

**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**

RAFAEL MARTINS SAIS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NUMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: diálogos,
tensões e interfaces com o Planejamento**

SÃO LEOPOLDO

2017

Rafael Martins Sais

**AValiação Institucional numa Universidade Multicampi: diálogos,
tensões e interfaces com o Planejamento**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional do Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo
2017

S158a Sais, Rafael Martins
Avaliação Institucional numa Universidade
Multicampi: diálogos, tensões e interfaces com o
Planejamento / Rafael Martins Sais. 2017.

210 f.: 29 cm.

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel da Cunha

1. Avaliação Institucional. 2. Planejamento
Institucional. 3. SINAES. 4. CPA. I. Título. II. Cunha,
Maria Isabel da

CDU 378.01

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Bibliotecária Vera Lucia Scotto Leite CRB10/1791

Rafael Martins Sais

**AValiação INSTITUCIONAL NUMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: diálogos,
tensões e interfaces com o Planejamento**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional do Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida M. da Rocha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fracassei em tudo o que tentei na vida.

Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.

Tentei salvar os índios, não consegui.

Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.

Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.

Mas os fracassos são minhas vitórias.

Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.

Darcy Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por proporcionar as condições para a realização deste importante trabalho do Mestrado. Trabalho que consumiu algumas noites de sono, algumas idas e vindas ao médico cardiologista e sem sombra de dúvida, muito aprendizado.

À minha família Pai, Mãe e Dinda que entenderam meus momentos de tristeza, afastamentos e ausência de suas vidas. A partir da finalização deste projeto, tentarei recompensar com minha presença, ainda que exista a possibilidade de outros projetos tomarem esse espaço e tempo.

À professora Mabel, minha orientadora, pelo tempo de reflexão e paciência dispendido na orientação e nas “puxadas de orelha” na condução do trabalho. Sem essa orientação a qualidade do trabalho não seria a mesma alcançada até aqui.

Aos colegas do mestrado por partilharem e socializarem suas vivências e experiências sobre o tema da educação. Sem vocês esse aprendizado não teria o mesmo valor e suas experiências que agora também são minhas serão levadas para todo o sempre, na busca por uma educação superior de qualidade. Em especial aos amigos que estou levando para a vida: Marina, Fernando, Décio e Gilmara – podem ter certeza que aprendi muito com vocês neste pouco espaço de tempo que estivemos juntos.

À memória da pesquisadora Ana Mirtes de Sousa Trindade, a primeira pesquisadora que enxergou meu potencial para a pesquisa, mas que, infelizmente, não se encontra mais neste plano terrestre.

Aos amigos Luciane e Joceli que, nas minhas ausências para estudo, cuidavam da minha residência, tornando mais fácil minhas idas e vindas, com objetivo de aprender mais sobre o tema que me envolveu.

Agradeço, também, aos inúmeros estudiosos da Avaliação Institucional que descobri durante a condução da pesquisa. Alguns disponibilizaram suas fontes de informação, enquanto outros contribuíram por mostrar-me seus objetos de pesquisa e suas diferentes possibilidades de estudar o tema da Avaliação Institucional. Espero que, de certa forma, este trabalho possa auxiliá-los em suas caminhadas.

Aos colegas de trabalho e a Instituição da qual faço parte à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que entenderam e me apoiaram na condução da pesquisa. Espero que este trabalho contribua para a Instituição em vista de uma melhor condução das ações de Avaliação e Planejamento Institucional, na perspectiva de uma educação superior de qualidade.

Por fim, agradeço também as contribuições das *Marias* que não acreditaram que esse dia chegaria.

RESUMO

O tema da avaliação institucional tem sido objeto de pesquisas e reflexões com vistas a qualificar a Universidade Brasileira. A Avaliação Institucional faz parte de uma política de Estado, bem como os processos de Regulação e acompanhamento da educação superior no Brasil. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi instituído pela lei 10.861 de 14 de abril de 2004, sucedendo a outras experiências e processos na mesma direção. Abrange a avaliação das IES e dos Cursos de Graduação, se constituindo num instrumento para credenciamento e credenciamento das Instituições. O Sistema inclui a aferição do desempenho dos estudantes através do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho que complementa as demais modalidades de avaliação *in loco*, a partir de dez dimensões, configurando efetivamente um Sistema. Partindo do pressuposto de que os processos de avaliação visam a melhoria da qualidade da educação, das instituições e a efetividade da regulação da educação superior, o estudo aqui apresentado teve como propósito compreender em que medida os processos avaliativos, conduzidos internamente pela Comissão Própria de Avaliação de uma Instituição de Educação Superior, são efetivos dentro do que preconiza o SINAES. O intuito foi analisar o reflexo destas ações no planejamento institucional como uma forma de realimentação do ciclo de qualidade. Com um recorte específico do complexo Sistema, optamos por um olhar preferencial para o impacto da Avaliação Institucional na melhoria da gestão da IES. O estudo se caracterizou como um estudo de caso, focado numa Universidade Pública, criada em 2008, no formato multicampi, com *campus* em dez cidades gaúchas. Essa condição protagonizou uma trajetória inicial de Avaliação, sem referências nas políticas anteriores, exigindo um protagonismo importante da gestão e dos atores que lideraram esse processo. Para tal, numa perspectiva temporal, foram eleitos os períodos compreendidos entre 2008 e 2015, caracterizados por duas diferentes administrações da Universidade, o que permitiu um olhar mais abrangente e polissêmico. Os dados foram coletados através da análise documental e de entrevistas com gestores da Instituição e se submeteram a análise de conteúdo, utilizando o referencial de Bardin. Autores como Dias Sobrinho, Cunha, Ristoff e Sá orientaram o olhar teórico da investigação. O estudo favoreceu a compreensão e o

registro da trajetória da Avaliação Institucional na Universidade revelando o impacto da questão geográfica nos processos de planejamento e avaliação. Indicou também, a relação entre o contexto vivido pela Instituição e os processos que redundaram na implantação do SINAES. Ficou evidente a complexidade do processo de Avaliação e sua relação com o Planejamento, incluindo diferentes normatizações e referenciais, mostrando também, como consequência, suas aproximações teóricas e práticas. Permitiu ainda, identificar os atores institucionais e seu envolvimento com o tema da avaliação e com a discussão de seus resultados buscando a construção de uma cultura de avaliação. Por fim, o estudo possibilitou algumas inferências sobre a condução do processo de avaliação da educação superior brasileira dentro do contexto de uma IES pública, explicitando impasses e possibilidades com vistas a avançar na direção de uma gestão pública eficiente.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional. Planejamento Institucional. SINAES. CPA.

ABSTRACT

The subject of the institutional evaluation has been the object of research and reflections in order to qualify the Brazilian University. The Institutional Evaluation is part of a State policy, as well as the processes of Regulation and follow-up of higher education in Brazil. The National System of Evaluation of Higher Education -SINAES was instituted by Law 10,861 of April 14, 2004, succeeding other experiences and processes in the same direction. It covers the evaluation of Higher educational institutions and Undergraduate Courses, becoming an instrument for accrediting and re-teaching Institutions. The system includes the measurement of student performance through the Performance Evaluation of National Examination that complements other forms of on-site evaluation, from ten dimensions, effectively setting up a system. Based on the assumption that evaluation processes are aimed to improve the quality of education, institutions and the effectiveness of higher education regulation. The purpose of this study was to understand to what extent the evaluation processes, conducted internally by the Self Evaluation Commission and institution of higher education, are effective within what advocates SINAES. The aim was to analyze the reflection of these actions in institutional planning as a form of feedback quality cycle. With a specific cut of the Sistema complex, we opted for a preferential look at the impact of Institutional Evaluation in improving the management of Higher Education Institutions. The study was characterized as a case study, focused on a Public University, created in 2008, in a multicampi format, with campus in ten cities of Rio Grande do Sul in Brazil. This condition led to an initial evaluation trajectory, without references in previous policies, requiring an important role of the management and the actors who led this process. To do this, from a time perspective, the periods between 2008 and 2015 were chosen, characterized by two different administrations of the University, which allowed a more comprehensive and polygenic view. Data were collected through documentary analysis and interviews with managers of the institution and submitted to the analysis of content, using the Bardin framework. Authors such as Dias Sobrinho, Cunha, Ristoff and Sa guided the theoretical look of the investigation. The study favored the understanding and registration of the trajectory of the Institutional Evaluation in the University revealing the impact of the geographic question on the planning and evaluation processes. It also

pointed out the relationship between the context lived by the Institution and the processes that led to the implementation of SINAES. It was evident the complexity of the evaluation process and its relation to planning, including different norms and benchmarks, showing yet, as a result, their theoretical and practical approaches. It also allowed the identification of institutional actors and their involvement in the evaluation theme and the discussion of their results in order to build a culture of evaluation. Finally, the study allowed some inferences about the conduct of the process of evaluation in Brazilian higher education within the context of a public Higher educational institutions showing impasses and possibilities with a view moving towards efficient public management.

Keywords: Institutional evaluation. Institutional planning. Evaluation system. Evaluation committee.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis do Planejamento nas Organizações	76
Figura 2 - Mapa da presença da Unipampa	84
Figura 3 - Desenho da CPA na Unipampa	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gestores entrevistados e seus cargos	88
Quadro 2 - Materiais organizados para pré-análise	90
Quadro 3 - Dimensões do SINAES versus Dimensões da Unipampa.....	97
Quadro 4 - Constatação da CPA no relatório 2008-2010.....	101
Quadro 5 - Constatação da CPA 2010-2012.....	102
Quadro 6 – Constatações da CPA 2013	106
Quadro 7 - Constatações da CPA 2014	107
Quadro 8 - Constatações da CPA 2015	109
Quadro 9 - Constatações da CPA no Planejamento Estratégico	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação por campus na amostra.....	109
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das IES antes do SINAES	54
Tabela 2 - Tamanho da representação da comunidade acadêmica da Unipampa ...	86
Tabela 3 - Notas recebidas por avaliação externa	111

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Comissão Central de Avaliação
CLA	Comissão Local de Avaliação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENC	Exame Nacional de Cursos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice geral de Cursos
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileira
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PI	Projeto Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRAEC	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 ORIGENS DO ESTUDO.....	19
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	23
2.1 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	42
2.2 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB)	44
2.3 EXAME NACIONAL DE CURSOS	49
2.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
2.5 PRESSUPOSTOS DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	74
3 CAMINHO DA PESQUISA.....	82
3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO.....	83
3.2 INSTRUMENTOS EM AÇÃO	87
3.3 COMPREENDENDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA UNIPAMPA.....	89
4 INTERPRETANDO OS ACHADOS	92
4.1 PAPEL DA AVALIAÇÃO NA UNIPAMPA.....	92
4.2 COMPREENDENDO E DIALOGANDO COM OS ACHADOS	98
5 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO	113
5.1 MOVIMENTOS E DESAFIOS DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO NA UNIPAMPA	113
5.2 RESULTADOS DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL.....	119
6 CONCLUSÕES	123
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA.....	143
ANEXO B – EIXOS ORIENTADORES DO PLANEJAMENTO DAS IES	206
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	209

1 ORIGENS DO ESTUDO

Este estudo teve origem no meu interesse em buscar entender como se articulam a Avaliação e o Planejamento em uma Instituição de Ensino Superior, dentro das lógicas e tensões estabelecidas pelo Estado e pelas culturas da comunidade universitária.

