela CONAES. (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO GERAL DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015).

E, dessa forma, revelamos que o regulamento formaliza, claramente, um extenso rol de atribuições que reconhece que a CPA e as subcomissões são as instâncias promotoras das ações relacionadas à avaliação institucional.

Ainda no art. 19 do Regimento Geral, a pesquisa identificou que a CPA deve organizar seus procedimentos e os instrumentos por uma metodologia e, então, para sistematizar os processos de avaliação institucional, formatou-se um modelo programático. O modelo é constituído no Programa de Autoavaliação Institucional do IFRS (PAIIFRS), que se deu a partir de um amplo processo de discussão entre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e as Subcomissões Próprias de Avaliação (SPAs) que compõem o IFRS.

O Programa de Autoavaliação Institucional do IFRS serve como um guia, tendo como objetivo implementar e consolidar um processo avaliativo em consonância com o SINAES, permitindo uma reflexão permanente e articulada entre as atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, de forma a auxiliar a tomada de decisões para melhoria dos processos.

Ao investigar o programa, identificamos a manifestação das concepções e dos princípios da avaliação institucional proposta, de modo a anunciar o delineamento do seu conteúdo metodológico. Inicialmente os princípios e as dimensões estabelecidos pelo SINAES são reafirmados como parâmetros, o desafio do fomento e da consolidação de uma cultura avaliativa que se orienta por diretrizes avaliativas conectadas entre o sentido emancipatório e as exigências regulatórias; e, ao mesmo tempo, busca aprofundar uma reflexão sobre a qualidade da educação profissional e tecnológica ofertada com ênfase no desenvolvimento socioeconômico, em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos; verticalização da educação e geração de soluções tecnológicas às demandas sociais.

O PAIIFRS estabelece ainda que os instrumentos de avaliação são constituídos pela autoavaliação institucional, autoavaliação do curso, autoavaliação discente, avaliação pela comunidade externa, avaliação docente pelo discente e avaliação de egressos. Ao analisarmos cada instrumento, identificamos propostas e focos de análise distintos sobre realidade institucional.

A autoavaliação institucional prevê que toda a comunidade interna avalie as dimensões do PDI: das Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; da Comunicação com a Sociedade; da Organização e Gestão do IFRS; e da Infraestrutura e Serviços. A autoavaliação do curso procura diagnosticar a qualidade e pertinência percebida dos cursos ofertados. A autoavaliação discente intenta estabelecer a percepção discente em relação aos pressupostos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A

avaliação pela comunidade externa verifica a percepção desse público em relação aos cursos e projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo IFRS. A avaliação docente pelo discente remete à avaliação da prática docente no que se refere à implementação das políticas de ensino, pesquisa e extensão. A avaliação dos egressos visa constatar a inserção no mercado de trabalho, o impacto ao desenvolvimento regional, bem como monitorar sua necessidade de formação continuada.

Explorando as características dos instrumentos, existem consistentes referências de que os instrumentos possuem estrita relação com as 10 dimensões definidas pelo SINAES, descritas anteriormente. Em relação à forma de disponibilização dos instrumentos, o mecanismo utilizado é uma plataforma on-line web, capaz de permitir uma maior abrangência para ampliar a participação e melhorar a consistência de análise dos dados coletados.

A partir da análise dos dados, um conjunto de relatórios é gerado: um relatório por campi e um relatório geral do IFRS. Finalmente, de posse dos relatórios, o programa PAIIFRS aponta a função final dos resultados “servindo de base para o planejamento institucional para o ano subsequente” (BRASIL/MEC/IFRS/PROGRAMA DE AUTOAVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – PAIIFRS, 2012, p. 12), a serem considerados pelos gestores do IFRS. Já o Regulamento Geral, a respeito dessa questão, acrescenta sua posição no objetivo da autoavaliação: “[..]contribuir nas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, garantindo espaço à crítica e ao contraditório, oferecendo subsídios para tomada de decisões, redirecionamento das ações e otimização dos processos, além de incentivar a formação de uma cultura avaliativa” (BRASIL/MEC/IFRS/REGIMENTO INTERNO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DO IFRS – CENTRAL E DOS CÂMPUS, 2015, p.3).

Nesse íterim, podemos perceber que as normas regulatórias do IFRS orientam por diferentes caminhos a necessidade de que os resultados sejam importantes estímulos no processo decisório, o PAIIFRS de uma forma mais específica junto planejamento institucional, e o Regimento Geral das CPAs, de uma forma geral, no processo de tomada de decisão, o que, de certa maneira, contempla a gestão estratégica.

Deslocando nosso olhar para o campus, os integrantes da SPA são designados por uma portaria da Direção-Geral, tendo como composição os

seguintes participantes por segmento acadêmico: um representante do corpo docente do quadro efetivo; um representante do corpo técnico-administrativo do quadro efetivo; um representante da sociedade civil organizada; um representante do corpo discente desde que possua matrícula regular ativa e com frequência regimental. Em cada categoria, ainda é previsto um representante suplente em cada segmento.

Em Rio Grande, cada representante da SPA é escolhido por um edital eleitoral, que prevê uma votação por segmento para a escolha do seu representante. E, no caso de não surgirem candidatos no processo eleitoral, os representantes são nomeados por livre escolha do diretor. Nesse sentido, entendemos que o programa procura aplicar e assegurar a criação de espaços democráticos de modo a proporcionar uma chance de participação de todos os atores envolvidos no processo.

Anualmente a comissão SPA do campus Rio Grande articula a implementação do programa de avaliação institucional realizando as atividades previstas. Isso se verifica na sensibilização da comunidade interna e externa para a participação no processo, por meio da divulgação de materiais informativos. Também se manifesta na implementação e coordenação do processo de autoavaliação da Instituição, principalmente, ao facilitar o acesso na plataforma online, por meio de computadores disponíveis em laboratórios de informática, durante o período de coleta de dados. Ou, até mesmo, quando a comissão passa para compilação dos dados e redação do relatório final. E, ao final, de posse do relatório, passa pela etapa de divulgação dos resultados. O período compreendido entre todas as fases relatadas acontece do mês de setembro ao final do mês de março.

O relatório consiste na análise das questões dos instrumentos de autoavaliação institucional e autoavaliação do curso. As dimensões PDI; Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; Comunicação com a Sociedade; Cursos; Organização e Gestão do IFRS; e Infraestrutura e Serviços são decompostas por um conjunto de questões estabelecidas dentro do PAIIFRS. A cada questão dada, há um leque de opções entre: concordar totalmente, apenas concordar, nem concordar/nem discordar, discordar e discordar totalmente. E, são graduadas por valores, entre 1 a 5, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 é “concordo totalmente”. Assim, o sujeito deve escolher uma opção e, se julgar necessário, colocar suas observações

no campo destinado a observações adicionais. O relatório é construído compilando grupos de indicadores das questões, os quais demonstram as distribuições amostrais das opções escolhidas. Ainda existe uma análise comparativa entre a distribuição amostral atual com a do ano anterior e, fechado a avaliação da dimensão, um conjunto de sugestões com ações para melhoria institucional, apontadas pela SPA.

Para exemplificar, vamos considerar o relatório da comissão própria de avaliação da SPA Campus Rio Grande, no ano 2015. Toma-se a dimensão PDI e Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, e, mais especialmente, a primeira questão proposta: “A Instituição me oferece a possibilidade de participar dos processos de discussão para construção e/ou reformulação de propostas de cursos.”

Inicialmente, é oferecido um indicador amostral das respostas dos questionários dos participantes:

Figura 17 - indicador do Relatório da CPA Campus Rio Grande



Fonte: Relatório da Comissão Própria de Avaliação Campus Rio Grande

Logo a seguir, há um relato do comportamento do indicador descrito conforme o relatório:

Na figura 1, quanto ao indicador “possibilidade de participar dos processos de discussão para construção e/ou reformulação de propostas de cursos”, observa-se que 46% da comunidade escolar e acadêmica percebem possibilidades de participação nos processos, 27% encontram-se entre os que não identificam possibilidade de participação nos processos institucionais e de cursos. Entre estes últimos, chama atenção o número significativo de 26% de pessoas que não concordam, nem discordam, o que pode indicar uma indiferença em relação aos processos de participação institucional ou a ausência desses espaços ou a falta de ações de sensibilização para tal. Somados os percentuais de pessoas que se mantiveram indiferentes com os que discordaram ou discordaram totalmente, fica em 53% o percentual de pessoas que opinam não participar ativamente dos processos de discussão para construção e/ou reformulação

de propostas de cursos, havendo um aumento de 8% em relação ao relatório do ano de 2014, o que demonstra a necessidade de se intensificar a divulgação de tais processos e se criar mecanismos de motivação da comunidade à participação. (BRASIL/MEC/IFRS/RELATÓRIO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO CAMPUS RIO GRANDE, 2016, p. 4).

Demonstradas todas as questões, na sequência, existe uma análise das respostas às questões traçando um comparativo em relação ao exercício anterior:

1) Houve uma mudança de 55% para 46% da comunidade escolar e acadêmica quanto à percepção de “concordar ou concordar plenamente” quanto à possibilidade de participação nos processos de discussão para construção e/ou reformulação de propostas de cursos. (BRASIL/MEC/IFRS/RELATÓRIO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO CAMPUS RIO GRANDE, 2016, p. 11).

E, por fim, a SPA apresenta um conjunto de recomendações para melhoria da referida dimensão avaliada:

Ações propostas pela SPA 2015-2016:

oportunizar a participação de um representante discente nas comissões de reformulação de cursos, divulgando essas ações entre eles; □ dar continuidade no processo de visibilidade de projetos de pesquisa e extensão já existentes aos discentes do campus; □ organizar um evento de integração entre todos os participantes do processo educativo (alunos, professores e técnicos administrativos) no início de cada ano letivo. (BRASIL/MEC/IFRS/RELATÓRIO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO CAMPUS RIO GRANDE, 2016, p.11).

Assim é constituído o relatório final da SPA, como uma compreensão da realidade institucional, baseada no PAIFRS, e, como o ciclo avaliativo representado na figura 17 sugere, ao menos teoricamente, a análise dos resultados da avaliação institucional aponta para a percepção de melhorias.

Figura 18 - Ciclo Avaliativo



Fonte: Material de divulgação IFRS (2014)

Mas as melhorias subsidiadas pela autoavaliação institucional, potencialmente, poderão surgir se estiverem alinhadas e direcionadas por ações de gestão. Eis, portanto, o desafio institucional de como agregar as questões apontadas no relatório da SPA aos processos de gestão, mais especificamente, como os gestores articulam as estratégias de gestão em respostas aos aspectos sugeridos pela avaliação institucional. Para avançarmos na compreensão do tema, mostraremos como a pesquisa percebeu a regulamentação do processo de gestão estratégica.

A gestão estratégica do campus Rio Grande é articulada entre dois importantes instrumentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS e Plano de Ação Anual.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS é um planejamento estratégico de longo prazo, dentro de um ciclo de cinco anos, cuja vigência atual está definida para o quinquênio de 2014-2018. É um documento formalizado que expressa uma visão compartilhada entre os agentes institucionais sobre o futuro IFRS e, desse modo, estabelece as diretrizes para onde os esforços serão concentrados nas ações de gestão da Reitoria e de todos os Câmpi. As ações, manifestação do processo decisório, serão planejadas e detalhadas, no curto prazo, através dos planos de ações anuais, que devem implementar a estratégia institucional registrada no PDI.

Apesar do planejamento cada vez mais ser afirmado como um elemento vital para uma instituição de ensino e, até mesmo, desempenhar um papel de modernização da gestão das organizações públicas para melhorar a governança e o controle da sociedade sobre resultados, pesa sobre o PDI a obrigatoriedade de elaboração por Lei.

O Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, exige uma série de procedimentos para elaboração e análise do PDI. Assim, a elaboração do PDI torna-se requisito imprescindível para reconhecimento e avaliação de cursos superiores nas instituições educacionais.

Para tanto, o Sistema SAPIEnS, Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior, orienta um roteiro de apoio às Instituições para subsidiar a construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

As instruções do roteiro alicerçam-se em três aspectos: pressupostos básicos, orientações gerais e eixos temáticos. Entre os pressupostos básicos, claramente são apresentados os dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI. Destacam-se, principalmente, a Lei Nº 9.394/1996 (LDB), Decreto n. 5.773/2006, Lei Nº 10.861/2004 (SINAES), entre outros. Cabe, portanto, identificar uma sucinta prescrição dialógica entre planejamento e autoavaliação proposta em lei. Nas orientações gerais, há um delineamento do tipo de planejamento educacional pretendido que deve ser esboçado pelo documento, refletindo suas relações em termos de filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Esses elementos estarão distribuídos entre 10 eixos temáticos: perfil institucional, planejamento estratégico, projeto político pedagógico, plano de oferta de cursos e vagas, plano diretor de infraestrutura física, organização e gestão de pessoal, políticas de atendimento aos discentes, organização administrativa, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, política de EaD, capacidade e sustentabilidade financeira.

De forma complementar ao SAPIEnS, o Fórum de Desenvolvimento Institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FDI), ciente das dificuldades enfrentadas pela maioria das instituições para a elaboração do PDI, tomou a iniciativa de apresentar, para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, um guia com reflexões visando orientar a construção do PDI.

Para o PDI 2014-2018 do IFRS, o guia proposto pelo FDI foi uma peça importante na definição da sua metodologia de construção. O guia apresentou uma proposta de estruturação do conteúdo do PDI em que contemplava os itens obrigatórios dispostos no Artigo 16 do Decreto 5.773/2006, assim como outros itens considerados relevantes para os Institutos Federais.

Além disso, destacou os princípios norteadores do Plano de Desenvolvimento Institucional, como também reafirmou a necessidade de estar embasado na legislação e nos documentos norteadores do governo federal e da própria instituição, com destaque para:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996); Lei do Sistema Nacional Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (Lei Nº10.861/2004); Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei Nº 11.892/2008); Proposta de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; Plano Plurianual do Governo Federal 2012 – 2016; Termo de Acordo de Metas, assinado com a SETEC/MEC em 2010; Relatório de Autoavaliação Institucional. (BRASIL/MEC/FDI/O PDI COMO FERRAMENTA DE GESTÃO: ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO, 2016, p. 11).

Portanto, o guia não apenas reforça o SINAES, mas incluiu os relatórios de autoavaliação institucionais como elementos orientadores do PDI.

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional foi o órgão mais indicado por suas atribuições regimentais no IFRS para condução, articulação, coordenação, acompanhamento e monitoramento do PDI.

A metodologia proposta para construção do PDI, em conformidade com FDI, passou pela estruturação de três tipos de comissões Comissão Central, Comissões Temáticas e Comissões Locais nos Campi. A comissão Central era responsável por supervisionar e coordenar todas as etapas de trabalhos em geral, sendo composta por diferentes representações. As comissões temáticas foram projetadas com especialistas para condução de reflexões e discussões sobre temas específicos, bem como a proposição de conteúdos para a elaboração das minutas.

A portaria 776, de 25 de junho de 2014, designava os membros das comissões central e das comissões temáticas. Pela referida portaria, membros da CPA foram incluídos dentro da comissão temática 12 – Avaliação e Acompanhamento Institucional, o que indica efetivamente a incorporação das sugestões do FDI, que indicavam a necessidade de inclusão de representantes da comunidade e utilização dos instrumentos avaliativos. A priori, trata-se de ponto extremamente positivo, mas posteriormente relataremos algumas limitações.

Os trabalhos realizados pelas comissões se desenvolveram ao longo dos anos de 2013 e 2014. Durante esse período, houve um grande desprendimento de esforços no processo de construção e mobilização do PDI, englobando reuniões, seminários, capacitações, eventos, levantamentos, consultas eletrônicas, publicações, debates, entre outros.

Ao final, o documento aprovado pelo conselho superior expressou o ponto de vista de seus atores quanto ao perfil institucional, afirmando a missão, a visão e o histórico institucional, a revisão do seu ambiente interno e externo retratados na sua

matriz de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, bem como a definição das prioridades em relação aos seus objetivos e metas estratégicos por Pró-Reitoria.

O documento elaborado pela comissão contempla, em capítulos específicos, as orientações das práticas de ensino e de aprendizagem do Projeto Pedagógico Institucional do IFRS, o plano de oferta de cursos presenciais e EaD, o programa de gestão de pessoas (docentes e técnicos administrativos), plano diretor de infraestrutura, política discente, organização administrativa e sustentabilidade financeira.

Mas o processo não se encerra com a finalização da PDI. Transcende seu tempo e espaço para auxiliar as decisões institucionais: assim, suas definições e seus resultados devem ser desdobrados com os planos anuais dos campi, num fluxo ilustrado na figura 19.

Figura 19 - Processos de Planejamento e Prestação de Contas



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional IFRS

Diante do exposto, percebemos clara estruturação de planejamento alinhado com as concepções defendidas por Oliveira (2014), referendado pela busca da compreensão do que somos, como estamos, o que almejamos, como alocaremos nossos recursos e como saberemos que chegamos. Identifica-se também clara definição do diagnóstico institucional e seus prescritivos qualitativos e quantitativos. E ainda, como metodologia, apresenta um planejamento dividido em níveis, em que o PDI atua no nível estratégico, e o plano de ação anual configura-se entre o tático e operacional, prescrevendo sua complementariedade e integração.

No entanto, apesar de seguir uma metodologia recomendada, tanto na formulação quanto na implementação do planejamento, o processo não está isento de alguns reveses alertados por Oliveira (2014). Mas temos a nítida impressão de um processo metodologicamente mais bem elaborado do que o PDI 2009-2013, com uma dinâmica mais democrática e participava.