O tema em si, assume grande relevância em especial, dada a minha condição profissional no espaço acadêmico.

Tomei como ponto de partida a Instituição a qual pertenço, analisando a sua responsabilidade perante o sistema de ensino superior, uma vez que percebo as inúmeras tensões que impactam o cotidiano acadêmico. Dentre elas está o exercício da autonomia, da organização e da estrutura de gestão frente às responsabilidades das IES em relação à sociedade.

Esta preocupação está aninhada a minha origem acadêmica de graduação em Administração, observando, aprendendo e questionando as diferentes concepções de *produzir* e de *gerenciar* recursos que se constituem em jargões muito utilizados no campo dos estudos da área.

Aliado a isto, o curso de administração também me ensinou, prescreveu e por vezes dogmatizou a eficiência como uma premissa básica de toda e qualquer Instituição, seja ela pública ou privada. Com esse olhar, inúmeras vezes, comparei Instituições de Ensino olhando para diferentes critérios como qualidade, aprendizagens e o custo final.

Ao iniciar meu percurso acadêmico, ainda imaturo e com a falta de uma visão mais ampla sobre a educação, deparei-me com inúmeras comparações e até mesmo *avaliações* sobre o desempenho da Instituição onde estudava, inclusive questionando a formação pedagógica dos meus mestres.

Como estudante de administração tive algumas experiências em instituições públicas e privadas que me permitiram o acesso a determinados conhecimentos que só a prática pode ampliar. Com essa motivação, direcionei esforços para entender o papel das pessoas nas Instituições públicas e privadas e como elas interferem na consecução dos objetivos das IES.

Olhando especialmente para os processos das Instituições públicas percebi que a natureza das experiências é diferente da lógica e das tensões da iniciativa privada.

Enquanto esta tem seu foco *na clientela*, a Instituição Pública precisa lançar seu olhar para o *cidadão*.

Nos espaços privados, em geral, a definição de prioridades estratégicas é definida por um gestor; já na administração pública as decisões são, em geral, colegiadas e revelam tensões políticas e valorativas em disputa. Entretanto, muitas vezes a racionalidade e a burocracia se impõem também na administração pública, voltada para a eficiência dos processos.

Meu ingresso no serviço público está vinculado a uma visão de mundo. Fiz essa opção na tentativa de colocar em prática alguns conhecimentos, procurando contribuir para uma sociedade melhor, com vistas à construção da cidadania.

Essa opção tem favorecido estudos e aprendizados importantes, incluindo a construção de novas lógicas e partilhas. Minha intenção sempre foi a de compartilhar conhecimentos mais avançados e menos burocráticos, advindos de estudos que visassem à melhoria do desempenho da Instituição.

No entanto muitas tensões foram emergindo nesta trajetória. Tem sido um desafio entender e participar da gestão de uma nova Universidade, recentemente criada, com múltiplos *campi* dentro de uma área geográfica ampla. Ainda sem a necessária estrutura física, mas recebendo discentes, docentes e técnico-administrativos continuamente, sua criação objetivou o desenvolvimento de uma região economicamente instável e educacionalmente carente de educação superior pública, revelando ainda mais tensões no campo da gestão.

Procurando aprender e ampliar conhecimentos, fiz pós-graduação, em nível de especialização, em um curso de administração pública, estudando um assunto muito próximo do problema que me mobilizou para o mestrado. Foquei a comunicação interna, tendo por base o princípio da eficiência na administração pública.

Há cinco anos trabalhando na área de planejamento construí diferentes aprendizagens e alcancei um olhar mais amplo sobre o papel da gestão e sobre a função do planejamento. Nessa perspectiva, cada vez mais, via a importância dos resultados da Avaliação Institucional na organização dos Planejamentos a médio e a longo prazo. Percebia, nos resultados desse processo, uma forma de subsídio para a tomada de decisão gerencial.

Esta foi a motivação principal para propor este estudo. No desenvolvimento e afinamento do projeto de pesquisa percebi que o tema da Avaliação e do Planejamento se constituía num tema relevante, na medida em que impacta a qualidade da gestão e os resultados do trabalho acadêmico.

A inquietação que deu origem ao estudo me estimulou a compreender, então, em que medida os processos avaliativos decorrentes do SINAES, produzidos internamente por uma Instituição de Educação Superior, são efetivos e qual o reflexo destas ações no planejamento institucional.

Para compreender melhor o problema foram definidos os seguintes objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar os reflexos das contribuições do processo avaliativo da Universidade Federal do Pampa no processo de planejamento institucional.

Objetivos Específicos: (I) Descrever e compreender os processos de Avaliação Institucional propostos pelo SINAES e o modelo estabelecido pela UNIPAMPA, no exercício de sua autonomia e condições objetivas de trabalho e funcionamento; (II) Compreender se as considerações e recomendações dos documentos produzidos a pela avaliação são mencionadas na base de dados que sustentam o planejamento. (III) Verificar e discutir as ações/iniciativas identificadas pela Comissão Própria de Avaliação, durante seu processo avaliativo, cujo reflexo se identifique nos documentos de Planejamento da Universidade;

Na justificativa do estudo cito minha percepção sob as inúmeras visões do processo de gestão da Universidade levantada por diferentes atores: colegas técnico-administrativos em educação, docentes e até mesmo discentes. Com isso, emergiu a necessidade de compreender o processo de gestão Institucional, e com ela, como as ferramentas eleitas podem contribuir para seu aperfeiçoamento. Dentre elas estão as que subsidiam o Planejamento e Avaliação e que se tornam um campo de estudo bastante rico, envolvendo contribuições relevantes para a educação superior no Brasil.

Certamente não é simples gerenciar uma Universidade com uma gama de particularidades, estabelecer metas e, ainda por cima, chegar a resultados de forma tão facilmente como explicam, por vezes, as teorias da administração.

Portanto, justifico o estudo por três grandes eixos motivadores: o primeiro, porque pode trazer reflexões e conhecimento sobre o tema e, ao mesmo tempo, qualificar a área que articula, simultaneamente, a Educação com a de Administração. Ainda que o tema tenha suas múltiplas visões epistemológicas no campo teórico ou na prática, em estudos já realizados ou em andamento, identifico a Avaliação Institucional como um anseio da comunidade acadêmica para refletir sobre seus “produtos” e “processos”, analisando-os sobre o olhar das diferentes áreas do conhecimento, com objetivo de melhorar a Instituição de Ensino Superior, na perspectiva da qualidade e eficiência.

Em segundo lugar, outro aspecto motivador foi tentar qualificar ainda mais os conhecimentos sobre a avaliação institucional e, conseqüentemente, ampliar o estado da arte sobre o tema, incluindo estudos aprofundados sobre a realidade de uma Universidade de natureza multicampi. Essa condição gerou entendimentos peculiares do processo avaliativo, entre o modelo proposto no âmbito regulatório e o que é aplicado no âmbito Institucional, contribuindo inclusive por sua aplicação em outras instituições de pesquisa.

Em terceiro lugar, acreditei na relevância do tema para fins acadêmicos, pois, é de extrema importância para gestores educacionais, gestores públicos e a própria comunidade universitária de uma maneira geral, permitindo que os resultados possam ser utilizados como um mecanismo de aprendizagem qualitativa da gestão das Instituições. Há grande interesse no impacto que a avaliação representa na Universidade, no pouco tempo da implantação do SINAES.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Universidade foi sempre considerada um espaço de reflexão, de pensamentos teóricos, críticos e algumas vezes abstratos. Neste local/espço opiniões, pensamentos, argumentos e contra-argumentos permitiram, ao longo do tempo, pensar e (re) pensar problemas de difícil solução sejam eles sociais, econômicos, ambientais ou culturais. No Brasil, muitos governantes, desde Dom João VI, tiveram iniciativas para instalar a educação superior no país; mas apenas no período republicano foi que esse movimento se instituiu com mais força.

De acordo com Favero (2006), foram várias as tentativas de criação da Universidade pelo país ao longo dos anos. Algumas delas por iniciativa das revoltas populares como a Inconfidência Mineira. Entretanto,

todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia (FAVERO, 2000 p. 18-19).

Tentativas isoladas foram feitas como a criação dos Cursos Superiores de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808. Cunha (1980) lembra que, a partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos e, num plano talvez secundário, profissionais liberais (CUNHA, 2007).

Segundo Cunha (2012), no Brasil a educação superior teve sua origem na inspiração napoleônica, privilegiando as faculdades isoladas de formação de profissionais com prestígio na sociedade. Ainda, para a autora, a finalidade destas Instituições estava nas aspirações da classe burguesa dominante que vislumbrava ver seus filhos como bacharéis e, desta forma, legitimar uma posição de classe já garantida pela supremacia econômica.

Com a proclamação da república, outras tentativas foram realizadas. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior foi objeto de promulgação de diferentes dispositivos legais. Favero (2006) afirma que tal orientação foi ainda mais acentuada com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que instituiu, também, o ensino livre. Nesse

período foram criadas, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, a Universidade de São Paulo; em 1912, a Universidade do Paraná; e, em 1935, foi a vez do Distrito Federal (MICHELOTTO, 2006 apud FAVERO 2006) ter sua Universidade como instituições livres.

Para Cunha (2012) e Cunha (2007) este período de discussão da criação de diferentes modelos de Instituições de Educação Superior (Faculdades e Universidades principalmente), colocou e estabeleceu como um valor a neutralidade, permitindo que a educação superior distanciasse o conhecimento da política e dos interesses sociais, valorizando um compromisso acético da ciência com a racionalidade e, desta forma podendo ser considerado livre de perseguições do Estado.