Em relação à participação da CPA, avaliamos que o capítulo 12 apenas reafirmou os conteúdos e metodologias inseridos dentro do PAIFRS, sem proposição de uma efetiva política de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento institucional. Pesquisando por maiores contribuições da CPA, não houve nenhum outro indício documental de participação da comissão nos debates dos objetivos e estratégias institucionais, a partir dos relatórios institucionais.

O desdobramento do planejamento estratégico do IFRS é feito pelos planos de ações anuais dos campi, responsáveis por implementar, através de atividades, os objetivos e metas estratégicas definidos pelo PDI.

A elaboração do plano de ação é normatizada pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional através do documento “Manual de elaboração e avaliação do plano de ação – 2016”. Além do manual, geralmente é emitida uma instrução normativa da PRODI estabelecendo a metodologia e o cronograma para elaboração dos Planos de Ação Anuais do IFRS.

A instrução normativa aponta para os princípios orientadores e alguns elementos estruturais. A partir de 2015, inova em algumas diretrizes, como a exigência da formação de uma Comissão Local, responsável pela condução desse trabalho nos Campi, assim como o “emprego de dados oriundos de diagnósticos interno e externo, em particular o Relatório de Autoavaliação Institucional”. Acaba, portanto, por reafirmar a conveniência da interconexão entre autoavaliação e planejamento.

Dada a necessidade de aprovação dos planos pelos Conselhos de Campi e pelo Conselho Superior do IFRS, assim como a integração dos planos de ação elaborados com o orçamento, a forma proposta de elaboração dos planos de ação é pela utilização, como ferramentas de trabalho, de planilhas eletrônicas.

E, para sua efetivação, anualmente, os seguintes passos são seguidos para a elaboração e a avaliação dessa ferramenta:

1º Passo – Reunião do Comitê de Desenvolvimento Institucional com a perspectiva de iniciar as proposições de trabalho do plano de ação. São feitas alterações e os ajustes na metodologia, em conjunto, pelo Comitê de Desenvolvimento Institucional (CODI). Além disso, na reunião deverá ser definido o cronograma final para a elaboração dos Planos de Ação para 2016.

2º Passo – Aprovação da metodologia do plano junto ao conselho de campus - Concamp.

3º Passo – A partir das áreas de gestão, das áreas institucionais e dos objetivos estratégicos definidos no planejamento de longo prazo (PDI), serão elencadas as ações e atividades no campus a serem previstas no respectivo Plano de Ação.

4º Passo – Compatibilização do orçamento do câmpus com plano de ação.

5º Passo – Aprovação do plano de ação pelo conselho de campus – Concamp.

6º Passo – Consolidação pela Prodi do plano de ação IFRS, congregando os planos de cada câmpus e enviando ao Conselho Superior (CONSUP) para aprovação.

7º Passo – No ano subsequente, levantamento semestral das ações executadas nas áreas dos câmpus e na Reitoria com vistas ao acompanhamento da execução do Plano de Ação e elaboração do Relatório de Gestão ao final do referido ano.

Neste ponto é conveniente alertar para o fato de que a análise documental dos processos de autoavaliação e gestão estratégica, descrita até o momento, é marcada por uma descrição de um “tipo ideal” de suas estruturas e articulações prescritivas. Mas, sob a complexidade organizacional, esses processos podem assumir outros contornos de atuação e serem percebidos de forma diferente por seus atores.

A sensibilidade ao eventual desacoplamento entre a intencionalidade burocrática e a operacionalidade organizacional confere mérito ao estudo sobre a forma pela qual os gestores são influenciados pela autoavaliação institucional no processo decisório estratégico e a percepção dos diferentes públicos sobre a importância da autoavaliação institucional para gestão e seu julgamento sobre sua integração e participação nas decisões estratégicas.

5.2 OS DISCURSOS DOS GESTORES SOBRE A DINÂMICA PERCEBIDA ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESTRATÉGICA NO IFRS-CAMPUS RIO GRANDE

Buscando entender em que medida há influência da autoavaliação institucional no processo decisório estratégico, e vice-versa, foram realizadas seis entrevistas entre os gestores do Campus. O critério de escolha dos gestores para a participação nas entrevistas teve como orientação buscar uma pluralidade de visões dentro da estrutura organizacional. Assim, no intuito de uma ampla diversidade e abrangência, a escolha dos entrevistados contemplou as seguintes funções: Direção-Geral, Ex-Direção-Geral, Ex-Diretores, Conselheiros do Concamp, Ex-Conselheiros, Coordenador de Curso, Coordenador de Setor e representantes do Comitê de Planejamento. Entre o rol escolhido, em alguns casos, as funções poderiam ser simultaneamente acumuláveis pelos entrevistados.

A concepção da entrevista semiestruturada aplicada pode ser sintetizada pela tabela 1 e tabela 2, apresentadas logo a seguir. A tabela 1 é a decomposição do objetivo geral em objetivos específicos, e, por sua vez, a tabela 2 apresenta os objetivos específicos desdobrados em um conjunto de perguntas organizadas por eixos de categorias.

Tabela 1 - Objetivos Geral e Específicos

Verificar se os resultados da Autoavaliação Institucional estão sendo considerados como elementos de apoio ao processo de tomada de decisão estratégica do Campus Rio Grande, e em que medida as estratégias escolhidas pelo Campus Rio Grande procuram atender as dimensões avaliadas e as sugestões apontadas pela Autoavaliação Institucional.
OBJETIVOS
A) Descrever os processos de elaboração do plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Planejamento Estratégico e do Programa de Autoavaliação Institucional e suas relações;
B) Identificar se há e quais são as prescrições institucionais que relacionam a Autoavaliação Institucional e a Gestão Estratégica;
C) Analisar o nível de influência dos resultados da Autoavaliação no processo decisório dos gestores envolvidos na implantação/formulação das estratégias;
D) Avaliar a percepção dos diferentes públicos participantes da Autoavaliação institucional (comissão, professores, técnicos administrativos e discentes) sobre a importância da Autoavaliação como elemento de apoio à gestão do Campus Rio Grande e em que medida julgam estarem correlacionadas as decisões da gestão com o atendimento dos pontos avaliados e recomendados pela Autoavaliação;
E) Identificar barreiras e facilitadores que afetam a capacidade da Gestão Estratégica responder aos resultados da Autoavaliação;
F) Apresentar, caso o estudo encontre divergências entre o referencial teórico e as práticas, um conjunto de recomendações que reforçariam as relações entre a Autoavaliação Institucional e o Gestão Estratégica, de modo a contribuir na melhoria, coerência e aderência entre ambos processos no âmbito do Campus Rio Grande do IFRS.

Fonte: Autor

Tabela 2 - Relação entre perguntas e objetivos

CATEGORIAS		ENTREVISTA	OBJETIVO PRETENDIDO
Visão sistêmica Autoavaliação e Planejamento Estratégico	CPA	Na sua opinião, qual é o papel da autoavaliação institucional para a instituição?	D
		Fale a respeito da composição e estrutura da CPA. Como é o processo de escolha e a participação dos segmentos?	A
		Como o processo de autoavaliação é implementado (metodologia) e qual a sua periodicidade? Como você avalia o processo?	A
		Quando os resultados da autoavaliação estão disponíveis?	A
		De que maneira é feita a comunicação da autoavaliação institucional no Campus? Como você avalia?	A
		Existe debate/discussões entre a CPA e os Gestores sobre os resultados da autoavaliação institucional? Fale a respeito.	A
	Planejamento Estratégico e PDI	O PDI serve de referência para o planejamento do Campus?	A
		Fale a respeito da construção do PDI. Como, por exemplo, a coordenação do processo, as comissões participantes, o nível de participação do campus, o conteúdo abordado pelo documento, a maneira de definição do texto final, sua aprovação e limitações e potencialidades.	A
		Durante a construção do PDI, existiram formas de participação ou contribuição da comissão própria de avaliação sobre o conteúdo do texto final? Descreva.	C
		Como é o processo de construção do planejamento estratégico no campus?	A
		Existem elementos administrativos, normativos, pedagógicos e institucionais a serem considerados na elaboração do planejamento estratégico? Quais?	A
		É possível identificar prescrições institucionais sobre a relação entre a Autoavaliação Institucional e o planejamento estratégico do Campus?	B
		Em que medida as decisões estratégicas do Campus tomam por base o planejamento estratégico? Há decisões importantes que não têm por base o planejamento estratégico? Comente.	A
		De que modo você avalia a contribuição do planejamento estratégico dentro do Campus? Quais seus efeitos sobre o processo decisório?	C
Aprendizado Organizacional	Você entende que autoavaliação institucional tem agregado um aprendizado organizacional para a gestão do Campus de modo a auxiliar na alteração de processos, estratégias, práticas e produzir mudanças e melhorias? Por quê?	D	
	Você considera o processo de autoavaliação institucional como sendo uma fonte de conhecimento capaz de sugerir ideias inovadoras para um diferencial organizacional ou legitimar estratégias? Há exemplos de alguma ação proposta a partir desses aspectos, quais?	C	

CATEGORIAS		ENTREVISTA	OBJETIVO PRETENDIDO
Papel da Liderança		Você acredita existir um impacto da autoavaliação no planejamento estratégico no Campus de Rio Grande? Quais evidências você pode apontar justificando sua resposta?	C
		Qual o envolvimento e comprometimento dos gestores do Campus Rio Grande em estabelecer e implementar uma relação dialógica entre o planejamento estratégico e autoavaliação institucional?	D
Gestão		Na gestão do Campus Rio Grande, existiram esforços para articular ações estratégicas com autoavaliação Institucional? Os esforços foram em todas as áreas ou em uma área específica? Caso existiram, faça um relato e quais foram os resultados?	C
		Você considera que existam limitadores ou facilitadores para implementar uma relação dialógica entre a autoavaliação institucional e o planejamento estratégico do Campus? Quais são?	E
		Quais são as influências de outros instrumentos como Plano de Desenvolvimento Institucional, Diretrizes da SETEC ou normativas das Pró-Reitorias na tomada de decisão estratégica do Campus Rio Grande?	A
		A concepção da autoavaliação institucional pode ser abordada em uma perspectiva construtiva ou reguladora. Na sua opinião, com as práticas atuais de articulação da autoavaliação institucional e gestão estratégica em qual modelo a gestão do campus Rio Grande mais aproxima? O que deve ser feito?	C
Comunicação		Você acredita que os canais de comunicação sobre o planejamento estratégico do Campus são adequados?	A
		Você julga que os canais de comunicação sobre autoavaliação institucional são adequados?	A
		Você julga que a gestão comunicou, de forma clara e transparente, para a comunidade acadêmica, quais ações estratégicas estão sendo tomadas para atender a autoavaliação institucional? Fale a respeito.	C

Fonte: Autor

As categorias são classes de análises dos conteúdos expressos nas respostas capazes de sustentar ou orientar uma lógica argumentativa. A categoria “visão sistêmica dos gestores em relação à autoavaliação e gestão estratégica” procura aglutinar as opiniões dos gestores sobre os papéis desempenhados pelos processos, seu conhecimento sobre os processos, suas percepções das potencialidades e limitações dos processos. Na categoria a seguir, aprendizado organizacional, procura-se inferir se a autoavaliação institucional favorece um aprendizado organizacional, e de que forma impacta nas categorias liderança e práticas de gestão, de modo a influenciar o comprometimento e a tomada de decisão estratégica dos gestores em prol de uma relação dialógica entre os processos. E, por fim, na última categoria comunicação, busca-se verificar se há um esforço organizacional em comunicar a comunidade acadêmica sobre como as

ações estratégicas tomadas estão incorporando os resultados da autoavaliação institucional para a melhoria da gestão da instituição.

Ao longo da análise, os entrevistados são numerados entre 1 a 6 com o objetivo de preservar o anonimato e minimizar o surgimento de riscos que possam trazer algum constrangimento para os entrevistados pela identificação de seus discursos.

Inicialmente, buscou-se traçar uma compreensão de qual era a visão sistêmica dos gestores em relação à autoavaliação e gestão estratégica. O conteúdo de compreensão da autoavaliação institucional esboçado pelos entrevistados foi bem variável e amplo. No entanto, os diálogos alinham-se coerentemente com a definição da autoavaliação institucional defendida por Queiroz (2011). Para o entrevistado 1, a autoavaliação é definida com uma ferramenta:

fundamental pra gestão da instituição, acho que o papel da autoavaliação é tu conseguir através de uma ferramenta estruturada, tu colher a visão do teu público interno, tanto dos servidores, como dos alunos, pra saber como estão indo as coisas, se aquilo que tu imagina que tá acontecendo na prática se efetiva na visão da comunidade interna. Acho que ela é interessante pra alinhar a imagem e a identidade da organização, então eu acho que isso é de uma forma confirmar essa visão que eu tenho através da pesquisa de autoavaliação. Acho que teoricamente a ideia é que aconteça dessa forma, e por isso seja importante.

A esse respeito, o mesmo entrevistado frisa o posicionamento do plano ideal da avaliação institucional, apresentando o seguinte raciocínio:

imagino que ela sirva de instrumento, para que os gestores possam avaliar, verificar o que foi indicado nessa autoavaliação institucional, e possa usar os resultados dessa autoavaliação para a melhoria da própria gestão da instituição. No meu entendimento é isso, é para isso que ela serve.

O entrevistado 6 reforça a ideia da avaliação institucional como um instrumento de percepção organizacional, postulando que a avaliação institucional seja

o momento que a gente escuta a comunidade interna, principalmente; e ela nos traz dados que são importantes, como uma fotografia de como as pessoas sentem a instituição. Então, acho que ela é importante nesse sentido de mostrar pro gestor como as pessoas se sentem em relação àquilo que está acontecendo dentro da instituição.

Outro entrevistado, o terceiro, articula o diagnóstico com o processo de planejamento, como um elemento de ação organizacional capaz de auxiliar a tomada de decisão:

como todo processo de avaliação, é tu avaliar o andamento do teu planejamento porque eu acredito assim, como gestão, o ideal é que a gente trace algumas metas que partem das coisas que a gente sabe que estão boas ou que estão ruins. Então, olha, a minha situação atual como gestora no final do ano letivo X, o que teve de bom lá? Teve um alto índice de reprovação. A avaliação vai me mostrar dados que vão permitir que eu possa planejar que coisas eu vou fazer no próximo ano de gestão. Aí, eu vou te falar bem do ensino porque é da parte que eu entendo, e que eu tive cargo de gestão por muito tempo. Eu acho que os resultados das avaliações, da institucional, por exemplo, tem uma parte bem importante pra gente que é a questão da avaliação dos professores pelos alunos, isso é uma coisa importantíssima pra nós, e eu até acho que a gente explora pouco isso. Porque na verdade esses dados que vêm dessa avaliação institucional, eles poderiam ajudar a gente a replanejar inclusive a distribuição das turmas entre os professores, e os professores entre as modalidades, então assim, a avaliação institucional é muito importante pra fazer o planejamento como gestão, apesar de eu achar que ela ainda é pouco usada pra isso na nossa institucional, mas eu acho que tem um potencial que é fenomenal.

Em grande parte, os entrevistados, no plano teórico, reconhecem a importância da avaliação institucional e seu papel de apoio ao gestor organizacional. Apesar das opiniões favoráveis em relação a sua finalidade, os depoimentos apontam para deficiências operacionais que limitam a potencialidade de sua aplicabilidade. São recorrentes as observações da falta de esclarecimento para a comunidade interna, assim como aos gestores, de como é a real contribuição da autoavaliação em termos de gestão. Esse problema é relatado pelo entrevistado 1:

a gente acaba ficando capenga no processo de avaliação, tanto pra entender a importância dele, como funciona, como aplicar no dia a dia operacionalmente, falando de passar nas turmas, orientar as pessoas da importância, pedir, cobrar que elas respondam a avaliação. Então acho que a gente tem um problema, pelo menos na minha visão, assim, nunca consigo entender muito claramente, nunca vi nenhum movimento de explicar o que é SPA internamente, de dizer, "isso é importante por isso, por isso e por isso", a gente vai valorizar muito essa informação, acho que um mito, pelo menos uma visão que eu tenho, é que também nunca se viu muitos resultados da autoavaliação, né, então não sabe pra que tu trabalha, na prática tu faz avaliação mas a pessoa não sabe o que aquela informação gera.

Entre os fatores indicados nas manifestações para agravar esse aspecto, foi mencionada uma fragilidade na estruturação da comissão dentro do Campus. Embora o processo de constituição da comissão respeite o PAIFRS, garantindo

uma participação aberta, paritária e democrática, via edital, aspecto reiteradamente apresentado como positivo entre os entrevistados, foi relatado um verdadeiro desinteresse na participação, por exemplo, assim avaliado pelo entrevistado 1:

acho que a formação da comissão é que às vezes não ajuda a própria comissão, depois na aplicação da avaliação. São muitas comissões internas e, no geral, a gente não tem uma visão do que cada comissão faz ou da importância do trabalho de cada um. Então quando surge em período de eleições, é mais uma comissão, é mais uma reunião que tu tem que periodicamente participar, e tu não entende muito bem pra que aquilo serve, acaba indo sempre as mesmas pessoas ou ainda as pessoas não se interessam.

A falta de conhecimento das funções da comissão pode ser motivo capaz de induzir uma desmotivação na participação dos pares, de forma a ocasionar indicações, conforme afirma o entrevistado 1:

acaba não tendo adesão pra eleição e acaba sendo por indicação, que eu acho que no nosso cenário aqui, é o que tem acontecido, pelo menos nas últimas, né, de não ter interesse ou se eleger uma comissão e aquelas pessoas não participarem depois.

As indicações, muitas vezes, são apontadas como razões que estimulam a restrição das atividades sobre alguns membros da comissão, o que é salientado nas palavras do entrevistado 4:

agora, na prática isso não acontece, na prática acontece que alguns acabam... trabalhando. Assumindo as responsabilidades e outros só ficam com o nome na composição por precisar ter no mínimo dois ou três em cada segmento, que tem que ter. Mas, no ano em que eu participei, eu te dou com certeza, de professores, eram... Um ou dois, que estavam participando, técnicos tinham mais dois e... Professores... E os discentes não... Não, nenhum deles estavam... Estavam os nomes lá, mas eles não participaram do processo. Não sei agora nesses anos como que está a comissão, mas na prática acho que é uma coisa e no papel está outra.

Outro condicionante da estruturação da comissão destacado foi a deficiência de uma formação adequada dos membros da comissão com a temática, seja por falta de treinamento ou ambientação com o assunto, assim ilustrado pelo entrevistado 1:

pelo menos nas últimas, né, de não ter interesse ou se eleger uma comissão e aquelas pessoas não participarem depois, e acabarem pedindo pra sair por falta de afinidade com o tema.

Para o entrevistado 3, a comissão é tida como malfadada, enquanto outras são vistas como tendo grande relevância por seus atributos deliberativos com reais contribuições organizacionais:

a SPA, no meu ponto de vista, é uma das comissões que é tida como castigo. Então assim, na hora de tu votar, porque acontecem votações, né, que a gente vota nos pares da gente, professores em professores, técnicos em técnicos, alunos em alunos. O que a gente leva em consideração na hora de votar pra SPA, o que eu penso, assim? É quase que o oposto ao conselho de Campus, é um outro extremo.

O mesmo entrevistado considera de que há movimentos institucionais distintos moldando os processos de escolha dos participantes na composição das comissões:

sabe, o Conselho de Campus é uma comissão superimportante, eu tenho que pensar, eu tenho que colocar um cara qualificado, a gente não pensa assim na hora de votar na SPA. A gente meio que vota quem a gente acha que não tem muita coisa pra fazer, quem a gente acha que vai muito bem nas reuniões, é assim que eu acho que é feito. Pelo menos entre quem eu converso, entendeu? Não é aquela importância que a gente dá quando tem eleição pro Conselho, eleição pra CIS, que são as duas comissões, que tem um status maior entre nós, tu faz uma mega articulação. Tu faz uma campanha, tu faz estratégia, a gente se quebra pra compor a comissão do jeito que a gente acha que fica redondinho. E a gente não dá bola pra SPA, e eu acho que isso acaba acontecendo porque a gente não tem ainda a dimensão da importância que tem.

Explicitamente, quando perguntado ao entrevistado 6 se havia interesse ou desinteresse de participação na comissão, outro ponto indicado foi o grande volume de trabalho, associado à pouca repercussão:

Olha, acho que, pra maioria das pessoas, não desperta interesse. Não sei, acho que é um trabalho grande a ser feito, vamos dizer assim, porque tu tem que mobilizar, sensibilizar, depois levar o pessoal pra votação e tal, então construir os documentos, e depois os relatórios, acho que é uma coisa trabalhosa.

Além dessa questão estrutural, foram expostas algumas deficiências metodológicas. Os entrevistados, ao descreverem a metodologia do processo, claramente relatam uma periodicidade na aplicação da autoavaliação transcorrendo anualmente, no segundo semestre do ano, mas um inconveniente é frisado em relação a essa temporalidade. Alguns relatos salientam de que a aplicação dos instrumentos de autoavaliação é concentrada em um curto espaço tempo, ou seja, a

autoavaliação está presente em apenas em um momento, impedindo uma reflexão avaliativa contínua, exteriorizado dessa maneira pelo entrevistado 3:

acho que o ruim na metodologia é que ela tem uma semana que é a semana da avaliação institucional, isso eu acho ruim porque me parece que isso reforça o papel da avaliação institucional ser pró-forma, porque aí tem aquele momento normalmente apertado no prazo. O que a gente opta por fazer? Como a gente acumula a função de membro da comissão de subavaliação institucional com todos os nossos outros afazeres, então ninguém ali viu o teu trabalho porque tu é da SPA. Porque o que na verdade eu penso como gestora e como pessoa que responde a avaliação? Que precisava haver toda uma campanha que talvez começasse num ano, mas se estendesse por muitos, de sensibilização das pessoas sobre o processo de avaliação institucional. Eu acho que o retorno da avaliação pra comunidade peca muito, então acaba que isso prejudica o processo de a pessoa atribuir sentido àquele instrumento que ela tá preenchendo. Porque eu estou preenchendo isso daqui?

O entrevistado 5 caracteriza o período, assim:

é estanque, chega na época do ano, é feita a avaliação, te dão um resultado, não se fala mais nada, no outro ano volta a mesma coisa. Não se tem um trabalho de analisar dados, o que vamos melhorar, não.

Essas ponderações vão ao encontro da tese da necessidade de se estabelecer um processo mais estruturado ao longo do tempo, frisado dessa maneira pelo entrevistado 1:

Eu acho que precisaria de um pouco mais de informação durante o processo, acho que a autoavaliação, ela é importante mas ela precisa de um processo de amadurecimento, então é difícil tu chegar da noite pro dia e dizer, "agora te autoavaliar", ou "agora avalia tua instituição", sem pensar ao longo do tempo ou sem ponderar algumas questões, então se a gente tivesse um processo mais estruturado ao longo do tempo e não numa data determinada, que a gente fosse se preparando pra isso.

Já pelo discurso do entrevistado 6, existem esforços adequados na implementação metodológica do instrumento, no entanto é necessário buscar uma revisão no conteúdo avaliado pelo instrumento para um melhor detalhamento dos aspectos organizacionais:

acho que deu uma evoluída de um ano pro outro e depois não sei, tenho a impressão de que ficou nas mesmas perguntas. E acho que a gente podia talvez ir adentrando mais no detalhe das coisas. Daqui a pouco, abrir um pouco pra outros detalhes, aprofundar um pouco mais. Não sei se isso é viável dentro da metodologia, desconheço, é opinião. O processo: acho que tá legal, acho que é bem divulgado, tem a sensibilização pra comunidade participar. Vejo o envolvimento da comissão sempre nos períodos em que

tem que votar: "pessoal, vamos votar", vem e-mail pra votar, nas turmas tem toda uma logística pra conduzir os alunos pra votação... enfim, acho que, quanto a isso, o processo é legal. Depois, eu sei que tem a elaboração dos relatórios, tem a questão da comissão central, que daí junta o pessoal de todos os campus e faz uma fotografia de tudo pra ir como um todo. Acho que vai bem o processo, não tenho maiores críticas. Claro, a gente sabe que sempre tem que ir evoluindo.

O conteúdo é expresso no conjunto de perguntas aplicadas pelo instrumento. O que constatamos é que, desde a edição PAIFRS, em 2012, o conteúdo se repete sem uma revisão, sendo possível identificar alguns questionamentos dos entrevistados do tipo: O que estamos medindo? É o que queremos? Temos ainda os mesmos referenciais? Para o entrevistado 4, além da necessidade de ajustes no conteúdo regularmente, o instrumento online, por ser único a todos os campi, não contempla as especificidades a serem avaliadas no campus:

As coisas acabam mudando, a própria dinâmica de cada campus acaba mudando. Como um instrumento ele é único e isso é uma das coisas que a gente até... Na época, quando estava lá montando a primeira vez, a gente conversou bastante... Que algumas questões, deveriam ser direcionadas para cada campus que tem uma peculiaridade ou, enfim, algumas características que os outros não tem. Então a própria questão do instrumento de avaliação ser único, também já dificulta um pouco... Eu imagino, não é, avaliar questões mais específicas de cada campus. Eu não sei... Eu não sei se faltou alguma coisa

Para o entrevistado 2, a metodologia consegue trazer uma representatividade do panorama institucional percebido pela comunidade acadêmica:

Se é representativo? De uma certa forma acho que sim. Pode ter algum deslize pra lá e pra cá, mas de uma certa forma eu acho que a gente consegue enxergar quais são os pontos falhos, e quais que não são.

Então, mesmo que alguns discursos apresentem certa prudência em relação aos temas abarcados pela autoavaliação, seus resultados são considerados, de certa forma, como fontes razoáveis de informação sobre a realidade institucional. Mas os entrevistados visualizam uma falta de comunicação adequada da gestão em esclarecer a forma como os resultados da autoavaliação repercutem nos processos de decisão, de modo a justificar seu sentido institucional, o que é exposto dessa maneira pelo entrevistado 3:

mas aí eu te digo, falta o retorno, falta que a gestão consiga mostrar pra eles. Tipo: olha, gente, isso daqui foi feito porque há X anos os discentes colocam nas suas avaliações institucionais que é problemático isso então a

gente resolveu dar um jeito porque vocês estão dizendo. Eu acho que talvez esse tipo de coisa pudesse fazer parte da metodologia, porque a metodologia, pra mim, ela tá reforçando o ato de aplicar o instrumento que é cinco por cento da avaliação institucional. Ela tem um monte de coisas que extrapola isso que deveriam acontecer antes e que deveriam acontecer depois justamente pra que a aplicação desse instrumento seja uma coisa que as pessoas sintam que faz sentido pra mim.

O entrevistado 4 alerta que as deficiências da comunicação podem desencadear, muitas vezes, um desprestígio do processo, como também induzir uma maior abstenção na participação efetiva

A gente discute os comentários dos próprios alunos... "Para que eu vou fazer avaliação, ela não vai servir para nada, ninguém vai ler, ninguém vai levar isso adiante e fazer alguma coisa com isso". O que eu colocar aqui será que vão ver. E o retorno, eles sempre acabam perguntando: "vão fazer alguma coisa com o que eu estou colocando?". Talvez aí, aquilo que tínhamos conversado no início, talvez, por... No final do processo de avaliação a gente não ter o retorno de que foram apontados... Porque a gente tem um relatório que vai lá para o site, mas, sinceramente, ninguém... Eu acredito que ninguém... As pessoas ou só as pessoas que estão envolvidas vão pegar aquele relatório e vão ler. Porque... 100 e poucas páginas, acho que ninguém vai... Tinha que ser uma de forma mais resumida para exemplificar aquilo para o público, principalmente para os alunos. Então acho que se tivesse esse retorno de que foram apontados na avaliação do ano passado, tais e tais questões. O que foi feito efetivamente? Isso e isso foi, isso não é possível. Isso estamos tentando... Acho que tanto os servidores quanto os alunos iam levar mais a sério o processo.

Além disso, outro tópico presente nos discursos é o tratamento da publicação como forma suficiente de comunicação. Os interlocutores salientam que há uma concepção institucional de que publicar resultados e relatórios da autoavaliação são formas eficientes de comunicação. Nos diálogos é presente um desejo de mecanismos de comunicação mais efetivos e que avancem no modo de contextualizar o significado dos resultados da autoavaliação na gestão organizacional:

Precário, né? Acho que na verdade não é comunicado, né? Porque entendo que disponibilizar no site não é uma forma efetiva de comunicação, né? Só coloca a informação lá pra quem tem interesse, teria que ser um pouco mais discutido.

Posto isso, os entrevistados indicam alguns mecanismos que podem resolver esses problemas: investir na qualificação da comissão, aspecto indicado como influenciador nos processos de comunicação; estabelecer formas de vincular as

melhorias institucionais com autoavaliação institucional e a criação de formatos de comunicação com linguagem apropriada aos diferentes públicos.

Em relação ao debate e discussão entre gestores e CPA\SPA, alguns entrevistados indicaram ausência ou escassos debates, enquanto outros apontaram para debates centralizados no topo do estratégico organizacional, concepção ilustrada na fala do entrevistado 6:

Acho que já teve apresentação, sim, mas mais pro corpo diretor e mais acima, vamos dizer assim. Lembro muito de quando fui em reunião no lugar do diretor geral, de ver apresentação na comissão central pros gestores também, pros diretores gerais dos campus na reitoria.

O entrevistado 6 também destaca o papel de outros articuladores institucionais como responsáveis pela a ampliação do debate, mas novamente o desinteresse pelo processo é invocado como causa pela abstenção desse objetivo:

questão de ele chegar no todo, vamos dizer assim, nem seja tanto da comissão, mas de pessoas que estão no meio desse processo. Daqui a pouco se o conselheiro de campus recebe, encaminha pra todos da sua categoria, todo mundo vai ter a oportunidade de ter ciência de que o relatório está pronto e que está sendo divulgado. Não sei se, sem esses intermediários, ou se eles não atuarem, realmente não sei se ele não fica meio guardado. Acho que tem uma cultura de um pouco de desinteresse nos processos, como um todo, de participação, então daqui a pouco os estudantes foram lá, votaram, e nem estão lembrando.

Dessa forma, quase por unanimidade, os entrevistados compartilham a visão de que os resultados da autoavaliação são subutilizados na gestão organizacional, com pouca repercussão na tomada de decisão, e entre as hipóteses elencadas estão: a ignorância sobre a importância e significado da autoavaliação pelos gestores; a falta de familiaridade com o processo; ou, ainda, a presença de deficiências administrativas nas competências dos gestores, algo ressaltado pelo entrevistado 3:

vou talvez levantar uma hipótese, com o fato de que na nossa instituição quem ocupa cargos de gestão, de coordenações, etc, não são necessariamente pessoas que tenham conhecimento de administração. E isso acaba interferindo até no jeito como os gestores enxergam os dados da avaliação institucional. É muito importante, só que às vezes a gente não tem capacidade pra enxergar essa importância e quando enxerga a importância, às vezes não enxerga uma maneira de pôr isso em prática.

Cabe frisar que uma ampla base metodológica e normativa já foi consolidada com o PAIFRS. Nesse sentido, para alcançar novos patamares processuais, com resultados mais efetivos, há de se repensar seus fundamentos e práticas, o que de certa forma os entrevistados expuseram de forma clara.

Em resumo, pelas exposições dos entrevistados, há o reconhecimento da finalidade e da importância da autoavaliação institucional, afastando qualquer dúvida sobre seu potencial de contribuição organizacional. O PAIFRS é reconhecido como o programa orientador da metodologia implementada no Campus. E, de certa forma, são reconhecidos os esforços organizacionais para implantá-lo. Mas, durante a implementação do programa, dentro da dinâmica organizacional, alguns elementos prescritivos, quando executados, são afetados por falhas apontadas pelos entrevistados. As falhas foram expressas em termos de estruturação da comissão de autoavaliação institucional, assim como em aspectos metodológicos.

Na estrutura da comissão de autoavaliação institucional é indicado que, em geral, a comunidade acadêmica desconhece a função da autoavaliação institucional em termos organizacionais. A falta do conhecimento da real contribuição da autoavaliação institucional em termos de gestão ocasiona uma apatia na participação da comissão responsável pela articulação do processo de autoavaliação institucional. Fato que repercute na estruturação da comissão, a qual, via de regra, é composta por membros indicados pela direção. Ao longo do tempo, como os participantes têm uma formação deficitária, pouco treinamento, ou ainda, pouca ambientação com a temática, ocorre um certo descomprometimento com o processo e aglomeração de atividades do processo sobre alguns membros. Dessa forma, a comissão cria um estigma de malfadada ou castigo, com grande volume de trabalho, e percebida com pouca relevância ou repercussão institucional.

No aspecto metodológico, os entrevistados retrataram que o instrumento de autoavaliação institucional é capaz de captar uma boa representatividade do panorama institucional. Apesar disso, pelos discursos, concluímos que o objetivo do PAIFRS de implementar e consolidar um processo avaliativo em reflexão permanente e articulada entre as atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão não está sendo atingido, pois não foram poucos os relatos caracterizando o processo a um instrumento aplicado periodicamente e em um espaço de tempo restrito. Questões sobre a revisão regular dos conteúdos dos instrumentos, e espaços para abordar especificidades do campus foram sinalizadas como medidas

importantes para atualização do instrumento com a dinâmica institucional. Outras considerações alertaram para o precário papel da comunicação do processo. A comunicação foi indicada como o mecanismo principal para o esclarecimento da forma como os resultados da autoavaliação institucional repercutem nos processos de decisão, e vice-versa. Indicaram ainda que as deficiências na comunicação desencadeiam um desprestígio dos processos e abstenção da participação da comunidade acadêmica.

Os discursos, por ora, nos auxiliaram no objetivo de descrever o processo de autoavaliação institucional, demonstrando realmente o desacoplamento entre prescrição e execução, e os relatos indicam pouca influência dos resultados da autoavaliação sobre os processos decisórios, uma vez que os gestores entrevistados compartilham a visão de que os resultados da autoavaliação são subutilizados na gestão organizacional, com pouca repercussão na tomada de decisão, o que é elucidado pelo entrevistado 3 nas seguintes palavras:

Eu acho que nós não estamos tratando de, realmente, vamos esmiuçar isso daqui e vamos ter os membros da SPA como parceiros junto às diferentes direções pra ver, bom, o que coube, o que apareceu da minha pasta, eu como diretor, sei lá, de pesquisa, o que apareceu na minha pasta que eu posso tomar pra mim pra mudar o trabalho e funcionamento da minha direção? Eu acho que existe uma entrega, existe alguém que fala assim, "tá pronto, fiz o meu papel, tá aqui o calhamaço", aí o diretor encaminha pra alguma câmara do conselho, o conselheiro não sei se sempre tem noção do que é aquilo, se faz também uma leitura, e então, tá pronto, vamos esperar o ano que vem.