Como consequência, ainda da reforma Rivadávia Correa, houve a criação da primeira instituição com o título de Universidade, criada legalmente pelo Estado que foi a Universidade do Rio de Janeiro (FAVERO, 2006). Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não pode ser subestimado: o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno da educação superior no país. Ainda, segundo Favero (2006), o debate adquiriu expressão por intermédio da atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes, afirma a autora, destacam-se os debates sobre a concepção de universidade; funções que deverão caber a ela; a autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Ainda para Favero (2006), naquele momento histórico, a respeito das funções e do papel da universidade, havia duas posições: os que defendiam a pesquisa como parte das suas funções básicas - além de formar profissionais-, e os que consideravam ser prioridade a formação profissional.

Para Cunha (2012), a ideia da pesquisa aliada ao ensino tem sustentação a partir de alguns modelos tardios de Universidades brasileiras como a Escola Livre de Sociologia da USP em 1933 e na proposta originária da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro.

Afirma a autora:

A industrialização progressiva do país no pós-guerra e os discursos nacionalistas de desenvolvimento produziram iniciativas importantes para a instalação de

organismos que favorecessem uma base de pesquisa no país, já reconhecendo a necessidade de ampliação desses compromissos nas emergentes universidades brasileiras. Para alguns estudiosos, a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) revelou o amadurecimento de iniciativas até então pontuais, de compromisso com a instalação de uma base de pesquisa nas Instituições de ensino superior (CUNHA, 2012, p. 22).

Como consequência, seus regramentos e legislações começaram a se fazer necessários. Schwartzman (2006) lembra que a primeira legislação universitária, de 1931, autorizou as futuras instituições a concederem "privilégios universitários" – entre eles, o direito de os diplomados exercerem as profissões liberais. A legislação preocupou-se com as noções usuais de cultura, pesquisa e autonomia institucional, mas seu principal intento era manter sob controle, os padrões e regulação das profissões. Para isso, as universidades seriam submetidas à rígida fiscalização ministerial. O pressuposto era de que haveria uma "universidade modelo", no caso a Universidade do Brasil, que serviria como padrão para todas as demais.

Nessa perspectiva o Estado elaborou seu projeto de sistema de ensino superior, articulando medidas que incluíam desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/1931), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/1931) até a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/1931) (FAVERO, 2006).

A partir de 1930, um novo capítulo da educação foi instituído com a instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda no governo provisório de Vargas. Seu primeiro titular foi Francisco Campos que, a partir de 1931, elaborou e implementou reformas de ensino – secundário, comercial e superior – com acentuada visão centralizadora de instituição e controle (FAVERO, 2006).

Mesmo assim, as reformas e regramentos criados não foram suficientes para impedir que os conflitos dentro da própria Universidade se instalassem, com a participação de estudiosos, entre grandes personalidades do ambiente educacional. Um dos grandes episódios gerou o documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” do qual faziam parte grandes educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e tantos outros nomes. Segundo o próprio documento:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente

erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p. 198-199).

O documento, além de defender a tese de uma escola pública, desvinculada da igreja, obrigatória e à custa do Estado (gratuita), apresentou também uma ideia de política de Educação Nacional com descentralização da sua execução. Essa proposta teve forte influência do momento histórico em que estava se construindo um novo modelo de Estado, baseado num pacto centralizador do país em torno do Governo Federal, arquitetado pelo presidente Getúlio Vargas (ABRUCIO *et al.*, 2010). Ainda assim, embora grande parte da proposta de Estado do Presidente tenha se realizado, o modelo educacional do Manifesto dos Pioneiros não se concretizou, de modo que a política pública continuou sendo executada por Estados e Municípios, sem grande coordenação nacional. Resultou, então, que a criação das Universidades fosse influenciada fortemente pelas heterogeneidades características do federalismo brasileiro (ABRUCIO *et. al.*, 2010).

Mesmo assim, mesmo com pouco tempo de duração, com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas (agora eleito), havia expectativas de que a democracia liberal fosse instituída no país. Entretanto, as tendências centralizadoras e autoritárias, frutos herdados do final do estado de exceção, recuperaram a hegemonia na administração do Estado e, conseqüentemente, acabaram se refletindo na Universidade.

Apesar do período sócio histórico conturbado no campo educacional houve alguns avanços, sendo alguns deles significativos, como a já citada criação da Universidade de São Paulo (1935) que foi a primeira criada com a finalidade de pesquisa sob a influência estrangeira de professores franceses, alemães, italianos e portugueses.

Outro fato importante, também deste período, foi a proposição de uma organização sistêmica da educação nacional, tema central trazido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, traduzido na Constituição de 1934. Alguns dispositivos instituíram os sistemas de ensino e os conselhos de educação, articulados por um Plano Nacional de Educação (PNE) que, na concepção desse documento, estabeleceria as diretrizes

nacionais reguladoras da oferta de ensino e a proposta de uma educação para todos (BORDIGNON, 2014).

Ainda sobre esta questão, Bordignon (2014) lembra que o PNE, previsto na Constituição de 1934, chegou a ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação da época, com base em amplo inquérito de questões formuladas pelo órgão e respondidas por Estados, instituições educacionais e educadores. Esse documento acabou assumindo, posteriormente, a forma de uma lei que passou a definir as diretrizes da educação nacional. A proposta do Plano, em tramitação no Congresso Nacional da época, foi abortada pelo regime de exceção do Estado Novo de 1937 (BORDIGNON, 2014).

Outro argumento presente na Constituição de 1934, com reconhecimento importante no momento sócio histórico das Universidades, refere-se ao papel das cátedras, consideradas à época, como a unidade operativa de ensino e pesquisa do docente da educação superior. Segundo Favero (2006), os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, nuclear na cultura acadêmica. A autora afirma que a constituição ratifica o conceito de professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente e designa em termos de exigência para o provimento no cargo, o concurso público de títulos e provas. Prevê, também, a nomeação de professor sem concurso, no caso de “candidato insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor” (FAVERO, 2000, p. 2-3).

Até os anos de 1940 a apropriação patrimonialista do Estado por estritos segmentos sociais transformaram a Universidade quase que, exclusivamente, na reprodução de uma elite branca, sem conceber possibilidades para universalização do acesso (POCHMANN, 2012). Ainda que o Manifesto dos Pioneiros tenha trazido um diferente olhar para a Universidade, esta visão ainda estava centrada na regulação das profissões.

Com a Constituição Federal de 1946 um novo marco foi escrito e ficou definitivamente estabelecido que caberia ao Estado (governo federal) legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Outro argumento que o texto constitucional trouxe foi a defesa (como princípio constitucional) de uma educação como direito de

todos, ainda que possa ser ofertada também pela iniciativa privada, desde que respeitados os critérios regulatórios.

Como consequência deste regramento e da crise institucional das instituições públicas do Estado, que não satisfaziam ou não atendiam aos interesses da época (internos e externos), um novo momento importante da Universidade se instalou fazendo com que instrumentos regulatórios fossem criados para, de certa forma, dar a Universidade um papel indutor do desenvolvimento.

Até os anos 60 se registra um forte amadurecimento do movimento estudantil que anunciava a crise da Universidade, por não assumir um papel reflexivo, com o intuito de responder às necessidades emergentes do Estado (FAVERO, 2006).

As discussões sobre os rumos da educação nacional se prolongavam e só em 1961 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, marcada pelas tensões e perspectivas da época. Introduziu dispositivos de controle do Estado para abertura de novos cursos/Instituições com os mecanismos de “autorização” e “reconhecimento” dos cursos de graduação e de “reconhecimento” nos casos de cursos de pós-graduação, até então inexistentes.

Para Cunha (2012, p. 24):

A lei de Diretrizes e Bases de 1961 que acenava com uma expectativa de renovação, fez pouca menção ao ensino superior. Tanta a demora de sua promulgação – mais de 10 anos tramitando no Congresso Nacional – como a nebulosidade de suas posições frente a um projeto de educação nacional revelavam o quanto o campo estava minado de interesses contraditórios e o quanto o país não estava maduro para dar um efetivo passo a frente, propondo um projeto educacional de impacto para a nação.

A criação de Brasília favoreceu a gestação de um projeto inovador de universidade para o país, assumindo a estruturação das Universidades por departamentos ao invés de faculdades isoladas.

Sobre esse projeto se pronuncia Darcy Ribeiro:

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, que pus em prática como ministro da Educação em 1961 cumpriu o triste papel de piorar a educação brasileira. Isto em razão da vitória da direita, encarnada por Carlos Lacerda e Dom Helder Câmara, contra a esquerda liderada por Anísio Teixeira. Com efeito, a nova lei, em nome da democratização, liquidou com o sistema de formação do magistério primário com que contavam todos os estados brasileiros na forma de institutos públicos capazes de dar preparação teórica e prática a seu magistério. A nova lei

abriu a quem quisesse a liberdade de criar escolas normais, quase sempre com propósitos puramente mercantil, convertendo-as em meros negócios. O êxito numérico foi grande, as escolas multiplicaram-se aos milhares, mas o efeito educacional foi o mais grave, por que elas degradaram o ensino normal ao mais baixo nível. Hoje, nosso professorado é formado numa das disciplinas falsamente profissionalizantes, ministradas no nível médio, quase sempre em cursos noturnos, de onde sai incapaz de ensinar (RIBEIRO, 2009, p. 71).

A Universidade de Brasília, entretanto, pouco viveu a expectativa inicial. Com o golpe político de 1964 abriu-se novamente um novo período conturbado da história da Universidade. Primeiro porque afastou grandes nomes da educação da direção de Universidades, como o caso de Anysio Teixeira, reitor da UnB, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, Álvaro Vieira Pinto, Ernani Maria Fyori e o próprio Darci Ribeiro entre outros intelectuais da época. Segundo, porque instituiu, progressivamente, um modelo de universidade com um caráter muito mais conservador, mesmo frente às reivindicações da sociedade, de mudança no perfil de gestão do Estado.

Uma característica bem marcante, até este momento, para as Instituições de Educação Superior estava na sua organização. Para Cunha (2012), a organização estrutural das Universidades brasileiras, até o final dos anos sessenta, seguia principalmente o modelo de reunião de faculdades, marcada pela função de formação profissional.

A partir de então, ainda que amparado pela justificativa de aperfeiçoamento da máquina pública, a Universidade teve poucos momentos de reflexão do seu papel. A Reforma Universitária de 1968 consolidou uma proposta de universidade inspirada no modelo norte-americano baseado na racionalidade técnica, com intuito de fomentar a indústria nacional e calar os discursos que reivindicavam o papel político da universidade frente à sociedade.

Cunha (2012, p. 24) assim se manifesta:

Somente em 1968 a chamada Reforma Universitária, em plena ditadura militar, interveio no projeto e no formado da Universidade brasileira. Alterou substancialmente a organização universitária com a implantação do modelo estrutural da departamentalização. É certo que essa perspectiva tinha a intenção de privilegiar a pesquisa básica, necessária ao projeto de desenvolvimento nacionalista dos governantes. Mas também é obvio que o desmonte dos agrupamentos instituídos e consolidados tinha a finalidade de despolitizar a universidade e diluir as corporações tradicionalmente organizadas. Essa medida foi acompanhada da dissolução da União Nacional dos Estudantes e da desmobilização sindical em todos os níveis, que favoreceu, num contexto de

vigilância e até de violência, um silenciamento das reflexões críticas, tão próprias da Universidade.

Depreende-se, principalmente pelas leituras de Favero (2000; 2006), que nesse período é que se instala a preocupação com a avaliação das universidades, tomando forma, a partir do Plano Atcon (1966). Esse Plano preconizou a implantação da nova estrutura administrativa universitária baseada nos princípios de rendimento e eficiência.

Para Favero (2006, p. 31), o consultor americano Rudolf Atcon, responsável pelo documento editado pelo Ministério da Educação em 1966, denominado Rumo a Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira, apresentou sugestões que “tornariam possível à adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país”.

Por consequência das sugestões contidas no documento, neste mesmo período, se estabeleceu o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), entidade que teve por objetivo promover o intercâmbio e cooperação entre as Universidades e articular e consolidar o Ensino Superior no país. Diante da criação deste órgão, Rudolf Atcon foi convidado e passou a ser o primeiro secretário geral daquele Conselho (FAVERO, 2006).

Favero (2006, p. 32) afirma, ainda, que em meados de 1967, diante da resistência do movimento estudantil, o governo criou uma comissão especial com finalidade de revisar o projeto da universidade com o objetivo, dentre outros, de planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais. Por consequência, além de gerar subsídios para a Lei 5.540/1968, conhecida como lei da reforma universitária estabelecida no ano seguinte, esse movimento abriu espaço para outras discussões, dentre elas, o fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior e a ênfase em aspectos técnicos e administrativos. Ainda, segundo a autora na mesma obra, “com a proposta de fortalecer o princípio da autoridade dentro das instituições de ensino superior pretendia-se instaurar na Universidade o recurso da intimidação e da repressão”.

No final de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo criou, por meio do Decreto nº 62.024, uma comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e

sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. Do relatório final dessa Comissão, conhecido como Relatório Meira Mattos algumas recomendações passaram a ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (Fávero, 2006).

Chaui (2001, p. 47) explicita que o relatório Meira Mattos propunha uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos na Universidade para torná-la um “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando-a aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”.

A partir de 1968, com o intuito de resolver os problemas relacionados aos movimentos estudantis e tendo como pano de fundo a proteção do ato constitucional nº 5 e do decreto 477, houve a combinação do relatório Atcon (1966) com o relatório Meira Matos (1968). O primeiro anunciava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno que precisa ser resolvido com o máximo de rendimento (do ponto de vista matemático) e a mínima inversão (pressupondo o caminho mais “lógico” da administração da universidade semelhante ao modelo administrativo das grandes empresas). Deveria desvincular o corpo técnico-científico e docente da administração, quase semelhante a uma visão gerencialista da Universidade. O segundo preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade, tentando exigir a recondução da Universidade ao regime da nova ordem administrativa e disciplinar do Estado, refutando as ideias e conceitos de “autonomia universitária” e “democracia” (CHAUÍ, 2001).

No início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das Universidades e pelas manifestações de rua, começou a exigir do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”. O problema em questão, nomeadamente como “excedentes”, foi um fato histórico importante para a Universidade, pois havia candidatos com pontuação mínima (média) nos vestibulares que não conseguiam matricula nas

escolas de nível Superior. O número de aprovados extrapolava o número de vagas disponíveis revelando a falta de instituições de ensino superior para suprir a demanda e, ao mesmo tempo, fragilidade do sistema de ensino e sua articulação com o ensino médio.

Como resultado das manifestações foi criado um grupo de trabalho encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. Em seu relatório final revelou que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais (FAVERO, 2006).

Expressa, ainda:

“O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e despertar um enérgico do senso de responsabilidade coletiva” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968 apud FAVERO, 2006).

Da conclusão deste grupo de trabalho emergiram elementos também para a composição da Lei de Reforma Universitária em 1968.

A lei nº 5.540 de 28 de novembro de 2008 institui de fato a reforma Universitária. Para Favero (2006) entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da Universidade estão: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

Chauí (2001) lembra que a primeira grande modificação importante nas diretrizes da Universidade proposta por esta Lei, foi a departamentalização, mais incisiva que da primeira vez. Segundo a autora, no projeto da Universidade de Brasília a departamentalização tinha uma visão de democratizar a universidade eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito nas decisões. Entretanto na Reforma foi resignificada para reunir em um mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos, num mesmo espaço físico (sala de aula) com o menor gasto (material e pessoal). Neste sentido “a departamentalização além de diminuir gastos, facilitou o controle administrativo e ideológico sobre professores e alunos” (CHAUI, 2001, p. 48).

Outra modificação na Universidade neste período foi a matrícula por disciplinas (créditos) que levou a uma divisão das disciplinas em dois grupos: obrigatórias e optativas, permitindo que alunos de diferentes cursos pudessem realizar a mesma disciplina, ministrada pelo mesmo professor, na mesma sala de aula, aumentando, assim, a produtividade do corpo docente a partir do ensinar as mesmas coisas para um número maior de pessoas (CHAUI, 2001).

Favero (2000) ressalta que a discussão do “departamento”, entendido como unidade de base da universidade, vai adquirir maior intensidade, a partir dos anos 80 do século XX. Estas discussões se voltam para a própria concepção de departamento, entendido como “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal” (FAVERO, 2000, p. 12).

A partir deste período e também como reflexo de uma política neoliberal ainda mais evidente, iniciaram-se processos que instituíam, dentro da Universidade, a avaliação como política regulatória na educação superior brasileira. Alguns autores, como Leite (2002), por exemplo, remetem a historicidade da avaliação da educação brasileira para 1977 quando as instituições de educação superior começaram a consolidar suas pós-graduações e, conseqüentemente, sob a avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Diz Leite (2002, p. 100):

Costuma-se afirmar que a avaliação das universidades, além de ser datada no século 20, é um fenômeno gestado na América do Norte e revivido na Inglaterra, sob o governo de Margareth Thatcher. Essas origens, de per si, colocam na avaliação das instituições de educação superior um véu capitalista liberalizante ou neoconservador. [...] Datam da mesma época, meados dos anos 1980, processos nacionais de avaliação da Europa Continental, França e Holanda em especial, que objetivavam contrapor-se às possibilidades reguladoras, ou neoliberais, trazidas pelos programas de estilo "tatcheriano". Quando em 1995, um governo recém-eleito, implantou o Exame Nacional de Cursos, imediatamente apelidado de Provão, poucos acadêmicos acreditariam que se estava originando com ele, um novo “modelo” nacional de avaliação.

Os anos 80 trouxeram muitos desafios para a Universidade brasileira, ainda sob o comando militar na administração do Estado. Sobretudo, neste período, organismos internacionais revelaram interesse no tema, demonstrado pelo poder da educação no desenvolvimento da sociedade. Segundo Melo (2004), o Banco Mundial e o Fundo

Monetário Internacional (FMI) estiveram presentes e ativos na condução das reformas neoliberais, tanto na oferta de empréstimos como na proposição de condicionantes para a condução de políticas econômicas e sociais do Estado.

Consequentemente essa absorção de mecanismos internacionais tecnicistas na administração do Estado trouxe reflexos para as Universidades. Tais reflexos puderam ser percebidos, também, no campo da educação básica. Como exemplo é possível citar o projeto Nordeste I desenvolvido entre os anos de 1980 e 1987 cujo objetivo era orientado para a melhoria da qualidade do ensino fundamental com ênfase nas primeiras quatro séries, através do apoio financeiro a programas integrados entre estados e municípios de investimentos na educação (VIEIRA, 2001). Ainda, segundo a autora, o projeto Nordeste foi uma iniciativa financiada com recursos do Banco Mundial, do governo federal e de nove estados da região.

A partir de 1980 as primeiras parcerias entre o Estado Brasileiro e organismos financeiros internacionais no campo educacional se fizeram presentes. Ainda que a literatura cite como exemplo mais significativo os projetos relacionados à educação básica, ao longo do tempo esta relação acabou refletindo, também, na educação superior. Consequentemente atingiu a Universidade como fruto da relação capitalista em que organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas e OCDE estabeleceram com a administração do Estado brasileiro.

A justificativa para recorrer aos organismos internacionais remeteu-se às altas taxas de inflação registradas e a incapacidade do Estado em propor novos investimentos. Para tanto, o monitoramento externo foi justificado pela necessidade de controlar os gastos do Estado e das Instituições, frente o tamanho e o grau de intervenção deste na economia.

A relação entre o Estado e os organismos internacionais influenciaram os processos de gestão da Universidade, principalmente aqueles que interessam os processos de Avaliação, cuja proximidade com a visão mercadológica/capitalista é muito questionada.

Os anos 90, afirma Melo (2004), o Banco Mundial incrementou sua política de empréstimos, no sentido da continuidade da realização de reformas estruturais nos países latino-americanos, investindo nas mudanças dos vários níveis da burocracia

estatal no sentido de proporcionar aos países uma capacidade de gestão mais eficiente.

Para a autora a reforma incorporou:

Formas diferenciadas das direções do projeto neoliberal de sociedade tendo a reforma educativa como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais, pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho que contribuiria para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países baseada no incremento de capital humano (MELO, 2004, p. 185-186).

Neste período, a visão de Universidade interligada ao campo capitalista se solidificou cada vez mais. A modernização da gestão e a necessidade de um tipo de avaliação se apresentaram ligadas ao processo de reforma do aparelho do Estado. Ainda que o modelo tenha como foco as Instituições gerenciadas pelo Estado ele representou uma ruptura com o modelo anterior, principalmente no que se refere à autonomia, participação e descentralização, tendo em vista que seu objetivo era construir uma cultura organizada fixada nos princípios de gestão estratégica e controle de qualidade, orientada por uma racionalização dos processos, eficiência e eficácia do sistema (CASTRO, 2007).