Em termos de gestão estratégica o PDI foi muito bem definido pelos entrevistados como um planejamento de longo prazo no nível estratégico institucional, desmembrado por planos de ações anuais no nível tático/operacional, como ilustrado pelo entrevistado 1:

o PDI é um plano pra cinco anos, né, num horizonte de médio prazo e o planejamento, o plano de ação, ele é a curto prazo, anual. Então a gente deveria alinhar sempre o nosso plano de ação dentro daquilo que a gente se propõe dentro do PDI pra construir, a cada ano, uma parte daquilo que eu planejei pros próximos cinco

O entrevistado 2 argumenta que esse tipo de planejamento é importante para garantir uma previsibilidade, principalmente em instituições públicas, pela possibilidade de restringir desvios das ações gerenciais, de modo a dar continuidade

a uma visão construída coletivamente, muito embora entenda existir margens para revisões:

acho que ele é muito importante. Claro, a gente depois tem que fazer caber as ações ali dentro, muito embora possa ser revisto, enfim. Por quê? Pra tentar evitar essas questões de daqui a pouco um gestor ter uma vontade própria de caminhar pra um lado enquanto esse é um processo do qual participa bastante gente, então ele torna o planejamento mais democrático e menos suscetível a invenções, vamos dizer assim, de uma gestão, de levar pra um lado e abrir um curso totalmente fora de uma ideia. Acho que ele é importante por isso, por ser coletiva a construção.

No discurso, podemos identificar uma preocupação com a possibilidade de que o IFRS pudesse ser gerido essencialmente pelos princípios da escola empreendedora (MINTZBERG, AHLSTRAND E LAMPEL, 2006), indicado um alerta para redobrar os cuidados para decisões estratégicas. O entrevistado sugere evitar a promoção das estratégias baseadas apenas nas visões, inspirações e concepções dos gestores quando há uma construção de estratégias compartilhadas socialmente. Logo, traça limitações para a escola empreendedora, principalmente quando associadas a instituições públicas.

As diretrizes metodológicas orientadas pelo FDI não foram citadas em nenhum momento pelos entrevistados, muito embora nos fóruns de discussões tenham sido claras suas referências. Os locutores atestaram o protagonismo da PróDI na articulação e implementação do processo de construção PDI. Os papéis das comissões central, temáticas e locais foram reconhecidos como elementos chave para uma nova postura propositiva, avaliada dessa maneira pelo entrevistado 3:

aquela última parada que a gente deu pra avaliar ele e pra tentar reorganizar algumas coisas e redirecionar, eu acho que aquilo me soou como novo porque o jeito como a Pró DI conduziu aquilo e como a DDI conduziu aquilo eu acho que foi muito mais pra tentar fazer as pessoas verem que o negócio tem sentido do que é só papel. Eu vi na metodologia que foi pensada como um esforço muito mais do que olhando pro conteúdo, vai ficar bom ou não vai ficar bom, mas o processo das pessoas sentarem e discutir o PDI, entenderem o que é ele. Eu vi um ponto positivo que meio que me acendeu uma luzinha assim de ser capaz de as pessoas começarem a prestar atenção daqui pra frente. Tentei participar ao máximo que eu podia, tentei, todas aquelas reuniões que fizeram com os servidores que veio o pessoal lá da Pró DI pra conversar eu fui, com as nossas locais, eu participei também porque eu acho que é isso, eu acho que a gente tem que entender e como eu estava na gestão na época eu acho que quem tá na gestão tem que se agarrar junto e tentar fazer com que as pessoas entendam e vão. E isso eu acho que foi bem positivo, assim, foi um passo

pequeno, mas um passo pra ele deixar de ser tão parecido com a avaliação institucional no que diz respeito a formalismo.

Apesar não ter sido consenso entre os entrevistados, admitiu-se a evolução em alguns aspectos da elaboração do PDI. Mas, na realidade, falhas de planejamento podem ser esperadas em outras fases, principalmente, durante a implementação. Como bem sublinhando por Oliveira (2014) anteriormente, as falhas podem ser associadas à falta de controle, avaliação ou comprometimento. Nas entrevistas são recorrentes as considerações que demonstram uma maior preocupação e esforço institucional em vencer a etapa de elaboração do PDI do que tornar sua implementação uma realidade. A obrigatoriedade legal é um fator estimulador desse comportamento, muitas vezes atribuído mais uma função de um plano idealizado do que factível. Dessa maneira, o entrevistado 1 relata a falha do PDI em orientar o direcionamento dos planos de ações anuais:

porém na prática não enxergo essa conexão funcionando, assim. O último PDI que eu participei a gente construiu um PDI com discussão, com a participação dos segmentos, mas na prática a gente esquece de olhar pra esse documento quando a gente tá tanto executando as tarefas e tomando decisão no dia a dia quanto fazendo planejamento dentro do período lá do guarda-chuva do PDI. Nos planos anuais a gente acaba esquecendo um pouco de olhar o que tá no PDI ou entende que o PDI é algo que foi idealizado e não precisa ser cumprido, né? Acho que tem um pouco essa visão, assim, é algo muito a longo prazo e não preciso me comprometer com aquilo, eu vou olhar só pro presente, então a gente acaba tendo uma visão muito de curto prazo e esquece de olhar pro futuro, assim.

A idealização está muitas vezes associada com a perspectiva de que o PDI prevê apenas um cenário possível, e hoje, frente a tantas mudanças ambientais, já não é capaz de responder suficientemente bem aos desafios e forças ambientais, entendimento que é reforçado da seguinte maneira pelo entrevistado 1:

eu acho que ele não foi construído de uma forma prevendo cenários, né. A gente olhava para aquele momento que existia e achava que os próximos cinco anos ia ser aquilo, a gente não construiu um cenário otimista, um pessimista e o cenário ideal, sei lá. Então isso faltou na construção. Como nosso cenário mudou muito do ano que a gente fez o PDI pra hoje, por exemplo, ele não se encaixa mais na nossa realidade, e aí por isso a gente acaba um pouco descartando. Eu não sei se ele realmente não se encaixa ou se a gente pela mudança de cenário nem olha mais por achar que é impossível. Então acho que eles têm problemas na sua construção, ele acaba não se tornando uma ferramenta, assim como a avaliação, acaba não se tornando uma ferramenta que a gente usa na prática.

Do exposto, cabe assinalarmos que o argumento está em sintonia com princípios da escola ambiental (MINTZBERG, AHLSTRAND E LAMPEL, 2006), segundo a qual o ambiente é fator preponderante para subordinar a ação organizacional. E o entrevistado ainda revela que o PDI apresenta uma rigidez contextual, prevendo apenas um cenário possível, e não se adaptando ao imperativo ambiental, e consequentemente trazendo novamente a ideia de um plano por demais idealizado.

As ações dos planos anuais são articuladas com o PDI através dos objetivos estratégicos. São os elementos prescritivos defendidos por Oliveira (2014), que indicam aonde se que chegar. Porém, o relato do entrevistado 3 indica que ações previstas nas equipes de trabalho não traduzem os objetivos estratégicos, pois há uma lógica inversa de pensar na ação e depois procurar um objetivo que melhor se encaixe:

então assim, o PDI tem alguns eixos que o IFRS em algum momento disse que são prioritários e que a gente precisa fazer ações que cumpram com aquele negócio ali. Já foi motivo de reflexão dentro da minha equipe na época, era uma coisa muito legal, a gente conseguiu chegar num grau de reflexão que foi bem bacana, porque o que a gente se deu conta em determinado momento? Que a gente pensava a coisa que a gente queria fazer, meio da vontade da gente, e depois a gente tentava encaixar a coisa numa daquelas coisinhas. Quando que pensando em gestão a gente deveria inverter o processo. A gente deveria pegar aquela diretriz, avaliar o trabalho que a gente tá fazendo como um todo. E pensar, bom, o trabalho que a gente tá fazendo, ele tá direcionado pra isso? Porque é isso que a minha instituição quer, a maior, né? E aí eu acho que o processo é todo inverso. Só que aí eu penso assim, quantos de nós servidores temos conhecimento do que é o PDI, e de aquelas diretrizes que estão naqueles quadradinhos daquele Excel ali foram tiradas do PDI.

Outro aspecto verificado entre os entrevistados é o enfoque centralizado em algumas dimensões do PDI, respectivamente gestão de pessoal, previsão de infraestrutura, capacidade financeira e o plano de oferta de cursos, enquanto os desdobramentos dos objetivos estratégicos e metas são relegados a segundo plano, gerando uma miopia. Tal deficiência pode ser justificada, em parte, pela própria metodologia, ao atribuir maior espaço de debate desses temas na comissão local do campus, ao invés dos aspectos estratégicos, como relata o entrevistado 1:

acho que o PDI, bom, ele traz uma visão estratégica da instituição, né, então ele vai desde lá da missão, visão, valores, até questão estrutural, de novos cursos de cada campus, então ele é um documento a princípio bem amplo, bem complexo de ser construído. O que eu lembro, da construção do último PDI, é que toda a parte estratégica ficou a nível de comitê, né, de

comitê de desenvolvimento institucional lá do CODI e reitoria, e o que veio pros campi foi a nossa estrutura física, né, planejamento de obras ali, de ampliação de estrutura e de novos cursos e as vagas, né, no caso. O que eu acho é só que dentro da questão estratégica do PDI a gente acabou ficando com uma parte muito operacional, né? E olhando pouco além, no meu entendimento, a gente não consegue desvincular essas coisas facilmente, isso acaba gerando uma miopia em que a gente olha só pra estrutura e pra novos cursos mas a gente não olha visão estratégica, a gente não olha visão de longo prazo, então a gente acaba criando um cenário que só nos pertence e que não tá alinhado ao cenário de toda a instituição.

Durante a construção do PDI, os gestores afirmaram não ter conhecimento das formas de participação das comissões da autoavaliação institucional na elaboração do conteúdo do final do documento ou identificaram um papel mais operacional na aplicação do instrumento avaliativo do que propriamente de um agente com postura de conhecedor do ambiente institucional e capaz de influenciar as decisões estratégicas na instituição. O gestor 2 esclareceu dessa forma, e novamente, traz o papel mais deliberativo de outras comissões do que o da comissão da autoavaliação institucional:

Não, não consigo ver participação. O que eu consigo ver, assim, as comissões que de alguma forma tentam influenciar o PDI, vamos dizer, né, seria a CIS ou CPPD em função de alocação de vagas, de técnicos administrativos e docentes, pra tentar atender as demandas pontuais.

Nessa citação, o entrevistado evoca claramente os elementos da escola de poder (MINTZBERG, AHLSTRAND E LAMPEL, 2006) afirmando como os grupos, durante o planejamento, estabelecem processos de negociação para influenciar, por meio do uso do poder e da política, estratégias favoráveis a seus interesses dentro da organização.

Em relação à autoavaliação institucional agregar um aprendizado organizacional para a gestão do campus, de modo a alterar ou auxiliar processos estratégicos, práticas administrativas ou pedagógicas, a maioria dos gestores argumentou que não acreditava nessa perspectiva em função da maneira como é feita a condução do processo de autoavaliação institucional. Tal ideia pode ser exemplificada pelo discurso do entrevistado 1:

Acho que não porque eu não enxergo essa informação da autoavaliação vindo para o campus de uma forma clara, assim. De repente até chega, né, em algum outro nível que eu não tenho conhecimento, mas nunca vi uma ação sendo justificada porque era o critério, tirando uma única vez que a gente fez lá no plano de ação isso, mas em nenhum outro momento eu vi:

olha, vamos tomar essa ação porque na avaliação foi levantado como demanda da comunidade. Nunca enxerguei, essa relação nunca ficou clara. Pelo menos, não foi comunicado, então acho que não é usada, acho que não existe link entre a relatório de auto avaliação e a execução na tomada de decisão.

No entanto, o entrevistado 6 acredita existir a influência da autoavaliação institucional sobre as estratégias institucionais:

Acho que sim. Na gestão da qual participei a gente conseguiu pegar coisa de um relatório de um ano pro outro e focar em melhorias. Por exemplo, a gente recebeu um relatório em que a gente tinha a limpeza do campus muito mal avaliada. Então a gente resolveu dar um enfoque na melhoria desse serviço e aí construímos algumas ações, aumentou pessoal, pintou... enfim, algumas coisas no sentido de melhorar. Teve da segurança, que também foi aumentado o número de vigilantes, teve a questão da carteirinha de identificação do estudantes, melhoria nas portarias... então acho que sim.

Longe do ideal, cabe salientar, nos discursos apresentados, a menção a pequenos exemplos de algumas ações incipientes, indicando uma predisposição para uma articulação entre ao planejamento e autoavaliação institucional. Mas entendemos que não houve um consenso entre os entrevistados, sendo esse aspecto indicado mais como um elemento em construção, como é reforçado pelo entrevistado 6:

Como estávamos falando: acho que aí tem a cultura; então, enquanto gestora, posso falar um ou dois exemplos acontecendo, mas acho difícil generalizar. Então acho que tem a questão da cultura de planejamento e, por consequência, de avaliação que tem que crescer muito ainda, mas acho que ela já tá em andamento, não é uma coisa estranha. Acho que a gente já tem normativas que nos levam pra isso, então a gente só não vai considerar se a gente deliberadamente ignorar aquilo ali. Quer dizer, pra eu não usar um relatório de autoavaliação hoje, enquanto gestor, eu vou ter que me justificar de alguma forma, porque tem várias normativas que vão me levar a usar ele. Acho que tem a cultura, as normativas, e...

De forma despretensiosa, a citação recupera a argumentação defendida pela escola cultural da estratégia (MINTZBERG, AHLSTRAND E LAMPEL, 2006) ao identificar a cultura organizacional como um elemento formado ao longo do tempo e desenvolvida como um processo enraizado na força social dos membros da organização ao compartilharem interpretações comuns.

Retomando o parágrafo precedente, os entrevistados defenderam o argumento de que o envolvimento e o comprometimento dos gestores são atitudes fundamentais para fortalecer uma relação dialógica entre os processos. Mas os

relatos indicaram uma série de barreiras prejudicando seu desenvolvimento de forma plena, como a falta de conhecimento dos processos, a duplicação de esforços com retrabalhos, quebra da continuidade de filosofia de gestão, como é comentado pelo entrevistado 1:

Complexa. Acho que existe uma intenção de estabelecer essa relação mas acho que falta conhecimento dos próprios gestores a respeito do potencial e do uso dessas ferramentas. Tanto do planejamento quanto da auto avaliação, então acho que existe a intenção, é o que eu acabei de relatar ali, existe uma ferramenta de auto avaliação que ouve os alunos e elenca suas principais demandas, e aí a gestão toma uma decisão de ir lá consultar o centro estudantil pra saber quais são as demandas dos alunos, então tu acaba duplicando, tendo um retrabalho, muitas vezes por falta de informação, por falta de informação de saber que existe uma ferramenta já pra isso e que essa informação tá lá em algum lugar. Há esforços em procurar estabelecer essa relação, mas na prática acho que ela não funciona assim. Existem dois fatores importantes. De novo a questão da política, por não se sustentar uma forma, digamos que uma falta de profissionalismo no sentido de planejamento, uma técnica básica da administração. E aí tu não tem continuidade no modelo de planejamento, apesar de ter uma instrução normativa que permeia, muda a gestão, muda a forma de encarar, mudam os objetivos, apesar de terem objetivos preestabelecidos, mas muda a forma que tu quer conduzir aquele processo e se perde toda aquela construção que foi feito até o momento, se começa uma nova construção sem juízo de valor, se um é melhor ou pior, acho que não é essa questão, é falta continuidade, e aí falta acho que a questão técnica de preparação. Por muitas vezes chegam pessoas à gestão que não tem o conhecimento a respeito dos processos. E até a pessoa ter conhecimento do processo acabou o período de gestão, e entra outro sem conhecimento de novo, e começamos do zero, o processo. E acho que as áreas acabam mexendo também em função dessas trocas, e as áreas tem pouca autonomia em dizer: não, olha, aqui a gente usa tais e tais formas e vamos fazer dessa forma. Não se tem também autonomia, então acho que falta capacitação dos gestores pra entender a instituição e dizer - olha, existe uma auto avaliação, existe um PDI, quando tu vai fazer teu plano de ação, tu tem que levar isso em consideração, isso é importante. Se discute muito pouco. Então acho que falta capacitação dos gestores e falta de técnica no sentido de manter o trabalho.

De forma complementar, para o entrevistado 6, o foco nos desdobramentos operacionais, os conflitos ou desencadeamento de crises situam-se como outros fatores preponderantes para os desequilíbrios no grau de comprometimento dos gestores com os processos:

é que têm situações que tu tens um planejamento, só que a tua prática acontece... uma greve, um contingenciamento. Tu és obrigado a rever tudo, então, é aquilo que a gente já falou: tu tens um planejamento, as pessoas têm boa vontade, só que as coisas, o campus tem que funcionar, tu tens que administrar pessoas, crises, e a gente está aqui para isso. Então, às vezes, vejo que as pessoas têm boa vontade, querem, só que não conseguem, porque têm motivos maiores que não as deixam.