Nesta década, ainda em termos nacionais, aconteceu a discussão e aprovação da nova Constituição Federal. Para Oliveira (1999) a Constituição Federal de 1988 representou um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo instrumentos jurídicos para a sua garantia.

Foi também neste período debatida e aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996. Para Dourado (2007) a nova LDB, autorizada com as bases neoliberais e consolidada por um grande número de decretos que a antecederam, redirecionou o paradigma da educação e da escola no país, enfatizando questões como produtividade, eficiência e qualidade.

Cunha (2012) afirma que a nova LDB aprovada admitiu ainda a existência de ensino superior independente da pesquisa que só seria obrigatória para as Universidades. A mesma lei, para a autora, criou a figura dos Centros Universitários que assumiam uma condição híbrida, com mais obrigações do que as faculdades isoladas; ao mesmo tempo em que os Centros Universitários assumiam menores obrigações que as Universidades. Ainda para a autora, a LDB regrediu na concepção da natureza da educação superior.

Esta nova LDB deixou claras as demonstrações de produtividade, eficiência e eficácia tornando-se, sobretudo, um senso-comum entre atores políticos, gestores institucionais da educação e da Escola e até mesmo da sociedade (através da mídia) e da difusão de políticas neoliberais preocupados com o desempenho dos resultados. Para Dias Sobrinho e Ristoff (2000), a ideologia da eficiência como credo essencial das políticas de educação superior também fez muitos adeptos na Universidade. Com isso os governos acabaram instituindo controles sobre as instituições de educação superior ao mesmo tempo em que reduziam recursos financeiros e sua autonomia.

De acordo com Ball (2002), a performantividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Para o autor, estas questões englobam a representação da noção de valor, deixando de lado subjetividades e realçando reformas na educação como a gestão do trabalho docente.

Com o reconhecimento da necessidade de Avaliação, diferentes configurações assumiram uma agenda avaliativa: Avaliação Interna, Avaliação externa e Autoavaliação. Hoje estas configurações são as mais conhecidas e os modelos mais discutidos pelas especificidades que assumem. Como por exemplo, na avaliação interna, a ideia de descentralização dos processos e autonomia impera; enquanto na avaliação externa, a ideia de neutralidade.

Sobre a Avaliação Externa diz Afonso (2009, p. 19):

A avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados (enquanto produtos ou resultados educacionais), é que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas. Isto aconteceu porque a introdução da avaliação estandardizada criterial é congruente com o exercício do controle por parte do Estado e, simultaneamente, porque a publicação dos resultados dessa mesma avaliação induz a expansão do mercado (e do quase mercado) em educação. Assim, a avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados tornou-se inicialmente um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da nova direita, e continuou a sê-lo para governos de outras orientações político-ideológicas.

A Autoavaliação se constitui num elemento-chave de ligação e de utilidade da avaliação, traduzindo-se na implicação dos agentes internos; no favorecimento do processo de institucionalização; no provimento de informação completa e verdadeira; na contextualização da avaliação; e no desenvolvimento de uma cultura avaliativa

(ESCUADERO ESCOZA, 2002 apud COSTA; VENTURA, 2005). Neste sentido, ainda para o autor, os processos de autoavaliação encontram-se na linha das investigações realizadas no sentido da chamada aprendizagem e desenvolvimento organizacional – enquanto contributos para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos das comunidades educativas.

Por outro lado é também importante compreender a epistemologia das Avaliações no ambiente da IES, como lembra Francisco et al (2015, p. 532).

Ao acompanhar a proposta de construção de um sistema de educação superior no Brasil, sobretudo a partir de 1968, é possível perceber que a avaliação institucional se tornou um mecanismo que orientou as políticas públicas para o segmento. O processo, além de se constituir em uma ferramenta de controle estatal das atividades de instituições e cursos, contribuiu com o fomento de políticas estratégicas, as quais foram substantivas para impedir que a educação superior observasse apenas os critérios vinculados a uma lógica mercantilista.

Emergindo então sob o paradigma da legalidade começam a surgir os primeiros regramentos visando instituir um modelo de avaliação da educação superior no Brasil. Segundo Chauí (2003, p. 6):

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Afonso (1999) lembra que a centralidade da avaliação educacional no contexto das políticas educativas contemporâneas tem sido objeto de alguns trabalhos sociológicos importantes. As perspectivas teóricas e metodológicas adotadas são diversas, mas, acima de tudo, mostram um esforço inovador na elaboração de quadros de interpretação quando se convalidam contributos das diferentes ciências (sociais e humanas) para elucidar uma problemática que continua a estar, em grande parte, confinada às teorias pedagógicas e psicológicas.

As razões do interesse pelas questões da avaliação institucional organizam-se em torno de uma “pluralidade de eixos estruturadores filiados em lógicas e racionalidades em tensão, uns mais vinculados às preocupações com o controle, outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória” (SÁ, 2009, p. 88).

O tema da Avaliação Institucional se institui nas Universidades brasileiras a partir de meados dos anos 70-80, olhando primeiramente para a pós-graduação, posteriormente com um olhar especificamente da Educação Superior e hoje alcança dimensões em outros níveis como da Educação Básica. Sá (2009) faz um registro neste sentido:

Ao longo das duas últimas décadas, em contextos sócio-políticos muito diversos, primeiro nos países centrais, depois nos países semi-periféricos e periféricos, a agenda avaliativa, nas suas diferentes configurações e domínios de incidência, tem vindo a assumir uma enorme centralidade (SÁ, 2009, p. 1).

Ball (2007, p. 191) diz que a Avaliação é uma “política educativa incontornável, típica do Estado competidor”. Ainda segundo o autor, aparentemente, os elementos chave do pacote da reforma da educação são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade (BALL, 2002, p. 4).

No mesmo sentido, outro conceito importante do tema vem de Dias Sobrinho (2002, p.37).

A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentido, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então, interessa a muita gente e por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder-se sob o manto da técnica, como se sua technicalidade a fizesse neutra e destituída de valores.

Outro conceito de avaliação vem de Coelho (2000, p.59):

Se medir é verificar, com base em uma escala fixa, a extensão ou a grandeza de um objeto, avaliar é, ao mesmo tempo, estimar o merecimento, definir a qualidade e o mérito, determinar o valor, formar o juízo ou conceito acerca de uma realidade. Na vida das pessoas e grupos, a avaliação é uma pergunta sobre o sentido de sua existência, uma reflexão em busca de acertos e equívocos para a redefinição dos ideais, práticas, das trajetórias, enfim, da vida pessoal e grupal.

Dentro das discussões sobre o tema da Avaliação uma das correntes refere-se à dualidade do tema, que permite destacar alguns pontos importantes do processo, dentre eles a mudança de paradigma que atinge os Estados. De um lado um “Estado Educador” e de outro um “Estado Avaliador”, mostrando alguns dos impactos na gestão das Instituições e na gestão de políticas públicas no curto, médio e longo prazo.

Afonso (2009) diz, sobre a visão de Estado Regulador, que os governos, pela sua natureza híbrida articulando conjuntamente as ideologias neoconservadora e neoliberal, constituem exemplos paradigmáticos de virada nos modos de governança dos sistemas educativos, nomeadamente pela utilização das avaliações externas, baseadas em testes estandardizados, como estratégia de indução de medidas de privatização e/ou lógicas de quase mercado em educação, mas também de aumento do controle central do Estado – e, em decorrência disso, induzindo formas ou modelos de *accountability* em educação, compatíveis com esses instrumentos de avaliação.

Ainda que o tema tenha tido grande disseminação e de diferentes maneiras é possível entendê-lo e classifica-lo de muitas formas e matrizes teóricas que impactam a compreensão de Estado. Alguns destes aspectos são importantes porque, segundo a classificação de Ventura e Costa (2005), interferem na finalidade da avaliação: o mercado, o relatório e a melhoria.

Sá (2009, p. 90) ressalta que existem razões que permitem identificar lógicas e agendas relativamente diversas da Avaliação, filiando-se em argumentos legitimadores em tensão, umas mais centradas nas preocupações com a conformidade burocrática e outras em concepções da Instituição como comunidades educativas, dotadas de autonomia e orientadas para promoção de um projeto crítico e democratizante.

Para Costa e Ventura (2005) estas três finalidades da avaliação diferenciam-se em relação aos destinatários e aos objetivos perseguidos. Enquanto a avaliação para o mercado é associada a uma concepção de Instituição como empresa educativa, em que a grande finalidade é captar clientes, a finalidade para a produção do Relatório está ligada a ideia de uma burocracia ritualizada, em que a avaliação visa, sobretudo, verificar a conformidade legal, cumprindo um ritual de fachada. No caso em que a avaliação se orienta para a melhoria, a concepção de Instituição envolve uma comunidade de aprendizagem, entendida como um processo democrático e de construção coletiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros"

Dias Sobrinho (2000) explora a ideia que a Avaliação institucional é uma construção coletiva, que visa trazer resposta ao desejo de ruptura com a estrutura vigente. É também um "movimento articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de

valor que permitam uma transformação qualitativa das instituições do seu contexto na melhoria de seus processos".

Para Sá (2009), a reflexão dada por Dias Sobrinho procura superar alguns reducionismos associados aos processos avaliativos no sentido literal da palavra objetivando uma reflexão e entendimento da complexidade que existe nas organizações educativas, migrando do foco das métricas (que o autor metaforicamente chama de "quantofrenia") para a produção de reflexões e de juízo de valor pondo em evidência a natureza política do processo de avaliação.

Já Costa e Ventura (2005) dizem que falar sobre avaliação das escolas é sinalizar um vasto campo de pesquisa que inclui dimensões e pressupostos políticos, históricos, pedagógicos e organizacionais de gestão. Ainda, para os referidos autores, ao falar em avaliação das escolas estamos falando em avaliar "para quem" e "para quê".

Vale, pois, esclarecer que a Avaliação não é análise isolada das diferentes categorias que compõem a Instituição: conhecimentos, docente, técnicos e discentes, nem tão pouco, a soma destas análises fragmentadas para construir um quebra-cabeça. É preciso socializar o entendimento de que a avaliação institucional "não pode ser tomada como equivalente ao produto das soma das várias avaliações distintas" realizada segundo agendas e indivíduos desconectados fazendo com que a Avaliação, para ser considerada Institucional, torne-se holística e integradora (Sá, 2009).