Entre os limitadores para uma articulação entre o planejamento e autoavaliação institucional, os gestores indicaram o pensamento estratégico ser abafado pelos compromissos operacionais, a carência dos gestores com conhecimentos e competências apropriadas para lidar com os processos, as restrições orçamentárias, a inadequada formatação dos processos ou subutilização na gestão dos resultados gerados pelos instrumentos previstos no PAIFRS. O entrevistado 3 ilustra da seguinte maneira a inadequada formatação dos processos:

eu acho que o que realmente falta é a gente ter isso na nossa rotina para conseguir lembrar, porque eu te digo, sinceramente, se chegar qualquer coisa hoje, um documento me perguntando, eu lembro do que eu converso com os alunos, do que eles me pedem, algum professor se fala alguma coisa, eu tenho tudo isso guardado comigo. Agora, eu não lembro de ir na avaliação institucional. Então acho que essa questão de, talvez a gente não ter um retorno mais efetivo do resultado e mostrar que realmente... A gente não dá importância devida para o instrumento, então se a gente não dá importância para o instrumento, a gente acaba esquecendo dele e coloca ele ali na gaveta, coloca o relatório que a gente recebe e aquilo não serve, absolutamente para tu planejar algo em cima daqueles questionamentos, então eu acho que o limitador talvez, seja justamente a gente não dar a importância devida... Ele não está incorporado na nossa rotina como algo que dá um retorno.

Por outro lado, os gestores sugerem que deveria haver maior internalização da autoavaliação junto ao planejamento e valorização dos membros na comissão SPA, com perfil de formação e atuação alinhados com suas atribuições, conforme o raciocínio apresentado pelo entrevistado 2:

Olha, eu acho que um facilitador que a gente poderia ter e que talvez a gente não esteja usando isso como instituição, a gente ainda tem aqui dentro muita gente com perfil profissional tanto de formação quanto de atuação, de lugares que as pessoas estiveram antes de estarem aqui, que poderia ser utilizado pra fazer a avaliação institucional ser efetiva.

No âmbito da perspectiva da concepção da autoavaliação institucional, parte dos gestores reforçou seu aspecto regulatório, e a outra parte indicou ambas dimensões regulatórias e formativa, ilustradas nos discursos a seguir. Não houve um predomínio de posicionamento entre os entrevistados.

Eu acho que hoje, na prática, ele contempla mais a questão do reconhecimento dos cursos porque entendo que isso é uma demanda que diz - eu preciso ter autoavaliação. Eu tenho auto avaliação, cumpri meu papel. Então formalmente ela atende esse requisito, acho que a tomada de decisão não atende porque a gente não - acabamos de conversar sobre isso - a gente não toma decisão baseada no planejamento e o nosso planejamento não é feito em cima da auto avaliação, então acho que ela

atende só reconhecimento, mas também entendo que ela atende parcialmente porque ela poderia atender muito mais se ela fosse, como dizer, de uma forma diferente com uma participação mais efetiva e com uma valorização maior daquela opinião, então se as pessoas entendessem que aquele é um espaço de colocar suas opiniões, de sugerir melhorias pro futuro, a gente conseguiria extrair muito mais informação, conseguiria trazer inclusive avaliações melhores pro próprio curso porque tu entender coisas que tu procurava meses pra descobrir, anos pra descobrir, no dia a dia tu ia conseguir enxergar lendo, olhando as avaliações, se elas fossem representativas. (Entrevistado 1)

Acho que pela minha perspectiva ela atende as duas questões. Acho que ela pode ter começado por uma obrigação da parte regulatório: eu tenho que ter uma autoavaliação pra eu poder continuar credenciado, mas eu acho que a gente já evoluiu bastante, hoje ela já serve pra essa questão da reflexão. Acho que hoje contempla as duas fácil. (Entrevistado 6)

Em síntese, do exposto sobre gestão estratégica, os gestores reconheceram o PDI como o planejamento de longo prazo do IFRS, cuja implementação é desdobrada por planos anuais compostos por ações e atividades. Essas ações e atividades desdobram o PDI através de sua visão, missão, valores, metas e objetivos estratégicos. Para elaboração do PDI, os entrevistados reconheceram importantes evoluções na metodologia aplicada, mas reforçam falhas na implementação, principalmente, em relação à incapacidade de orientar efetivamente as decisões estratégicas e operações. A principal justificativa apontada está na compreensão de que, ao longo do tempo, passou a ser um plano idealizado para um cenário passado, não acompanhando as mudanças ambientais.

Em relação à articulação entre gestão estratégica e autoavaliação institucional, os entrevistados afirmam desconhecer formas de participação da SPA sobre o conteúdo final do PDI. E, de maneira geral, expressam a ideia de que a autoavaliação não auxilia nos planos estratégicos anuais. Além disso, quase sempre é expresso o entendimento de que os planos estratégicos anuais não procuram atender aos resultados apontados pela autoavaliação institucional. Todavia, em alguns discursos, há alguns relatos de exemplos de ações incipientes, demonstrando uma predisposição de articulação entre os processos.

Assim, os gestores visualizam e creditam a possibilidade de superar tal restrição e ampliar a articulação entre os processos, defendendo o envolvimento e o comprometimento dos gestores como atitudes fundamentais para superação dessa baixa interação. Dessa forma, a autoavaliação poderia ampliar seu potencial de contribuição para a organização e efetivamente assumir suas dimensões formativas.

5.3 AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS SOBRE A DINÂMICA ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESTRATÉGICA NO CAMPUS RIO GRANDE

A autoavaliação institucional é referenciada na literatura especializada como um instrumento capaz de promover o autoconhecimento pela reflexão coletiva institucional e, dessa forma, constituir-se em uma mola propulsora de estímulos à gestão com a finalidade de auxiliar no aperfeiçoamento e no desenvolvimento organizacional por meio de transformações nas suas dinâmicas, nos seus processos e nos seus resultados.

Sob essa perspectiva, julgamos também ser necessário traçar um balanço crítico dos atores não-gestores a respeito de qual é a sua visão sobre a articulação da autoavaliação institucional associada aos processos de estratégias institucionais no IFRS. Assim, pode-se mensurar como os diversos integrantes institucionais analisam os rumos dos significados de suas contribuições, obtidos pelos instrumentos aplicados, a serem articulados pela gestão organizacional. Dessa forma, nossa intenção foi avaliar como diferentes tipos de públicos, docentes e técnicos administrativos percebem a importância da autoavaliação como elemento de apoio à gestão do Campus Rio Grande e em que medida julgam estarem correlacionadas as decisões da gestão com o atendimento das dimensões avaliadas e o conjunto de recomendações indicado pelo relatório de autoavaliação institucional.

Seguindo o caminho metodológico estabelecido para tal objetivo, foi aplicado um questionário, como instrumento de coleta de dados, contendo 13 questões. O questionário foi estruturado por meio de formulários online da plataforma Google. A plataforma Google garantiu um sistema confiável e conveniente por estar integrada aos grupos de e-mails dos docentes e dos técnico-administrativos do campus Rio Grande. Os grupos de e-mails de docentes e técnico-administrativos totalizaram um público-alvo de 180 participantes possíveis para pesquisa.

Os questionários caracterizaram-se como instrumento de pesquisa de adesão não obrigatória. A adesão à pesquisa atingiu 60 participantes do seu público-alvo. Mas talvez possamos nos perguntar qual é a representatividade dessa taxa de resposta? Dessa forma, buscando demonstrar a validade da amostra para expressar sua confiabilidade e relevância, utilizamos uma calculadora amostral. A calculadora

nos permitiu medir o grau de margem de erro e o nível de confiança da amostra atingida em relação ao universo populacional. Cálculos finalizados, podemos afirmar que a amostra de 60 participantes em relação a uma população de 180 participantes nos permitiu atingir uma margem de erro de 10% e um nível de confiança em 95%. Não há dúvida de que uma amostra não representa perfeitamente uma população, mas esses indicadores demonstram o quanto é significativo ou adequado o tamanho da amostra para extrair inferências fidedignas de modo a representar a população.

Dito isso, a seguir, apresentaremos o conjunto de questões abordado nos questionários representado por tabelas. As tabelas inicialmente anunciam o tópico da questão, e em seguida, exibimos a distribuição dos valores associados a cada escala de respostas expressa por cinco categorias: Concordo totalmente, Concordo parcialmente, Nem concordo nem discordo, Discordo parcialmente e Discordo totalmente. E, ao final, teceremos algumas interpretações e conclusões a respeito do tópico.

Tabela 3 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 1

1. A autoavaliação institucional é uma importante ferramenta de gestão educacional.	Total	% do Total	Total acumulado
Concordo totalmente	51	85,00%	85,00%
Concordo parcialmente	7	11,67%	96,67%
Nem concordo nem discordo	2	3,33%	100,00%
Discordo parcialmente	0	0,00%	100,00%
Discordo totalmente	0	0,00%	100,00%

Fonte: Autor

Na tabela 1, pelo somatório dos valores percentuais dos participantes que concordaram totalmente ou parcialmente, acabamos atingindo o consentimento de 96% dos participantes com a afirmativa. Desse modo, os participantes consideraram essencial a autoavaliação institucional como uma ferramenta de gestão educacional, o que evidencia o seu reconhecimento como um processo fundamental para a gestão institucional.

Confrontando-se esse resultado com a preocupação dos discursos de alguns gestores de que as deficiências estruturais e metodológicas pudessem levar a descrédito ou desprestígio ao processo de autoavaliação institucional, cabe-nos notar uma manifestação totalmente contrária, em que uma notória credibilidade é expressa pelo segmento dos não-gestores.

A valorização da ferramenta pode ser possivelmente entendida como uma valorização de um espaço colaborativo pelos segmentos não-gestores, capaz de canalizar opiniões e sugestões para repercutir nas decisões e estratégias organizacionais.

Tabela 4 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 2

2. A instituição valoriza minha contribuição na autoavaliação institucional.	Total	% do Total	Total acumulado
1. Concordo totalmente	13	21,67%	21,67%
2. Concordo parcialmente	19	31,67%	53,33%
3. Nem concordo nem discordo	22	36,67%	90,00%
4. Discordo parcialmente	3	5,00%	95,00%
5. Discordo totalmente	3	5,00%	100,00%

Fonte: Autor

Na tabela 2, percebe-se ainda que, além da autoavaliação institucional ser reconhecida como um pilar importante de gestão, uma boa parte dos atores acredita que suas contribuições são efetivamente valorizadas pela instituição. As respostas da amostra concentraram-se em 53,33% nas faixas de concordância, total ou parcial.

No entanto, na tabela 2, a categoria “Nem concordo nem discordo” apresentou uma concentração individual maior nas respostas, apresentando o percentual de 36,67% dos participantes, indicando que os sujeitos desconhecem de que maneiras suas contribuições e sugestões são valorizadas pela instituição. O desconhecimento pode estar associado com a fase de consolidação da autoavaliação institucional, ou seja, de qual forma é dada continuidade às contribuições dos sujeitos no processo após os resultados finais na autoavaliação institucional?

Dessa maneira, é possível inferir a necessidade do fortalecimento da fase de divulgação com discussões e apresentação dos resultados obtidos, assim como tornar públicos os desdobramentos das estratégias e ações concretas tomadas em consideração à autoavaliação institucional.

Tabela 5 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 3

3. O processo de autoavaliação institucional é aplicado, prioritariamente, visando atender ao cumprimento de normas legais.	Total	% do Total	Total acumulado
Concordo totalmente	22	36,67%	36,67%
Concordo parcialmente	23	38,33%	75,00%
Nem concordo nem discordo	13	21,67%	96,67%
Discordo parcialmente	2	3,33%	100,00%
Discordo totalmente	0	0,00%	100,00%

Fonte: Autor

Tabela 6 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 4

4. O processo de autoavaliação institucional é aplicado, prioritariamente, visando promover melhorias na gestão organizacional.	Total	% do Total	Total acumulado
1. Concordo totalmente	13	21,67%	21,67%
2. Concordo parcialmente	28	46,67%	68,33%
3. Nem concordo nem discordo	9	15,00%	83,33%
4. Discordo parcialmente	9	15,00%	98,33%
5. Discordo totalmente	1	1,67%	100,00%

Fonte: Autor

Pelas questões 3 e 4, primou-se compreender se havia uma percepção preponderante do segmento não-gestor sobre a finalidade da aplicação da autoavaliação institucional. Se os participantes entendem que a aplicação essencialmente atende a uma imposição legal de regulação estatal, ou se está associada a um compromisso explícito de gestão na promoção de melhorias e aperfeiçoamento institucional por meio de transformações nas suas dinâmicas, nos seus processos e nos seus resultados.

Percebemos não haver um entendimento preponderante entre os participantes, e acabamos deduzindo que ambas as funções são consideradas relevantes ao processo de autoavaliação institucional.

De um lado, conforme a tabela 3, 75% dos respondentes sinalizaram que concordam totalmente ou parcialmente com a finalidade da autoavaliação institucional ser praticada prioritariamente para atender a uma imposição legal de regulação, e ainda um relevante percentual de 21,67% dos participantes manifestou nem concordar ou discordar, de modo a não exprimir uma opinião formada sobre a função da obrigação legal, talvez por não estarem ambientados com a temática.

Por outro lado, os dados da tabela 4 apontam que 68% das respostas identificam que a autoavaliação institucional está associada simultaneamente a outro propósito, relacionado com a promoção de melhorias e aperfeiçoamento dos processos de gestão.

Conforme afirmamos anteriormente, não há um entendimento preponderante da finalidade da aplicabilidade da autoavaliação institucional, no entanto pequenas nuances e diferenças são sugeridas pelos valores apresentados nas tabelas. Na tabela 3, a concordância de que a aplicação visa atender à obrigatoriedade legal está se distribuindo homogeneamente entre a concordância total, registrando 36,67% dos participantes, e a concordância parcial registrando 38,33% dos participantes. Por outro ponto vista, na tabela 4, a concordância de que o processo é aplicado prioritariamente para sugerir melhorias institucionais se distribui de forma desigual entre valores de 21,67% dos participantes para concordância total e valores de 46,67% dos participantes para concordância parcial. Também a discordância, seja parcial ou total, parece com maior peso sobre a finalidade da aplicação da autoavaliação institucional como instrumento para sugerir melhorias na gestão organizacional, pois 16,67% dos participantes discordaram dessa finalidade, enquanto a discordância em relação à proposição de que o processo visaria atender a uma finalidade definida por lei foi de apenas 3,33% dos participantes. Portanto, há uma pequena tendência na percepção dos participantes em atribuir um maior comprometimento do processo de autoavaliação institucional com a obrigatoriedade legal do que como um compromisso de gestão na promoção de melhorias.

Desse modo, ao final, os participantes conseguem traduzir a autoavaliação institucional como um modelo sistêmico convergente com as perspectivas do SINAES, prevendo a coexistência de ambas concepções, ou seja, um sistema retroalimentado por um caráter regulatório e um caráter formativo. E, dessa maneira, entendemos que a autoavaliação institucional distancia-se de outros componentes do sistema, forjados meramente para fins regulatórios. Esses componentes, atualmente, cada vez mais assumem a centralidade do sistema, introduzindo um conjunto de indicadores que passaram a estabelecer-se como um referencial sobre a qualidade educacional.

Tabela 7 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 5

5. A autoavaliação institucional, ao longo do tempo, tem proporcionado aprendizagens capazes de auxiliar em melhorias de gestão do Campus.	Total	% do Total	Total acumulado
1. Concordo totalmente	13	21,67%	21,67%
2. Concordo parcialmente	22	36,67%	58,33%
3. Nem concordo nem discordo	14	23,33%	81,67%
4. Discordo parcialmente	5	8,33%	90,00%
5. Discordo totalmente	6	10,00%	100,00%

Fonte: Autor

A questão 5 procurou verificar se os participantes entendem que o processo de autoavaliação institucional tem agregado um aprendizado sobre a realidade institucional e se está sendo capaz de auxiliar nas melhorias de gestão do campus. Contabilizando as concordâncias, seja total ou parcial, 58,33% dos participantes acreditam que o processo de autoavaliação institucional produz um autoconhecimento para desvendar fragilidades e deficiências para superação de problemas, bem como fortalecer estratégias exitosas. No entanto, uma parte relevante de participantes, respectivamente 23,33%, se absteve de manifestar-se com uma opinião definitiva, e ainda 18,33% dos participantes discordam, seja totalmente ou parcialmente, da afirmativa.

Tabela 8 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 6

6. A gestão do Campus está comprometida em aproveitar o aprendizado organizacional gerado pela autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão	Total	% do Total	Total acumulado
Concordo totalmente	12	20,00%	20,00%
Concordo parcialmente	17	28,33%	48,33%
Nem concordo nem discordo	16	26,67%	75,00%
Discordo parcialmente	8	13,33%	88,33%
Discordo totalmente	7	11,67%	100,00%

Fonte: Autor

A questão 6 aferiu dos participantes suas percepções em relação ao uso efetivo do aprendizado agregado pela autoavaliação institucional dentro do processo de tomada de decisão pela gestão campus. Em relação a tal afirmativa, 48,33% dos participantes concordaram, seja total ou parcialmente. Ainda, assim, uma grande

parcela não demonstrou uma opinião formada, representando 26,67% do total dos participantes, e 25% dos participantes julgam haver um descaso no uso efetivo dos aprendizados gerados pela autoavaliação institucional.

Vale, portanto, postular uma complementaridade das afirmações levantadas pelas questões 5 e 6, ou seja, a maioria dos participantes julga o processo de autoavaliação institucional como um instrumento capaz de agregar um aprendizado sobre realidade institucional, de modo a auxiliar nas melhorias de gestão do campus, e, adicionalmente, qualifica como propício o comprometimento da gestão em fundamentar seus processos tomada de decisão pelos aprendizados obtidos.