Para Coelho (2000, p. 65), a avaliação nas Universidades não pode se referir apenas aos resultados, mas envolver necessariamente os processos, as competências, os compromissos e os comportamentos, todos permeados pelas diferenças no plano da teoria, da epistemologia e dos métodos de investigação, pelos juízos de valor e pela ideologia. Para o autor, não há dúvidas que, enquanto processo extremamente complexo e marcado pela ambiguidade, a avaliação é acompanhada, também, por uma insegurança dos indivíduos e nas instituições.

Ao comparar o tema da Avaliação com *Accountability*, Afonso (2010, p. 22) mostra algumas aproximações entre os termos:

Frequentemente utilizado como sinónimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde a um conceito com significados e amplitudes plurais. Para os objetivos deste texto, definimos *accountability* como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Nesta perspectiva, e em determinadas situações

específicas, a avaliação surge como condição necessária para a prestação de contas, sendo que esta, por sua vez, implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e os atos praticados.

Outro ponto bastante defendido pelas IES na Avaliação nos remete às questões de melhoria da qualidade da educação e da escola. Sá (2009) afirma que a avaliação não se constitui no amuleto que vai revelar a crise da educação e da Universidade, tampouco cabe à Avaliação a importância maior do processo de gestão, como se ela fosse capaz de revelar todos os segredos da instituição. Para o autor, a autoavaliação pode servir para diferentes formas e diferentes agendas e ancorar-se em racionalidades plurais, algumas delas contraditórias.

Nos anos noventa, os processos de avaliação em larga escala se difundiram e passaram a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal, separando os diferentes níveis em que a avaliação se processa. Apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os “Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios” (WERLE, 2011, p, 777).

Entendemos que as reflexões aqui trazidas sobre a trajetória da educação superior no Brasil, ainda que parciais, podem ajudar a compreensão do fenômeno da avaliação institucional no contexto em que vivemos. Ampliando a reflexão foquei nos modelos de avaliação implantados no Brasil oficialmente a partir do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) até o modelo vigente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2.1 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

A primeira iniciativa concreta em termos de Avaliação produziu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Barreyro e Rothen (2008) alicerçam-se em Cunha (1997) para afirmar que este Programa foi desenvolvido no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), como desdobramento de

discussões internas do Conselho decorrentes das greves mantidas nas universidades federais.

Para os autores, o PARU pretendia realizar “investigação sistemática da realidade”, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968, quanto das particularidades institucionais e regionais. Ainda de acordo com estes autores, para a concretização destes objetivos, considerava-se necessária a participação, especialmente, da comunidade acadêmica, realizando um processo de reflexão sobre sua própria prática e de outros setores externos às instituições, na expressão de demandas e expectativas quanto ao papel da universidade e sua organização.

Barreyro e Rothen (2008) afirmam que, para a análise do PARU, tomou-se como fonte primária o texto “Programa de Avaliação da Reforma Universitária”, de autoria de Grupo Gestor da Pesquisa (1983). Na visão deste Grupo Gestor, o PARU tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior. Para isso, consideravam necessário diagnosticar a situação desse momento, de forma a “avaliar o sistema de educação superior na sua totalidade nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas” (GRUPO GESTOR, p. 84).

Com base ainda em Barreyro e Rothen (2008) é possível considerar que, na proposta do PARU, destacava-se a diferença entre a norma ideal e a operacionalização alcançada na realidade. Tinha como objetivo questionar o conhecimento produzido, levando em conta o contexto socioeconômico no qual estaria inserida a Instituição de Ensino Superior. Desta forma, pretendia desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada IES, bem como sua articulação com o uso de recursos, com as determinações externas e as relações políticas internas. Outros temas abordados relacionavam-se com: (i) a qualidade do ensino, a ênfase dada à formação do cidadão e do profissional; (ii) a relação da pesquisa com o ensino, a importância dada à pesquisa básica e aplicada, bem como sua vinculação às necessidades sociais e empresariais; (iii) a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa; e (iv) as atividades administrativas e sua influência no ensino e a pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações

do público acadêmico e não acadêmico e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades.

No PARU, o conceito de Avaliação como ferramenta de gestão e planejamento constitui-se como um dos pressupostos trazendo, além de um conceito inicial de avaliação, até então não contemplado, a clara finalidade de atender a uma tripla exigência: processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. A avaliação como prestação de contas e como procedimento de melhoria do desempenho institucional seria uma contrapartida da Universidade a sociedade que a financia (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Alguns autores, dentre eles Barreyro e Rothen (2008) e Cunha (1997), afirmam que o PARU não chegou a apresentar resultados, pois foi desativado um ano depois de implantado, devido a disputas internas no âmbito do Ministério da Educação em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária. O PARU deixava inconclusa a coleta de dados e os estudos institucionais iniciados, pois diferentes concepções de educação superior começaram a emergir, afirmam os autores.

Também Zandavalli (2009) explicita que a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, conhecida como “Comissão de Notáveis”, foi criada por meio do Decreto nº 91.117, de março de 1985, pelo Presidente José Sarney, com o intuito de oferecer, dentre outros, subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior. Sua composição apresentava grandes nomes do cenário político, incluindo, dentre outros, um membro do Conselho Federal de Educação, Professores da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Mato Grosso e outros.

2.2 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB)

A política anunciada ao final dos “anos de chumbo¹” foi fortalecendo os movimentos acadêmicos que reivindicavam a autonomia universitária e a democratização de suas estruturas. As primeiras eleições de reitores foram ensaiadas pelas comunidades universitárias, com forte pressão para nomeação dos eleitos. Essa ação nem sempre era atendida; mas paulatinamente o espaço decisório na academia foi ocupado por discursos democratizantes. Com a anistia (1979), a União Nacional de Estudantes (UNE) saiu da clandestinidade e docentes e servidores técnicos das universidades se articularam em torno da Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). O movimento das “diretas já” evidenciou a força coletiva que exigia mudanças, apesar de que as conquistas nem sempre tenham sido imediatas.

A eleição de dirigentes, colocando grupos acadêmicos em disputa, deu margem à explicitação de Projetos Pedagógicos para as Universidades, que se comprometiam com ideias e ações.

No contexto do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), fortaleceu-se o setor das federais com a criação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) articulando, especificamente, os reitores destas Instituições de Ensino Superior. Foi este movimento que propôs, de forma mais articulada, a necessidade de uma avaliação auto-referenciada de Universidade. Tratava-se de um movimento de reconstrução e, para tal, havia a necessidade de um amplo diagnóstico que possibilitasse a definição de “novos rumos” desejados.

Então se criou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Ele nasce dentre de um dos princípios de uma pretensa reforma da Educação

¹ A expressão refere-se ao período histórico em que esteve na presidência o General Emilio Garrastazu Médici desde o golpe militar de 1964. Sua atuação, considerada “linha dura” dentro das forças armadas, favorável a um aumento dos métodos repressivos e antidemocráticos. Neste período estava em curso o governo considerado o mais duro e repressivo de todo o ciclo do regime militar, onde a repressão e a oposição armada cresceu, assim como a censura a todos os meios de comunicação atingindo jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão artística. Consequentemente, a censura de todos os meios de comunicação acarretou a investigação, prisão e muitas vezes tortura ou até mesmo exílio forçado de inúmeros professores, políticos, músicos, artistas e escritores.

Superior iniciada no governo do então presidente José Sarney, que representava o início da redemocratização no país. A reforma em questão foi explicitada pelo documento “Uma nova política para educação superior brasileira”, cujo texto foi escrito por vários membros também designados pelo presidente Sarney.

Efetivamente o PAIUB se institucionalizou em 1993, a partir de uma portaria da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação que criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o intuito de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional.

O primeiro resultado do trabalho desta Comissão foi conhecido como “Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional”. Para Barreyro e Rothen (2008), o documento é dividido em duas partes: a primeira com referenciais teóricos sobre a avaliação da educação superior e a segunda com orientações para implantação da avaliação. O PAIUB partiu da visão de que “a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 148). O ato de avaliar-se teria função formativa e emancipatória.

Para Zandavalli (2009), na fundamentação do Documento de referência se explicita a importância do processo de avaliação como contraponto da proposta institucional de avaliação das IES vigente, de modo a propiciar contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; constituir-se como uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; desencadear um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Para a autora, a noção de prestação de contas é justificada por ser a educação um bem público, gerido com recursos públicos, o que exige "ser avaliada em termos da eficácia social de suas atividades, bem como em termos da eficiência de seu funcionamento" (BRASIL, 1993, p. 3).

Ristoff (2000) afirma que, entre 1993 e 1994, as iniciativas da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento tiveram escuta por parte do MEC. Para o autor, havia, por parte da equipe do MEC, a clareza de que só seria possível realizar a avaliação institucional e as mudanças com a parceria das universidades.

Como já explicitado, o PAIUB foi originário de uma proposta feita pela ANDIFES ao MEC em 1993 (ZANDAVALLI, 2009; LEITE, 2004) a partir de experiências realizadas por Universidades de forma autônoma. São exemplos o PAIUFRGS, que teve início de 1989 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o mesmo movimento em Instituições como a UNICAMP, UFSC e outras IES públicas. Este trabalho de base foi desenvolvido pela Comissão Nacional de Avaliação, assessorada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC). A Comissão era composta de representantes de várias entidades: Fórum de Pró-Reitores de Graduação; Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração; Fórum de Pró-Reitores de Extensão; ANDIFES; Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP); Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Associação Nacional de Escolas Superiores Católicas (ABESC). (BRASIL, 1993).

Barreyro e Rothen (2008) afirmam que o PAIUB foi idealizado com base em sete princípios norteadores:

- a) Responsabilidade do poder público em financiar as pesquisas mais significativas, incluindo aquelas realizadas em instituições particulares;
- b) O ensino superior deveria voltar-se primeiro, em oferecer uma formação profissional que permitisse os egressos a se adaptarem a um mercado de trabalho em constante mudança. Segundo, com a criação de mecanismos de transferência para o meio social e econômico do conhecimento oriundo da pesquisa efetivada no meio acadêmico;
- c) Diversidade e Pluralidade;
- d) Autonomia e democracia interna como princípios para que as universidades decidam internamente sobre as pesquisas que realizam os currículos de seus cursos, seus sistemas administrativos e organizacionais e à gestão de seus recursos;
- e) Democratização do acesso em dois sentidos: primeiro, com a melhoria da educação de primeiro e segundo graus; segundo, pela criação de outras modalidades de ensino, ao invés da expansão indiscriminada de um sistema constituído exclusivamente nos moldes acadêmicos tradicionais;

f) Valorização do desempenho compreendendo que o controle sobre as instituições resumia-se aos aspectos formais e burocráticos, e haveria a necessidade de substituí-los por mecanismos que tivessem em conta o mérito do trabalho desenvolvido pelas instituições;

g) Eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais. Sugerindo a diminuição da ingerência dos Conselhos Profissionais que regulamentam, no Brasil, diversas profissões.