Tabela 9 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 7

	Total	% do Total	Total acumulado
7. O relatório final da autoavaliação institucional apresenta um conjunto de recomendações, o qual é satisfatoriamente divulgado e informado para conhecimento em geral da comunidade acadêmica.			
1. Concordo totalmente	10	16,67%	16,67%
2. Concordo parcialmente	17	28,33%	45,00%
3. Nem concordo nem discordo	10	16,67%	61,67%
4. Discordo parcialmente	16	26,67%	88,33%
5. Discordo totalmente	7	11,67%	100,00%

Fonte: Autor

A questão 7 mediu o grau de assertividade da comunicação durante a divulgação do relatório e das recomendações sugeridas a partir dos resultados obtidos pelo processo de autoavaliação institucional. Concluímos existir um equilíbrio dos posicionamentos dos respondentes quanto à assertividade da comunicação, uma vez que os valores percentuais entre concordantes e discordantes são próximos, respectivamente 45% e 38,34%, mas demonstraram uma ligeira inclinação para uma tendência positiva.

Além das aprendizagens serem vistas como elementos positivos para melhoria da gestão, os participantes também ratificaram que as recomendações apresentadas no relatório final pela CPA são pertinentes para alcançar melhorias de gestão. Os valores da tabela 8 ilustram esse enunciado ao relevarem que 76,67% dos participantes opinaram assertivamente por concordarem, seja total ou parcial, com a afirmativa.

Tabela 10 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 8

8. As recomendações apontadas pelo relatório final da autoavaliação institucional são pertinentes para a melhoria de gestão do Campus.	Total	% do Total	Total acumulado
Concordo totalmente	25	41,67%	41,67%
Concordo parcialmente	21	35,00%	76,67%
Nem concordo nem discordo	10	16,67%	93,33%
Discordo parcialmente	2	3,33%	96,67%
Discordo totalmente	2	3,33%	100,00%

Fonte: Autor

Além do aspecto positivo das sugestões apresentadas no relatório da CPA, os valores referenciados na tabela 9 demonstram que um significativo percentual dos investigados considera que os resultados da autoavaliação institucional são incorporados ao processo de tomada de decisão dos gestores. Os resultados apresentados na tabela assinalam que 48,33% dos participantes concordam, seja totalmente ou parcialmente, com esse ponto de vista. Esse nível revela-se igual ao índice alcançado na questão 6, indicando uma convergência de entendimento. Significa que os participantes não gestores julgam como propício o comprometimento da gestão em fundamentar seus processos de tomada de decisão pelos aprendizados obtidos na autoavaliação institucional e que os resultados da autoavaliação institucional são incorporados ao processo de tomada de decisão dos gestores, comprometimento avaliado anteriormente. No entanto, novamente constatamos um montante de 31,67% dos participantes sem opinião definida a respeito da questão, uma quantidade representativa, que não pode ser desprezada.

Tabela 11 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 9

9. Os gestores do Campus incorporam os resultados da autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão.	Total	% do Total	Total acumulado
1. Concordo totalmente	9	15,00%	15,00%
2. Concordo parcialmente	20	33,33%	48,33%
3. Nem concordo nem discordo	19	31,67%	80,00%
4. Discordo parcialmente	8	13,33%	93,33%
5. Discordo totalmente	4	6,67%	100,00%

Fonte: Autor

A questão 10 investigou o nível de desenvolvimento das comissões e dos gestores por programas de formação e de capacitação com os temas autoavaliação institucional e planejamento estratégico. Pela totalização dos valores computados na tabela 10, os participantes demonstraram que o nível de desenvolvimento das comissões e dos gestores por programas de formação e de capacitação é deficiente. Na análise dos dados, registramos que 40% dos participantes discordam, totalmente ou parcialmente, da existência de uma formação e capacitação adequada; em contraste, 28,33% participantes concordam, total ou parcialmente, com a afirmativa. Novamente, constata-se um representativo montante de participantes sem opinião, atingindo 31,67%.

Tabela 12 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 10

10. Há formação e capacitação adequada para as comissões e gestores realizarem a integração entre a autoavaliação institucional e o planejamento estratégico.			
	Total	% do Total	Total acumulado
1. Concordo totalmente	3	5,00%	5,00%
2. Concordo parcialmente	14	23,33%	28,33%
3. Nem concordo nem discordo	19	31,67%	60,00%
4. Discordo parcialmente	17	28,33%	88,33%
5. Discordo totalmente	7	11,67%	100,00%

Fonte: Autor

A comunicação foi novamente estimada sob outro ponto de vista dos participantes. Apreciamos se existia uma adequada comunicação das estratégias tomadas em função das aprendizagens, dos resultados e das contribuições apontados pela autoavaliação institucional. A apuração dos valores indicados pela tabela 11 permitiram interpretar que boa parcela dos participantes indica uma comunicação ineficiente sobre quais estratégias foram tomadas sob influência da autoavaliação institucional. Na apuração, 53,33% dos participantes discordaram, totalmente ou parcialmente, da afirmativa, enfoque contrastado pelos 28% de participantes que demonstram concordância plena ou parcial.

Tabela 13 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 11

11. É adequada a comunicação de quais ações estratégicas do Campus são tomadas por influência da autoavaliação institucional.		Total	% do Total	Total acumulado
1.	Concordo totalmente	4	6,67%	6,67%
2.	Concordo parcialmente	14	23,33%	30,00%
3.	Nem concordo nem discordo	10	16,67%	46,67%
4.	Discordo parcialmente	17	28,33%	75,00%
5.	Discordo totalmente	15	25,00%	100,00%

Fonte: Autor

A questão 12 acabou sendo desconsiderada por indicar uma interpretação muito parecida com a questão 9. E, por fim, na questão 13, 41,67% dos participantes consideram existir uma correlação dos resultados da autoavaliação institucional junto ao planejamento estratégico campus, muito embora um montante de 40% dos participantes indicaram não ter uma opinião definida a respeito da questão.

Tabela 14 - Frequência e Percentuais das Respostas na Questão 13

13. O planejamento estratégico do Campus prevê ações que atendam os resultados da autoavaliação institucional.		Total	% do Total	Total acumulado
	Concordo totalmente	10	16,67%	16,67%
	Concordo parcialmente	15	25,00%	41,67%
	Nem concordo nem discordo	24	40,00%	81,67%
	Discordo parcialmente	6	10,00%	91,67%
	Discordo totalmente	5	8,33%	100,00%

Fonte: Autor

Na consolidação das questões respondidas, podemos agrupar as afirmações e fundamentar o seguinte argumento: os participantes não gestores indicam a autoavaliação institucional como uma importante ferramenta de gestão educacional, garantindo uma credibilidade ao processo. Quando se referem à finalidade da autoavaliação institucional, os participantes conseguem perceber um modelo sistêmico, prevendo a coexistência de duas concepções, ou seja, um sistema retroalimentado atendendo um caráter regulatório e um caráter formativo. A autoavaliação institucional, para os participantes, tem agregado um aprendizado capaz de produzir autoconhecimento para desvendar fragilidades e deficiências para superação de problemas, bem como fortalecer estratégias exitosas. Do mesmo

modo, os membros não gestores qualificaram o comprometimento da gestão como propício, procurando fundamentar seus processos de tomada de decisão com os aprendizados obtidos pela autoavaliação institucional. Os participantes também ratificaram que as recomendações apresentadas no relatório final pela CPA são pertinentes para alcançar melhorias de gestão. Em outra vertente, os investigados apontaram uma assertividade ligeiramente positiva para a divulgação e a comunicação do relatório e das recomendações sugeridas a partir dos resultados obtidos pelo processo de autoavaliação institucional. A seguir, uma parcela dos segmentos não-gestores indicou que os resultados da autoavaliação institucional são incorporados ao processo de tomada de decisão dos gestores, mas essa visão não é compartilhada pela maioria dos participantes, e, em consequência, há um visível sinal de como podemos melhorar a participação da autoavaliação institucional na tomada de decisão. Subsidiariamente, os participantes consideram existir uma baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico do campus, sugerindo, também, que isso pode relacionar-se com as deficiências no aspecto de formação e capacitação das comissões e dos gestores para melhorar as sinergias para integração entre a autoavaliação institucional e o planejamento estratégico. E, ainda, julgaram como ineficiente a comunicação de quais estratégias estão sendo tomadas em função das aprendizagens, dos resultados e das contribuições apontados pela autoavaliação institucional.

5.4 SÍNTESE INTEGRADORA

A análise documental considerou uma série de documentos propostos em diferentes instâncias institucionais que delimitam a normatização dos processos de autoavaliação institucional e a gestão estratégica. Os documentos carregam em si as pretensões e intenções propostas em um dado momento pelos diferentes atores, de modo a representar um conjunto de regulamentos que prescrevem um modelo do tipo “ideal” para o desenvolvimento dos processos de autoavaliação institucional e a gestão estratégica.

Na documentação da autoavaliação institucional vimos as definições de atribuições e papéis da CPA e SPA, o alinhamento do PAIFRS com o SINAES, a concepção dos instrumentos avaliativos, a metodologia de aplicação via plataforma

on-line e a intenção da finalidade dos resultados da autoavaliação institucional como elementos para subsidiar o planejamento na tomada de decisão.

Por outro lado, a documentação da gestão estratégica também partiu de uma premissa de normatização, expressando os fundamentos de um modelo formal de gestão estratégica, embasados em princípios das escolas prescritivas da gestão estratégica, em que as decisões dos gestores são essencialmente tomadas por um modelo racional. Os documentos introduzem uma formulação tradicional de estratégias decompostas por uma série de etapas a serem percorridas e evidenciando uma clara distinção entre formulação e implementação. Nessa direção, vimos a menção do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI como elemento central da gestão estratégica da instituição. O PDI aparece valorizado como o instrumento definidor da missão e das estratégias, capaz de servir de orientação na tomada de decisão dos gestores. Na sequência, discutimos as leis e documentos norteadores da elaboração do PDI e os órgãos responsáveis por conduzir sua metodologia de elaboração. Os planos anuais materializam o planejamento de curto prazo, sendo capazes de desdobrar o PDI em termos de ações, atividades, metas e objetivos estratégicos. Adiante, enumeramos um conjunto de etapas indicados aos campi para efetivação dos planos anuais do IFRS e, por fim, identificamos as recomendações prescritas para estabelecer interfaces entre a gestão estratégia e autoavaliação institucional.

A análise documental indica como premissa que a autoavaliação institucional e a gestão estratégica são processos vitais para a organização, devendo estar incorporadas na tomada de decisão dos gestores, sendo indispensáveis suas relações dialógicas, como forma de impulsionar e impactar no desempenho organizacional.

A sinopse da análise documental expressou a concepção dos processos de uma forma idealizada por etapas perfeitamente estruturadas, com alta fluidez de conteúdos e práticas, mas, ao cruzarmos essa visão com as percepções de gestores e não-gestores sobre os processos expressas nas entrevistas e questionários, evidenciou-se uma realidade, na prática, longe da sua excelência. Dessa forma, o cruzamento dos diferentes instrumentos de coleta de dados nos permitiu identificar aspectos convergentes e divergentes entre eles.

O estudo demonstrou que os gestores expressam convergência em relação ao modelo de orientações e construção da autoavaliação institucional expressas no

PAIFRS. Isso fica evidenciado pela indicação da forma pela qual foi elaborado o PDI, da maneira como os planos anuais são viabilizados, segundo o manual de elaboração, proporcionando, de tempos em tempos, um exercício sistêmico de planejamento decomposto por etapas, técnicas e controles.

No entanto, as entrevistas explicitam várias divergências quanto ao modo pelo qual a autoavaliação institucional, o PDI e os planos anuais exercem interferências na dinâmica da instituição, principalmente na tomada de decisão dos gestores. As divergências dizem respeito a deficiências operacionais que limitam a potencialidade de sua aplicabilidade, ocasionadas, geralmente, pela complexidade das relações organizacionais, muitas não previstas na normatização. Com efeito, os gestores expressaram, de modo geral, a visão de que a autoavaliação institucional e a gestão estratégica não são processos eficientemente considerados como referenciais para tomada de decisões ou questões estratégicas institucionais.

As convergências sinalizadas entre os aspectos documentais e as respostas ao questionário aplicado no grupo de não-gestores são a valorização da autoavaliação institucional como uma importante ferramenta de gestão educacional, assim como a compreensão sobre a finalidade da autoavaliação institucional baseada em um modelo sistêmico, retroalimentado para atender um caráter regulatório e um caráter formativo. Não se constatou, porém, uma predominância de perspectiva. O grupo reforçou o entendimento de que a operacionalização da autoavaliação institucional produz uma aprendizagem das dimensões organizacionais capaz de produzir autoconhecimento para desvendar fragilidades e deficiências. Em seguida, os entrevistados não-gestores também ratificaram que as recomendações apresentadas no relatório final pela CPA são pertinentes para alcançar melhorias de gestão, objetivo indicado pelo PAIFRS.

Como divergências entre os aspectos documentais e os questionários aplicados, destaca-se que o segmento não-gestor indicou a necessidade de melhorias na participação da autoavaliação institucional na tomada de decisão dos gestores, situação atestada, conseqüentemente, pela baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico do campus. Além disso, julgaram como ineficiente o papel da comunicação em informar quais estratégias estão sendo tomadas em função dos resultados e das contribuições apontados pela autoavaliação institucional.

Torna-se claro, portanto, que ambos segmentos, gestores e não-gestores, chegam a conclusões próximas sobre a não eficiência do estágio atual das relações entre autoavaliação institucional e a gestão estratégica no campus, apesar de os gestores apresentarem um ponto de vista mais enfático, condizente com o seu maior conhecimento sobre o processo de tomada de decisão no campus. É importante ressaltar, também, que uma boa parcela dos participantes não-gestores manteve-se sem opinião, o que nos levou a considerar a existência de um relativo desconhecimento desse grupo em relação aos processos.

5.5 SUGESTÕES PARA VIABILIZAR MAIOR INTEGRAÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESTRATÉGICA NO CAMPUS RIO GRANDE.

Nesta seção, tendo por base o referencial teórico deste trabalho, bem como a análise dos dados, sugerimos um conjunto de práticas com o objetivo de fortalecer, a nosso ver, a integração entre as relações entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica no Campus Rio Grande. A descrição das práticas corresponde ao delineamento de um modelo de gestão baseado em um ciclo integrado entre os processos, sistematicamente acompanhando por um comitê gestor. Além disso, o ciclo deve ser apoiado por uma política constante de capacitação dos colaboradores, análise e revisão permanente dos processos envolvidos no ciclo, sustentado pelo envolvimento e comprometimento dos gestores nos diversos níveis organizacionais e um plano de comunicação assertivo, capaz de promover, de modo mais eficaz, a compreensão sobre a importância da autoavaliação institucional e da gestão estratégica.

5.5.1 Readequação do Ciclo de Gestão Integrado

O desenvolvimento de um modelo de gestão baseado em um ciclo integrado de processos pode servir como base para esclarecer o propósito e contribuição de cada ferramenta sobre o desempenho organizacional. É possível apresentarmos uma série de razões que justifiquem sua aplicação, como: estabelecer uma clara direção de interação entre planejamento, orçamento, autoavaliação institucional e o relatório de gestão anual de gestão; servir de orientação na compreensão dos

objetivos previstos para cada ferramenta; oferecer uma base de coordenação entre os processos; aumentar sinergias e reduzir duplicidades de esforços; eliminar conflitos de responsabilidades; entre outros.

O ciclo de gestão integrado demonstrado na figura 20 é o modelo proposto dentro do PDI do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Dentro dessa perspectiva, o PDI exerce uma ação gravitacional sobre os outros instrumentos de gestão para que suas operações garantam sua implementação. Por essa razão, o modelo proposto é altamente pertinente com nosso entendimento, pois busca traduzir a gestão estratégica, representada pela PDI, pela articulação, em termos operacionais, de vários instrumentos de gestão.

Figura 20 - Ciclo Integrado



Fonte - Plano de Desenvolvimento Institucional IFSC

Resumidamente, o ciclo gestor integrado é conduzido pelo Plano de Desenvolvimento Institucional como um planejamento institucional que orienta as diretrizes e estratégias nas suas diversas dimensões institucionais. Os planos anuais são um conjunto de ações e atividades propostas pelos diferentes níveis organizacionais, que traduzem essas diretrizes e estratégias, em termos operacionais. Os planos devem ser apoiados por previsões de rubricas orçamentárias e referenciados por metas quantificáveis. Durante o ano subsequente, os planos e previsão orçamentária são implementados, e, ao final da

execução, além do monitoramento e acompanhamento dos controles internos da implementação, a avaliação institucional seria aplicada de forma complementar para subsidiar os gestores no processo de tomada de decisão, principalmente agregando as contribuições dos segmentos não-gestores. Ao relatório de gestão caberia apresentar a consolidação da aplicação orçamentária, descrever qualitativamente e quantitativamente os conjunto de objetivos atingidos, as dificuldades encontradas e os desafios adiante.

Atualmente, no Campus Rio Grande, o ciclo de gestão prevê a integração de alguns desses processos, como a gestão estratégica, representada formalmente pelo PDI e os planos anuais, a programação orçamentária, o relatório de gestão, muito embora por vezes esteja longe da realidade concreta. Mas, para sua readequação, trazemos, como novidade propositiva, a autoavaliação institucional ampliar sua presença como elemento referencial nesses diversos contextos de gestão.

A integração da autoavaliação institucional nesse ciclo de gestão junto aos demais processos permitiria colaborar de diversas maneiras: tornar-se efetivamente um subsídio aos gestores com as percepções e contribuições dos segmentos não gestores; como apoio na formulação dos planos anuais; servir como referencial de avaliação da implementação dos planos anuais; fornecer elementos institucionais de apoio na aferição do grau de satisfação dos cidadãos-usuários, integrando o relatório de gestão na seção relacionamento com a sociedade; e permanentemente realimentar os próximos ciclos de planejamento anual com deficiências percebidas ou apontar a continuidade de estratégias exitosas.

5.5.2 Formação de Comitê Permanente de Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional

É fundamental, para uma adequada funcionalidade de uma gestão integrada de processos, um sistema de controles focado na avaliação e acompanhamento do ciclo. Assim, adicionalmente, sugerimos um gerenciamento através de um Comitê Permanente de Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional. O comitê deveria ser constituído pela participação de diversos segmentos representativos da instituição, contando com membros da administração, ensino, pesquisa, extensão,

desenvolvimento institucional, conselho superior e, ainda, prioritariamente, a participação dos membros da CPA. A criação desse espaço no IFRS seria um importante esforço sistêmico e coordenado para monitorar e nortear a operacionalização das ações de implementação das estratégias institucionais. Esse espaço, no formato proposto, atualmente é inexistente. Em nossa perspectiva, essa ação manteria uma visão de que o PDI não foi apenas concebido, mas permanece vivo e dinâmico, capaz de inspirar a ação institucional pelos planos anuais, peças orçamentárias e autoavaliação institucional.

A proposição de participação no comitê gestor ainda poderá agregar uma maior valorização de status aos membros da CPA. E, desse modo, motivar o interesse em participar na comissão ao atribuir maior destaque na cogestão institucional, permitindo afastar a imagem, muitas vezes associada, de uma comissão meramente executora de instrumento avaliativo.

5.5.3 Programas de Formação e Capacitação

Em outra linha de ação, constatamos ser inevitável ampliar o investimento no aprimoramento dos programas de formação e capacitação para os gestores e membros das comissões. Os programas de treinamento, ao tratarem de temáticas relacionadas com os processos de planejamento, autoavaliação institucional e fundamentos da matriz orçamentária, seriam mecanismos eficientes para suprir as deficiências nos conhecimentos e habilidades detectadas. Com isso, devem ter uma programação como um contínuo de desenvolvimento, alinhado com o diagnóstico de necessidades de treinamento, a fim de superar a concepção de que o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas no desempenho das atribuições de gestores e comissões, tão necessárias para eficiência dos processos, muitas vezes sejam formadas ao longo do tempo, durante o desempenho de suas funções. Assim, os programas de formação e capacitação teriam o objetivo de promover ações específicas para fomentar aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades que possam manter os profissionais atualizados mais rapidamente; minimizar descompassos na aplicação de habilidades e melhorar o desempenho organizacional.

Por sua vez, o IFRS, como instituição pública, apresenta uma série de fatores que lhe são peculiares e desafiadores, exigindo dos seus programas de treinamento

esforços redobrados para uma programação contínua. Um exemplo são as rotinas de ocupação de cargos, funções e comissões que têm a peculiaridade de conviver com uma grande rotatividade de pessoas e, muitas vezes, com áreas do conhecimento diversas das competências e habilidades requeridas nas funções. Essa situação foi às vezes descrita nas entrevistas como benéfica pela oxigenação nos processos, pelo olhar do diferente, mas, muitas vezes, é vista como um processo de permanente recomeçar, sem um sequenciamento contínuo de desenvolvimento. O desafio que se impõe é: qual a dosagem exata entre essas variáveis na busca de um equilíbrio no desempenho organizacional? Como manter a gestão do conhecimento agregada nos níveis organizacionais dentro dessa rotatividade de pessoas? De que maneira programar periodicamente os treinamentos, oportunizando regularmente a participação de todos os envolvidos?

Os programas de treinamento, portanto, para a integração da autoavaliação institucional e a gestão estratégica, não devem ser efêmeros no tempo, localizados apenas em um contexto, mas continuamente acompanhar as mudanças organizacionais.

5.5.4 Envolvimento e Comprometimento dos Gestores nos Diversos Níveis Organizacionais

Ademais, outro fator preponderante para o sucesso no reforço das relações entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica está no comprometimento e no engajamento dos gestores. Cabe aos gestores demonstrar que a autoavaliação institucional e a gestão estratégica não têm um fim em si mesmas e não podem ser reduzidas a um mero formalismo. A articulação entre ambos os processos depende, em certa medida, do efetivo empenho e protagonismo dos gestores em produzir um real vínculo. Sem muito esforço, pode-se perceber esse como um aspecto intimamente interligado com a questão da formação e da capacitação dos gestores, pois o aprimoramento do conhecimento dos processos e temas tende a gerar pessoas mais qualificadas e que, talvez, estejam mais propensas a tomar decisões que promovam um novo patamar das relações entre a gestão estratégica e a autoavaliação institucional.

Dessa forma, aconselharíamos aos gestores abrirem espaços de diálogos em fóruns abertos para a comunidade acadêmica, nas reuniões de planejamento entre

áreas, ou, até mesmo, em palestras durante os processos de sensibilização da CPA, nos quais demonstrariam quais são suas perspectivas e entendimentos sobre a avaliação institucional, quais são seus reflexos em suas estratégias de ensino, pesquisa, extensão e administração; como os planos traduzem ações específicas alinhadas com as perspectivas da autoavaliação institucional; quais os resultados alcançados e dificuldades enfrentadas.

Outra maneira é associar uma identidade visual ou um logotipo em cada ação estratégica tomada por indicação da autoavaliação institucional. Por exemplo, caso sistematicamente fosse indicado, via autoavaliação institucional, uma deficiência de comunicação no Site do Campus, então, após a análise e a avaliação, a gestão poderia identificar uma necessidade estratégica de reformular o portal para melhorar a identidade visual através de layout totalmente novo, disponibilizando maiores informações, agregando facilidades e serviços, entre outras. Medidas e planos de execução seriam implementados, e o Site sofreria uma repaginação completa. Acreditamos ser muito positivo aos gestores comunicar as ações implementadas por meio de um logotipo da autoavaliação institucional, indicando que os resultados alcançados se deram em parte pela repercussão dos resultados da autoavaliação institucional nos seus processos de decisão. É uma forma de fácil associação e entendimento pelos diversos públicos e, até mesmo, pode ser referência para a CPA nas etapas de sensibilização. Obviamente, nem todas as ações estratégicas podem ter imagens associadas, mas, naquelas com resultados concretos, um símbolo visível pode muito bem representar o conceito de comprometimento da gestão com a avaliação institucional.

5.5.5 Reciclagem de Programas e Gestão Estratégica

Adicionalmente, aconselharíamos que a instituição mantivesse janelas regulares de revisões dos conteúdos e das dimensões do programa de autoavaliação institucional. Tal prática auxiliaria a reciclar o programa de autoavaliação institucional regularmente, o que evitaria uma desatualização capaz de ocasionar uma vulnerabilidade na credibilidade do processo como instrumento de apoio aos gestores na tomada da decisão estratégica.

Uma vez acolhida a ideia de ciclo de gestão integrado, indicaríamos revisões ao programa de autoavaliação institucional com regularidade de 5 em 5 anos,

acompanhando os períodos previstos de replanejamento do PDI, permitindo um laço de retroalimentação entre os processos.

5.5.6 Comunicação Assertiva

A comunicação é, sem sombra de dúvida, uma ferramenta poderosa para os objetivos organizacionais. Delimitando-a no nosso contexto, ambos os processos, autoavaliação institucional e gestão estratégica, apoiam-se nessa ferramenta para estabelecer relacionamentos entre a gestão e as diversas partes interessadas, e vice-versa. Por meio da comunicação, as partes interessadas acompanham o conjunto de ações estratégicas tomadas pela gestão e verificam o grau de impacto de suas contribuições, formando um circuito de interação e integração capaz de criar uma permanente motivação para participar e contribuir com o desenvolvimento organizacional. Torna-se claro que um bom desfecho dependerá do entendimento dos perfis de cada tipo de público e da utilização de canais de comunicação adequados e eficientes para cada segmento em questão. Comunicar é mais que informar, é compartilhar o sentido dos processos e a representação dos resultados para a instituição. Desse modo, se as informações são compartilhadas de forma incorreta, alguns percalços são encontrados na execução ou no entendimento dos processos.

Os atores institucionais, durante a aplicação dos diferentes instrumentos de pesquisas, evidenciaram dificuldades organizacionais na articulação de uma comunicação eficiente. Assim, cabe-nos apresentar algumas considerações sobre sua prática. Desse modo, quem imagina a comunicação institucional relacionada apenas à publicação ou à divulgação dos resultados de ambos os processos está equivocado. É necessário, para os gestores e as comissões, um plano de comunicação permanente alinhado. A condição permanente se configura antes, durante e depois da implementação dos processos, visando estabelecer, na prática, espaços para o diálogo, a troca de ideias entre os atores organizacionais.

Nossa proposta é adotar um modelo de comunicação assertiva, embasada em uma linguagem clara e objetiva, permeada por elementos didáticos, capaz de endereçar uma mensagem de fácil compreensão, discutindo aspectos como: Quais os resultados da autoavaliação institucional? Quais suas contribuições para melhorias de gestão? Qual foi sua influência na gestão estratégica do Campus?

Quais as decisões estratégicas foram tomadas como respostas? Quais os resultados atingidos ou não com as ações estratégicas? É extremamente importante fugir da tecnicidade vinculada aos temas; ao contrário, valer-se de uma comunicação direta é indispensável para ressignificar a participação dos alunos e servidores, engajá-los permanentemente e identificá-los como agentes transformadores institucionais.

Sabemos que as sugestões implicam desafios instigantes. Não queremos de nenhuma maneira apresentar um receituário simplista ou dizer que são implementáveis facilmente. Pelo contrário, a cada tópico indicado, é necessário a elaboração de um plano específico, com uma série de desdobramentos e ações operacionais entre diversas áreas organizacionais, num trabalho integrado que poderá conduzir a melhores resultados.

A apresentação desse conjunto de proposições visou mapear e apresentar práticas viáveis, capazes de contribuir com a melhoria, coerência e aderência entre autoavaliação institucional e gestão estratégica no campus Rio Grande.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da pesquisa foi centrado na relação dialógica entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica no campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Ao considerarmos a finalidade da autoavaliação institucional prevista pelo SINAES, pelo menos teoricamente, como um instrumento capaz de subsidiar os gestores na tomada de decisão, nosso interesse principal concentrou-se sobre a forma de apropriação, pela gestão, dos resultados da autoavaliação nas decisões estratégicas institucionais, e vice-versa. Desse modo, o objetivo geral da investigação foi verificar em que medida os resultados da autoavaliação institucional estão sendo considerados como elementos de apoio ao processo de tomada de decisão estratégica do Câmpus Rio Grande, e em que medida as estratégias escolhidas pelos Câmpus Rio Grande procuram atender às dimensões avaliadas e as sugestões apontadas pela Autoavaliação Institucional.

Nossa trilha investigatória começou com o referencial teórico. Primeiramente, fundamentando a pesquisa sobre a importância da gestão estratégica para a consecução de objetivos das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Exploramos a gestão estratégica como um processo gerencial diretamente afetado pelas formas de pensamento estratégico, cujos princípios configuram diferentes escolas de pensamento, as quais trazem contribuições importantes para a compreensão da complexidade do processo de elaboração estratégica. E, posteriormente, realizamos uma análise do planejamento estratégico, um processo que desdobra a gestão estratégica em etapas programadas, e, ao articular recursos e meios, almeja alcançar estrategicamente um estado futuro desejado.

Em seguida, contemplamos a avaliação na educação, com seus desdobramentos na avaliação institucional. A fim de compreender melhor a avaliação institucional como um componente estrutural da educação brasileira, acompanhamos os eventos justificadores da necessidade dos processos de avaliação nas Instituições de Ensino Superior, resgatando a trajetória das experiências de avaliação institucional vivenciadas nas décadas de 80 e 90. E, ao final, profundamos o exame da autoavaliação institucional, considerando um dos principais instrumentos dentro do âmbito do SINAES.

O conjunto de conhecimentos alcançado por meio desse referencial foi ampliado com uma análise de artigos publicados sobre o tema, dando ao leitor uma visão panorâmica dos estudos já propostos sobre autoavaliação institucional e gestão estratégica na educação brasileira, o que também veio a demonstrar a relevância do nosso estudo.

Orientados pela declaração dos objetivos, optamos por uma pesquisa do tipo descritiva, com uso do estudo de caso. Pode-se dizer que a pesquisa caracterizou-se predominantemente por sua dimensão qualitativa, uma vez que buscou compreender e interpretar as percepções e opiniões de um grupo de indivíduos do campus Rio Grande do IFRS. E, assim, para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental, entrevistas semiestruturadas no segmento gestores e questionários nos segmento não-gestores.

Entre os principais resultados, os resultados identificaram a valorização da autoavaliação institucional como uma importante ferramenta de gestão educacional pela comunidade acadêmica, mas revelaram um tímido aproveitamento dos resultados da autoavaliação institucional na tomada de decisão dos gestores, situação atestada pela baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico do Campus Rio Grande.

Como projeto de intervenção, encerrando a organização da pesquisa, sugerimos um conjunto de proposições alicerçadas no referencial teórico deste trabalho, bem como na análise dos dados obtidos pela aplicação da metodologia. As proposições são recomendações que envolvem, por exemplo, a adoção de um modelo de gestão baseado em um ciclo integrado de processos gerenciais, sistematicamente acompanhando por um comitê gestor. Além disso, propomos que o ciclo seja apoiado por uma política permanente de capacitação dos colaboradores, por uma contínua revisão dos processos envolvidos no ciclo. Além disso, esse ciclo deve ser sustentado pelo envolvimento e comprometimento dos gestores nos diversos níveis organizacionais e um plano de comunicação assertivo, capaz de promover, de modo mais eficaz, a compreensão sobre a importância da autoavaliação institucional e da gestão estratégica.

Nossa contribuição, com a proposição deste estudo, foi identificar potenciais e reais interfaces e práticas da autoavaliação institucional e da gestão estratégica, visando realçar suas relações dialógicas. Desse modo, acreditamos estimular o

fortalecimento da autoavaliação institucional dentro do contexto institucional em que está inserida, trazendo novos significados ao interagir com outras técnicas de gestão, revalidando sua importância perante a comunidade acadêmica.

Diante dos resultados encontrados na análise dos dados, argumentamos que as experiências com autoavaliação institucional devem evitar o estigma do papel regulatório representado pelo cumprimento de prazos ou apresentação de relatórios finais. Devem, sim, buscar pôr em prática um maior protagonismo da autoavaliação institucional no auxílio à tomada de decisão dos gestores em relação ao conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, visando melhorar a qualidade educativa nas dimensões ensino, pesquisa, extensão e administração.

Nessa direção, portanto, a integração com a gestão estratégica é uma forma de potencializar os resultados da autoavaliação institucional para um aprimoramento institucional. Somente dessa forma a autoavaliação institucional ampliará as possibilidades de alcançar os objetivos previstos nas políticas de avaliação institucional.

Ante o exposto neste trabalho, esperamos que os achados e as propostas discutidas possam servir de base para a reflexão e inspiração de melhorias na articulação dos processos da autoavaliação institucional e da gestão estratégica no campus Rio Grande.

O IFRS é uma instituição relativamente nova, mas com um bom caminho percorrido em suas experiências em autoavaliação institucional e na gestão estratégica. Porém, à medida que avança, outros desafios passam a ser enfrentados. Dessa forma, é necessário repensar ajustes naquilo que foi pensado para trilhar efetiva e eficientemente a consolidação desses processos.

O tema estudado comporta diversos outros tipos e níveis de análises. Dessa maneira, podemos acrescentar outras possibilidades de estudos futuros em buscas de respostas para novas questões relevantes. Por exemplo, como está sendo articulada a autoavaliação institucional e a gestão estratégica nas universidades federais e privadas? Podemos traçar semelhanças ou diferenças entre as relações dialógicas da autoavaliação institucional e a gestão estratégica nas universidades com as implementadas nos institutos federais? A maturidade das universidades favorece relações dialógicas mais robustas entre a autoavaliação institucional e a gestão estratégica do que nos institutos federais? Quais são as percepções dos segmentos gestores e não-gestores entre campi do IFRS: são convergentes ou

divergentes entre eles? Indagações, talvez, que possam dar origem a outras investigações.

Por fim, tenho a plena consciência de que a pesquisa não se finaliza por seu produto acadêmico final, mas se perpetua, no peso das aprendizagens, das pessoas, das experiências vivenciadas no seu desenvolvimento, repercutindo em profundas transformações em mim, como indivíduo, estudante, profissional, e agora, pesquisador.

Finalizo, o trabalho com um pequeno trecho de uma música do U2, chamada Yahweh. Provavelmente, não muito, conhecida. Para mim, traz, de forma singela, o significado do poder de transformar: pegue algo e o transforme em algo melhor, com a esperança de construirmos um amanhã melhor. E, em muitos sentidos, é o espírito e a melodia presente nessa experiência!