Dias Sobrinho (2002, p. 85) lembra que uma das características mais marcante e identificadora do PAIUB foi o “fato de ser uma obra coletiva, aberta, que contemplava a pluralidade, que criava bases teóricas e práticas coerentes para atingir objetivos socialmente construídos e tinha, inequivocamente, caráter pedagógico e formativo”.

Segundo Zandavalli (2009) os documentos de referência do PAIUB tiveram como característica:

- a) O caráter institucional, que congrega atividades-meio e atividades-fim;
- b) A análise simultânea do conjunto de dimensões institucionais relevantes;
- c) A intensa participação da comunidade acadêmica, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados, constituídos por ações de melhoria da instituição;
- d) A articulação da avaliação interna com a externa e das dimensões qualitativas e quantitativas em ambas as avaliações;
- e) A integração e intercâmbio de experiências de avaliação, no interior de cada IES e entre as IES participantes do programa;
- f) A natureza contínua e sistemática que permita aprimoramento e revisão permanentes.

Esse referente da avaliação institucional foi efetivo até 1995, quando iniciou o governo de Fernando Henrique Cardoso. Este, sob a influência de políticas do Banco Mundial e com a presença de diretrizes neoliberais bem evidentes, esvaziou o Programa, definindo novas perspectivas para a avaliação da educação superior.

Com isso, voltou a vigorar com força um sistema de avaliação centrado em produtos e desvalorizando processos, uma característica do PAIUB. Acionou as perspectivas da avaliação em larga escala, através de um parâmetro único de qualidade,

aferido pelo Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, dando ênfase ao ranqueamento, divulgado com orgulho pelo então ministro Paulo Renato de Souza. As informações não só foram veiculadas na mídia em geral, mas por meio de um periódico específico para tal fim, a "Revista do Provão", publicada pelo INEP/MEC (ZANDAVALLI, 2009).

Com um cenário mudando profundamente e com importantes transformações no jogo de poder, a Avaliação, no contexto da expansão do setor educacional privado e de alterações na lógica de ensino, teve um papel muito importante. Segundo Dias Sobrinho (2010) a avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da educação superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos do mundo do trabalho do que aos propósitos educativos de formação humana integral.

O autor ressalta que o conjunto de políticas setoriais da educação superior, implantado a partir de 1995, passou a exigir de um conjunto de normas jurídicas para dar-lhe sustentação e de uma avaliação eficaz ao incremento e acompanhamento da expansão qualitativa e diversificada do sistema. Para tal, a avaliação deveria ser isenta de valores e exercer, sobretudo, sua função regulatória, dentro de uma racionalidade economicista e tecnocrática, para a qual as normas de avaliação que começavam a emergir (DIAS SOBRINHO, 2010).

Com a supremacia da visão neoliberal e as consequências políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e reforma. Dias Sobrinho (2010) denomina de modelo de avaliação como controle de resultados e informações aos clientes, contrapondo a expansão da autonomia e a eficiente gestão de instituições e cursos.

2.3 EXAME NACIONAL DE CURSOS

O Exame Nacional de Cursos – ENC foi introduzido na segunda metade dos anos 90, mais especificamente no ano de 1996, implementando um “novo modelo de Avaliação das Instituições de Educação Superior” e se constituindo em um dos mecanismos de

interação direta entre o Estado e as Instituições. Também conhecido como Provão foi concebido como um instrumento de avaliação necessário para orientar as ações do MEC com a finalidade de estimular e fomentar ações visando a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que procuravam a elevação da qualificação do corpo docente permitindo, como consequência, apoiar as deliberações do Conselho Nacional de Educação nas deliberações sobre a renovação periódica dos reconhecimentos dos cursos de graduação (SINAES, 2009).

Sua execução detalhada se deu através do Decreto Presidencial 2.026 de 10 de Outubro de 1996, estabeleceu medidas adicionais para a avaliação da educação superior, determinando uma análise de indicadores-chave do desempenho geral do Sistema Nacional de Educação Superior, por Estado da Federação e por Região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino (baseada no Censo da Educação Superior). O Decreto acrescentava que a avaliação institucional, deveria abranger as dimensões Ensino, Pesquisa, e Extensão, além de determinar que todos os cursos deveriam ser avaliados através dos resultados do Provão e dos relatórios de especialistas, que verificariam *in loco* as condições de ensino em termos do currículo, da qualificação docente, das instalações físicas e da biblioteca (BRASIL, 1996).

Leite (2005, p. 23) faz a seguinte reflexão:

Quando em 1995, um governo recém-eleito, implantou o Exame Nacional de Cursos, imediatamente apelidado de Provão, poucos acadêmicos acreditariam que se estava originando com ele, um novo “modelo” nacional de avaliação. Com efeito, as medidas posteriores, com o arrefecimento do apoio ao programa PAIUB e forte ênfase no Provão, na classificação nacional de cursos, nas análises locais das condições de ensino, na avaliação de docentes, o quadro adquiriu um contorno mais nítido, permitindo supor a existência de um sistema de avaliação que abrangeu todas as instituições públicas e privadas, todos os níveis de educação superior e se processou em todo território nacional. Seria um sistema de avaliação, na medida em que, metodologicamente, envolveu todas as esferas da educação superior, verificando desde o ingresso do estudante até a sua saída segundo o padrão traçado para a graduação e mantendo o controle dos programas de pós-graduação, com conexões e vínculos dessas avaliações, regulados normativamente através de legislação específica, com os processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos. Ou seja, as aferições produziram dados e resultados que passaram a constituir os insumos para reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.

Para Santo Filho (2000), a implantação do ENC pelo Estado representou uma medida polêmica da política de educação superior recolocando o problema da Avaliação

Institucional das Universidades na agenda nacional de discussão. Primeiramente por que, diferente do que ocorreu com a definição do PAIUB, na configuração desta nova política global de avaliação o governo não ouviu nem consultou as Universidades, a Comissão Nacional de Avaliação e seu comitê Assessor e, tampouco, o Conselho de Reitores.

Sua implantação também apresentou inúmeras contradições: foi idealizado sem consulta e sem discussão pública recebendo pesadas críticas de boa parte da comunidade universitária e de especialistas em avaliação. Ainda que sua importância fosse expressa, pressupondo parte de um modelo de administração pública mais eficiente, os resultados do provão serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e descredenciamento de cursos. Obrigatoriamente os estudantes foram instados a realizar o Exame sob pena da não obtenção do diploma, mesmo que os resultados individualmente não repercutissem na sua trajetória acadêmica ou em seu resultado individual (DIAS SOBRINHO, 2010)

Para Verhine et al. (2006), a legislação que criou o Provão determinou que exames escritos fossem aplicados anualmente em todo o território nacional a estudantes concluintes de cursos de graduação. Embora outras iniciativas fomentaram a avaliação do ensino superior no Brasil no período, esta foi a primeira política da natureza de uma avaliação em larga escala aplicada de forma universal e obrigatória, condicionando a participação do estudante à liberação do diploma.

Na visão de Dias Sobrinho (2010, p. 204),

o Decreto 2.026/96, sob inspiração do modelo proposto pela OCDE, de caráter economicista, privilegiava os seguintes indicadores: taxas brutas e líquidas de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão do curso, níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das classes, custo por aluno, percentual dos custos da educação superior no total gasto com educação pública, percentual do PIB (produto interno bruto) gasto com Educação Superior.

Neste modelo de Avaliação, o processo incluía dois instrumentos complementares:

(i) Análise das condições de oferta pelas instituições de ensino manifestas por indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas designadas pela SESU em relação a quatro dimensões: organização didático-pedagógica, instalações físicas gerais

e especiais, qualificação docente e bibliotecas; (ii) os exames nacionais de curso (SANTOS FILHO, 2000).

Diversos autores trazem como justificativa a visão do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza sobre a função do ENC. Para Gomes (2003), o ENC foi pensado estrategicamente para ser um poderoso instrumento político com objetivo de fortalecer e modernizar as funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC, sinônimo da visão funcional de Estado proposto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no conhecido Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.

Sobre isto Zandavalli (2009, p. 431- 432) afirma:

É fato que as políticas implantadas na gestão de Paulo Renato de Souza trouxeram visibilidade aos processos de avaliação, em especial os de larga escala, como observância explícita dos programas e metas previstos nos planos plurianuais (PPAs). O choque de gestão e o planejamento estratégico foram processos presentes não apenas no MEC, mas também nos outros ministérios, como parte dos planos de governo, reflexos da ofensiva neoliberal no Brasil, nos anos de 1990. Talvez o diferencial na pasta da Educação tenha sido a habilidade do Ministro em utilizar a mídia e gerar polêmicas que mobilizaram a sociedade, principalmente com o Provão.

Para a Comissão Especial de Avaliação (MEC/INEP, 2003) o Exame Nacional de Cursos era desvinculado de outros processos avaliativos, sendo que a divulgação de resultados se dava por via da mídia, enfatizando principalmente comparações entre as instituições. Seu propósito atendia mais à construção da reputação Institucional do que à qualidade do ensino. O Provão desconsiderava o trabalho e o desenvolvimento institucional, assim como o perfil acadêmico do estudante, impedindo, assim, a aferição do valor agregado pela IES aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes ao longo do tempo, considerando as peculiaridades regionais, locais e institucionais.

No que se refere aos resultados, Dias Sobrinho (2010) diz que o ENC foi apresentado como um instrumento objetivo e, portanto, seus resultados podiam ser divulgados como definitivos e de efeitos inquestionáveis. Ainda para o autor, os responsáveis pelo sistema estavam seguros de que, se tecnicamente bem concebido e executado, esse instrumento produziria a melhoria na qualidade e o aumento de eficiência do sistema, fundamentando os atos decisórios de uma rigorosa regulação,

reconhecendo as boas práticas e informando à sociedade os cursos que mereceriam reconhecimento e respeito e os que não alcançariam padrões mínimos de qualidade.