Take this soul.Stranded in some skin and bones.Take this soul.And make it sing.Take these hands.Teach them what to carry.Take these hands.Don't make a fist.Take this mouth.So quick to criticise.Take this mouth.Give it a kiss.Yahweh, Yahweh.Always pain before a child is born.Yahweh, Yahweh.Still I'm waiting for the dawn. (U2, Album How to Dismantle an Atomic Bomb, 2004)¹

¹ Pegue essa alma. Presa num pouco de pele e ossos. Pegue essa alma. E a faça cantar. Pegue essas mãos. Ensine-as o que carregar. Pegue essas mãos. Não faça um punho. Pegue essa boca. Tão rápida para criticar. Pegue essa boca. Dê-lhe um beijo. Jeová, Jeová. Sempre há dor antes de uma criança nascer. Jeová, Jeová. Ainda estou esperando pelo amanhecer.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Natália Morais C. B. de; CANEN, Ana. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 54, p. 53-66, 2007.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de et al. Mapa de Rede de Impactos para gestão estratégica na universidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 277-301, mar. 2014.

AMORIM, Joni de Almeida; SCHIMIGUEL, Juliano. Planejamento estratégico em universidades: inovação em administração pública através de novos modelos gerenciais baseados em sistemas de informação. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 326-351, ago. 2012.

ANDERSEN, Torben Juul. **Gestão Estratégica: Uma introdução**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ANDRIGUETTO JUNIOR, Haroldo et al. Estratégias acadêmicas e suas manifestações: o discurso e a prática. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 126-152, jun. 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; DE SOUZA, Laura Alves. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará(UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 45-72, jul. 2010

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 489-512, jul. 2015.

ARANY-PRADO, Lilia I.. Indicadores para avaliação da formação e aproveitamento vocacional em ciências exatas: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, vol. 25, n. 1, pp. 105-115, 2003.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 13, n. 3, pp. 863-868, 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, pp. 955-977, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 13, n. 1, pp. 131-152, 2008,.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; FREIRE, José Célio. A responsabilidade social universitária na perspectiva do Sinaes: um estudo de caso no Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 73, pp. 891-920, 2011.

BATISTA, Michelle **Espíndola**. **Avaliação da Educação Superior: Qualidade e Subjetividade**. IN: SOUZA, Jose V.CUNHA, Célio e SILVA, Maria. **Expansão e avaliação da Educação Superior**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2016. Cap. 5.

BITTENCOURT, Hélio Radke et al. Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 15, n. 3, pp. 147-166, 2010.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

BORDAS, Merion Campos et al. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o enade da área de pedagogia – 2005. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 681-712, nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estrutura Organizacional**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional> > Acesso em: 24 fev. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo Executivo Para A Reformulação da Educação**. Brasília, setembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IF Farroupilha. **Nossas Unidades**. Disponível em: < <http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha> >. Acesso em: 24 Fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Nossos Câmpus e Polos**. Disponível em:< <http://www.ifsul.edu.br/mapa> >. Acesso em: 24 Fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Apresentação**. Disponível em:<<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246/>>. Acesso em: 24 Fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014 – 2018**. 2014. Disponível em:<http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 15 Dezembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Regimento Geral do IFRS**. 2010. Disponível em:<[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013102910595869anexo_resolucao_080_regimento_geral_alteracoes_final_\(1\).pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013102910595869anexo_resolucao_080_regimento_geral_alteracoes_final_(1).pdf)>. Acesso em: 15 Dezembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinaes**. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 05 Março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MANUAL DO ESTUDANTE - ENADE 2016**. Disponível em:<https://www.uces.br/site/midia/arquivos/manual_do_estudante_2016.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.195**. Brasília, novembro, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.892**. Brasília, dezembro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 8.948**. Brasília, dezembro, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861**. Brasília, abril, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004. **Regulamenta Os Procedimentos de Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (sinaes)**, Instituído na Lei N O 10.861, de 14 de Abril de 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2010, p. 23

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e**

Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão Da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>> Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a cerimônia de sanção do marco legal da ciência, tecnologia e inovação e lançamento da chamada universal - Brasília/DF.** Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-cerimonia-de-sancao-do-marco-legal-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-e-lancamento-da-chamada-universal-brasilia-df>> Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório GERES:** Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Brasília, set. 1986.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)/MEC/SESu.-** Brasília: SESu, 1994.

BRESSAN, Verônica Paludo; BASSO, Kenny; BECKER, Larissa Carine Braz. Avaliação da qualidade percebida em serviços educacionais: proposta de uma escala. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 216-236, maio 2015.

BRYSON, John M. **Strategic planning for public and nonprofit organizations.** 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

BUCHELE, Gustavo Tomaz et al. Contribuição das comunidades de prática para o processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior do segmento privado. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 97-119, jan. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 12, n. 4, pp. 719-737, 2007.

CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa et al. A avaliação de curso superior: o caso do curso superior de Tecnologia em Agronegócio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 146-166, mai/ago. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração teoria, processo e prática.** 5. ed. São Paulo: Manole 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

CORTELAZZO, Angelo Luiz; RIBEIRO, Viktória Kövesdy. Enade 2005 e 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de Educação Superior estaduais e municipais de São Paulo. **Ciência & Educação**, Bauru, vol. 19, n. 2, pp. 409-424, 2013.

COSTA, Eula Maria de Melo Barcelos; RIBEIRO, Célia Maria; VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, p.87-108, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso 2014.

CUNHA, Luiz Antônio (Org.). Nova Reforma do Ensino Superior: A lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 101, p.20-49, jul. 1997. Trimestral. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/index>>. Acesso em: 25 set. 2016

DA COSTA SILVA, Bruno César Linhares et al. Análise da relação do IGC com o nível de integração virtual nas IES de melhor desempenho no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 48-65, jan./fev./mar./abr. 2012.

DA SILVA, Assis Leão; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do sinaes: a cpa em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

DE ARAÚJO, Elenise Maria et al. A gestão da inovação na educação a distância. **Gestão & Produção**, São Carlos, vol. 20, n. 3, 2013.

DE BRITO, Márcia Regina F.. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008

DE LIMA, Mauricio Andrade; DE LIMA, Marcus Vinicius Andrade; DE LIMA, Carlos Rogério Montenegro. SINAES e a avaliação dos cursos de graduação: a metodologia MCDA-C pode ajudar? **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 61-85, set. 2013.

DE MELLO, Junior et al. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional de instituições de ensino superior participantes da Associação de Universidades Grupo Montevideo – AUGM. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 01-22, Edição Especial. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

DE PAULA, Alessandra Santos. A vivência dos coordenadores de curso de Enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). **INTERFACE — Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, vol. 15, no. 37, p. 617-617, Jun 2011.

DE PAULA, Luiza Goncalves et al. Ict strategic planning at public higher educational organizations: building an approach through action research at unirio. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, São Paulo, vol. 12, n. 2, May/Aug. 2015.

DE SALLES, Paulo Educado Marcondes. **A autoavaliação: processo a serviço da gestão estratégica**. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Comissão própria de avaliação (cpa): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 16, n. 3, pp. 603-617, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **"Avaliação da educação superior: conflitos de paradigmas."** 2.ª Conferência :“Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa” Instituto Politécnico de Macau - 6, 7 e 8 de Novembro de 2012. Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Sobrinho_Jose_%20\(UNISO_BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Sobrinho_Jose_%20(UNISO_BR).pdf)>. Acesso em: 05 Março 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 15, n. 1, pp. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp**. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p.15-24, mar. 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, Avaliação: Do Sinaes A Índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, jul. 2010.

ESTEVÃO, Carlos. **Gestão Estratégica nas Escolas: Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

FERLIE, Ewan; ONGARO, Edoardo. **Strategic Management in Public Services Organizations: concepts, schools and contemporary issues**. London: Routledge, 2015.

FILHO, Adão de Oliveira; QUADROS, Daniela; NUNES; Rogério da Silva. Avaliação do processo de ingresso dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, Edição especial 2011, p.274-288.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al. A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação:**

Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 3, p. 851-876, nov. 2012.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al. A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p.81-107, dez. 2012.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al. O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, Edição especial 2011, p.133-162.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O Sinaes em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Revista entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2012.

GAIO, Jorge; DUCLÓS, Luiz Carlos. Diagnóstico e análise do mapa estratégico de uma corporação religiosa com objetivos educacionais: estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 182-204, mai/ago. 2011.

GARCIA, Adriana Amadeu; NICOLINI, Alexandre Mendes; DE ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. Valor agregado aos estudantes nos cursos de administração: uma comparação do desempenho entre instituições de ensino superior públicas e privadas. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 24-46, mai. 2014.

GENTILINI, João Augusto. Atores, cenários e planos: o planejamento estratégico situacional e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 44, n. 153, pp. 580-601, 2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ArtMed 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIOLO, Jaime. "SINAES" intermitentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

GONTIJO, Eliane Dias et al. Cursos de graduação em medicina: uma análise a partir do sinaes. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, vol.35, n.2, pp.209-218, 2011.

GRAZZIOTIN-SOARE, Renata et al. Avaliação da educação superior de Odontologia no Brasil: um estudo transversal. The evaluation of higher dental education in Brazil: A cross-sectional study. **Revista Odonto de Ciência**, Porto Alegre, v.26, n. 2, p.121-125, 2011.

GREGO, Sonia Maria Duarte et al. A Construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol.12, n.2, pp.257-289, 2007.

GUERRERO, Yilsy María Núñez; MONROY, Carlos Rodríguez. Gestão de recursos intangíveis em instituições de ensino superior. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 65-77, fev. 2015.

HITT, Michael A.; IRELAND, R. Duane; HOSKISSON, Robert E. **Administração Estratégica**. São Paulo: Thomson, 2002.

HOFFMANN, Celina et al. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, pp. 651-665, 2014.

HUNGER, David J.; WHEELLEN, Thomas L.. **Gestão Estratégica: princípios e práticas**. Rio de Janeiro: Reichmann & Afonso Editores, 2002.

JONHSON, Gerry; SCHOLE, Kevan; WHITTINGTON, Richard. **Explorando a estratégia corporativa : textos e casos**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

KLEIN, Amarolinda Zanela et al. **Metodologia de Pesquisa em Administração: Uma abordagem prática**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2015.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, vol. 96, n. 242, pp. 129-145, 2015.

LACERDA, Leo Lynce Valle de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 20, n. 1, pp. 87-104, 2015.

LAMPERT, Jadete Barbosa et al. Projeto de avaliação de tendências de mudanças no curso de graduação nas escolas médicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, vol.33, supl.1, p. 5-18; 2009.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 15, n. 1, pp. 177-194, 2010.

LIMANA, Amir. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

MABA, Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 455-480, jul. 2012.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 01-25, set. 2015.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: Instrumento de Gestão Universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 56, pp. 351-372, 2007.

MARTENS, Ana Elizabeth. Estudo de viabilidade de implantação de um sistema de gestão da qualidade conforme requisitos da ISO 9001:2008 no Centro de Ciências Agrárias da UFSC. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 104-119, jan./fev./mar./abr. 2012.

MATOS, Osvaldo Almeida; VENÂNCIO, Daniella Macedo; DUTRA, Ademar. Gestão estratégica em instituições de ensino superior: mapeamento das publicações científicas no período de 1997 a 2012. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 106-127, jan. 2014.

MATUICHUK, Miraldo; SILVA, Maclovia Corrêa da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 79, pp. 323-348, 2013.

MELO, Adalgisa Costa et al. Gestão pública da UFPI: uma análise do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 16-35, ago. 2012.

MENDES, Geisa do S. C. V. et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, pp. 1283-1298, 2015.

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000225598>. Acesso em: 05 Março 2016.

MEYER JUNIOR, Victor; MEYER, Bernardo. “Managerialism” Na Gestão Universitária: Uma Análise De Suas Manifestações Em Uma Instituição Empresarial. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 44-62, dez. 2012.

MEYER JUNIOR, Victor; PASCUCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Rap: Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 49-70, 2012.

MINTZBERG, H. Cinco Ps para estratégia. In: MINTZBERG, H. et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995.

MIRANDA, Claudio de Souza; PAZELLO, Elaine Toldo; LIMA, Cristina Bernardi. Egressos como instrumento de avaliação institucional: uma análise da formação e

empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 298-321, jan. 2015.

MIZAEL, Glener Alvarenga et al. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 5, p. 145-164, out. 2013.

MIZRAHI, Saul Eliahú; CANEN, Alberto G.. Gestão Estratégica Multicultural Baseada no Balanced Scorecard em Instituições de Ensino. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 27-50, mar. 2012.

MNTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safari de Estratégia**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MOREIRA, Kátia Denise et al. Políticas de inclusão aplicadas na Universidade Federal de Santa Catarina: gestão social ou gestão estratégica? **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, Edição especial 2011, p.251-273.

MORITZ, Mariana Oliveira et al. A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis v. 5, n. 1, pp. 228-249, jan./fev./mar./abr. 2012.

MURCIA-PEÑA, Napoleón; MURCIA-GÓMEZ, Napoleón; MURCIA-GÓMEZ, Jonathan. Imaginarios sociales y autoevaluación universitária. **Educación y Educadores**, v. 12, n. 3, pp. 99-115, dez. 2009.

NUNES, Lina Cardoso. As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 52, pp. 339-348, 2006.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos et al. Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 629-655, nov. 2013.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 32 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

PACKER, Abel L.; COP, Nicholas; SANTOS, Solange M.. **A Rede SciELO em Perspectiva**. In: PACKER, Abel L. et al (Org.). **SciELO - 15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica**. Paris: Unesco, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7476/9789237012376>>. Acesso em: 15 Jan. 2016.

PANDOLFI, César; TEN CATEN; Carla Schwengber; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. Análise do instrumento de avaliação de cursos em uma instituição de ensino superior da Serra Gaúcha. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 301-319, maio 2016.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 14, n. 1, pp. 9-28, 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas de avaliação e regulação na educação superior brasileira: a difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados. **Propuesta Educativa**, Número 43, Ano 24, Jun. 2015, Vol1, p. 32-45.

PEREIRA, Jéssica Rocha de Souza et al. Análise da execução das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC por meio dos Relatórios de Gestão 2010-2014. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 137-160, set. 2015.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local** – 2003. Dissertação de Mestrado.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 14, n. 1, pp. 185-215, 2009.

PINTO, Rodrigo S; MELLO, Simone P. T. de; A MELO, Pedro. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-108, mar. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; DA FONSECA, Denise Grosso; LARROSA, Sara Fernanda Tarter. Avaliação institucional participativa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 333-348, 2007.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PRIMO, Paschoal Palombino; OLIVA, Eduardo de Camargo; KUBO, Edson Keyso de Miranda. Gestão Estratégica De Pessoas Para Pesquisadores Em Administração Nas Universidades Privadas. **Read: Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.371-396, maio 2014

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos? Uma experiência proposta pelo SINAES**. Campinas, SP: autores Associados, 2011.

REIS, Cisne Zélia Teixeira et al. Aspectos impactantes no dimensionamento da força de trabalho em uma instituição de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis v. 8, n. 2, p. 28-49, maio 2015.

REIS, Cisne Zélia Teixeira; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 109-129, nov. 2010.

RIBEIRO, Elisa Antonia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 20, n. 1, pp. 143-161, 2015.

RICHARTZ, Fernando et al. O balanced scorecard como ferramenta de gestão estratégica em uma universidade federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.1-22, jan. 2015.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, Josilene Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Análise do processo de implantação do Balanced Scorecard (BSC) em uma instituição de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 268-290, set. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz et al. Avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância: uma experiência no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 191-212, jan. 2014.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. Aplicação do modelo de avaliação integrado ao planejamento anual na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG): um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p.29-52, mai/ago. 2011.

RODRIGUES, Marlene Kreutz et al. Autoavaliação SINAES: uma estratégia de gestão de um hospital universitário. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 111-129, mar. 2014.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

SA, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, pp. 87-108, 2009.

SANTOS, Antonio J. Santos. **Gestão Estratégica: conceitos, Modelos e Instrumentos**. 1ª São Paulo: Escolar Editora, 2008.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A Avaliação Como Um Instrumento Diagnóstico Da Construção Do Conhecimento Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p.1-14, 09 jul. 2007.

SCHARMACH, Andreia Luciana da Rosa et al. Avaliação das possibilidades de implantação do balanced scorecard em instituições de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.100-101, maio 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 47, pp. 149-168, 2005.

SILVA, Claudemir Martins da; GOULART, Elias Estevão. A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, pp. 231-247, 2013.

SILVA, Júlio Eduardo Ornelas et al. Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na gestão de Universidades Federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 269-287, set. 2013.

SILVA, Maria Caroline Carneiro et al. **Contribuição do Plano de Desenvolvimento Institucional como ferramenta de planejamento estratégico na gestão de uma instituição privada de ensino superior do Recife**. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 77-92, set. 2014.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional E Tecnológica: As Etapas Históricas Da Educação Profissional no Brasil - 2012**. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul (ANPED SUL).

THOMPSON, Arthur A.; STRICKLAND, A. J.; GAMBLE, John E.. **Administração Estratégica**. 15. ed. São Paulo: Mcgraw-hill, 2008.

VERHINE, Robert E.. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão; DOS SANTOS, Neri. Gestão estratégica do conhecimento no campo da avaliação em educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR** – Volume III – Número 4 – Dezembro 2005.

VIEIRA, Regina Lúcia Bastos; FREITAS, Kátia Siqueira de. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação

interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** , Rio de Janeiro, vol.18, n.68, pp.443-464, 2010.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out.-dez. 2010

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre Bookman 2015.

ZANDEVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

ZANDEVALLI, Carla et al. O PDCA como ferramenta de apoio à implementação do planejamento estratégico em uma instituição de ensino. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 68-91, Edição Especial. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ZANIN; Antonio et al. Definição de painel de indicadores de desempenho para instituições comunitárias de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 01-27, maio 2015. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).