Alguns aspectos foram levantados por Santo Filho (2000, p. 166) como limitadores da proposta do ENC:

- Tendem a homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
- Desconsideram o contexto local e institucional dos cursos;
- Desconsideram a multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
- Apresenta pouco potencial de diagnóstico do sistema;
- Concepção tecnocrática de educação superior;
- Considerações fragmentadas dos indicadores de desempenho;
- Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação;

Já Dias Sobrinho (2010, p. 206) apresentou outros limitadores da proposta e atuação do ENC.

O Provão teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira. Mas podem-se identificar importantes equívocos conceituais, técnicos e políticos e deficiências de vários tipos: 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.

Certamente o ENC apresentou alguns resultados. Iniciando em 1996, onde avaliou 55.526 estudantes de 616 cursos nas áreas de administração, direito e engenharia; em 1997 o sistema expandiu para mais três cursos: engenharia química, medicina veterinária e odontologia, representando a avaliação de 85.574 estudantes de 822 cursos; em 1998 mais quatro cursos (jornalismo, engenharia elétrica, letras e matemática) avaliando cerca de 142 mil estudantes em 1.710 cursos (GOMES, 2003). Já as últimas estatísticas conhecidas dão conta da avaliação pelo ENC de 5.890 cursos de um total de 8.878 cursos

com alunos concluintes, avaliando 435.810 de 26 grandes áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química (DIAS SOBRINHO, 2010).

Além das críticas citadas acima por Dias Sobrinho (2010) e Santos Filho (2000) aparecem na discussão a questão do custo financeiro/orçamentário de sua aplicação. Vigorando apenas no período entre 1996 a 2003, o ENC viu o número de cursos avaliados crescerem e o número de alunos presentes às provas também, ainda que sua presença esteja ligada a uma questão obrigatória. As áreas avaliadas tiveram crescimento alto e, com os atuais números de cursos, habilitações e áreas atendidas, o custo do ENC no exercício de 2003 alcançou aproximadamente 30 milhões de reais/ano, demonstrando a preocupação e a necessidade de reavaliar pelo Ministério da Educação quanto ao cumprimento da determinação legal da introdução gradativa de novos Cursos neste sistema de Avaliação.

Reforçando as críticas a este modelo avaliativo uma nova proposta surgiu do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e foi aprovado na 65ª Reunião Plenária, realizada em abril de 2000, com o nome de Proposta de Modelo de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras (LEITE, 2005). A proposta teve o objetivo de proceder à avaliação institucional das universidades e de outros modelos de Instituições de Ensino Superior através de avaliação interna e externa, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos, avaliação de processo e de resultados. O modelo estava focado na meta de levar cada instituição a identificar sua marca. Ainda, para Leite (2005), esse modelo teve a intenção de fornecer respostas às necessidades e demandas das comunidades e verificar se as instituições estariam realizando sua missão e demarcando seu espaço no cenário local e nacional. O modelo apresenta as seguintes dimensões de análise: missão, objetivos e vocação da instituição; ensino; pesquisa; relações externas; corpo docente; corpo discente; corpo técnico-administrativo; administração acadêmica dos cursos; controle do produto; organização e governo; planejamento e avaliação; recursos de informação (biblioteca, videoteca, internet,

laboratório de computação etc.); recursos de infraestrutura física; recursos financeiros (LEITE, 2005).

Diante das críticas ao modelo de Avaliação vigente e as mudanças conceituais de entendimento da finalidade do Estado, com a mudança do governo central, uma nova política de Sistema de Avaliação da Educação Superior foi apresentada ao Ministro de Estado da Educação em 27 de Agosto de 2003, elaborada por uma Comissão Especial de Avaliação, designada especificamente para esse fim. O texto base foi apresentado e submetido a diversos debates no âmbito do próprio Ministério da Educação, nos fóruns de pró-reitores, de reitores, sindicatos, mídia, sociedades científicas, congresso nacional e sociedade em geral, através de consultas públicas (INEP, 2009).

2.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes mesmo do fim do sistema anterior, diferentes atores, técnicos e políticos já percebiam a necessidade de um novo modelo de avaliação institucional. O número de instituições, alunos matriculados e outros indicadores sobre a oferta de cursos superiores demonstravam sua importância. No quadro a seguir estão alguns destes quantitativos:

Tabela 1 - Evolução das IES antes do SINAES

	1995	2000	2004
Instituições de ensino Superior	894	1.180	2.013
Numero de Docentes	161.645	197.712	293.242
Numero de Cursos de Graduação presenciais	6.252	10.585	18.644
Vagas Ofertadas anualmente	610.355	1.216.287	1.621.408
Alunos Matriculados na Graduação	1.759.703	2.694.245	4.163.733

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em INEP (1996; 2001; 2005).

Dias Sobrinho (2010) afirma que o crescimento, quase que exponencial da educação superior no Brasil, foi um dos fatores primordiais da mudança no sistema de

Avaliação. Para o autor, fatores como urbanização, globalização, ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolarização e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho foram alguns dos condicionantes a elevação dos indicadores, além de outros notadamente conhecidos como a introdução da Educação a Distância.

Contraopondo a opinião de Dias Sobrinho sobre essa questão, explica Polidori (2009), que a discussão sob o novo sistema não deve estar centrada no aumento de matrículas e, inclusive, de IES no país, já que isso é uma realidade demandada pela própria sociedade. Para a autora a discussão deve estar centrada na forma como ocorreu essa expansão que privilegiou o mercado como grande regulador. Para a autora, o processo até então vigente possibilitou a instalação de varias IES e cursos com baixa qualidade no país, demandando, por consequência, a necessidade de uma regulação mais eficiente por parte do Estado.

Segundo Barreyro e Rothen (2006) a intenção, ao ser elaborado a proposta era de que a avaliação da educação superior fosse além de uma visão neoliberal que estimulasse ir além da concorrência entre as instituições e da regulação pelo mercado consumidor.

Para Sá (2009), as razões deste interesse pelas questões da avaliação educacional em geral, e da avaliação institucional em particular, organizam-se em torno de uma pluralidade de eixos estruturadores filiados em lógicas e racionalidades em tensão, uns mais vinculados às preocupações com o controle, outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória.

Alguns autores revelam, entretanto, que a proposta não ficou imune às políticas neoliberais em andamento na administração pública brasileira, o que ocasionou, em alguns casos, enfraquecimento da centralidade nas escolhas da comunidade acadêmica, favorecendo a “minimização do caráter formativo da autoavaliação institucional para a retomada da ênfase na avaliação do desempenho dos estudantes e no cunho regulatório” (ZANDAVALLI, 2009, p. 434). Já para outros autores a expansão do sistema de educação brasileira, notadamente com o número de instituições de ensino superior e o número de matrículas, foi outro motivo do estopim que dificultou a operacionalização da proposta

original, tornando a função do Estado como avaliador das instituições e do sistema de uma maneira mais ampla.

Segundo a CONAES (2004, p. 1)

O SINAES foi construído a partir do trabalho da Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada por Portaria da SESu em 28 de abril de 2003, “com a finalidade 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”. O relatório final – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior – expressa o resultado da experiência de avaliação desenvolvida e acumulada pelas instituições de educação superior, em nosso país, desde meados da década de 80, no contexto de uma ampla reflexão sobre a literatura e a prática avaliativa em âmbito internacional. Desde experiências pioneiras em algumas universidades – da UnB à UNICAMP – até o amplo processo de avaliação institucional desencadeado, na década de 90, pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Polidori (2009) ressalta que o primeiro enfrentamento que o Sistema sofreu foi a reação dos docentes da educação superior, principalmente devido ao elemento novo que estava sendo apresentado pelo governo. Apesar de o Sistema ter sido criado a partir de uma Comissão denominada de Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior, ter sido composta por membros diversificados em termos de representação e discutida em audiências públicas quando do momento da divulgação em grande escala, ainda assim encontrou resistências pela sua abrangência e impacto.

Criado através da Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e regulamentado em legislações posteriores que atribuem a competência e a visão do sistema. Conforme disposto no artigo 1.º da referida lei, o objetivo do SINAES é:

Assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p. 1).

Ristoff e Giolo (2006) afirmam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES surgiu de uma proposta política assumida no Programa de Governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto do pleito eleitoral de 2002. Ainda que este assunto já tivesse sido previsto no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e estabelecido em lei federal em 2001, ele efetivamente tornou-se um Sistema em 2004 através da lei acima mencionada. Neste sentido, ainda conforme os autores citados, a construção do SINAES buscou dar significado as experiências, objetivos e metas mais relevantes da avaliação da educação superior brasileira construída até o momento.

Para Barreyro e Rothen (2006) a proposta de governo do então candidato conceituava que a avaliação deveria ser compreendida como instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando a melhoria do desempenho dos estudantes e a melhoria do sistema de ensino.

Polidori et al. (2006) afirmam que o SINAES fundamentou-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. O objetivo é assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Para o CONAES (2004) as características principais da proposta são: a avaliação institucional como centro do processo avaliativo; a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais. Tais características oportunizam levar em conta a realidade e a missão de cada IES, ressaltando o que há de comum e universal e as especificidades das áreas do conhecimento.

Como afirma a CONAES (2004) são princípios do SINAES:

- A responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- O reconhecimento da diversidade do sistema;
- O respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- A globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores, considerados em sua relação orgânica; e

- A continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto.

Para Lacerda (2015), o SINAES tem como pressupostos a transformação na educação superior brasileira para corresponder as expectativas da sociedade; a preservação de valores acadêmicos fundamentais como a liberdade e a pluralidade de ideias; a valorização da IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais para a área científica, tecnológica e social; a afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de educação Superior, comprometida com a melhoria da qualidade; credenciamento periódico das instituições públicas e privadas de qualquer natureza mediante processos de avaliação; e a valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional.

Sob o argumento de assegurar a qualidade dos processos e atender as pressões existentes sobre os controles regulatórios, o SINAES se estabeleceu como política de Avaliação, principalmente como Política de Avaliação da Educação Superior olhando simultaneamente para “processos” e “instituições” através da própria estrutura interna do Ministério da Educação, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP cujas competências foram reforçadas e resignificadas pela Lei 9.448 de 14 de março de 1997, 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e 10.861 de 14 de abril de 2004. Essas legislações definiram a abrangência do SINAES como sendo:

- Avaliação Institucional (AVALIES);
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG);
- Exame Nacional de Avaliação Desempenho dos Estudantes (ENADE);

No que se refere a **Avaliação Institucional** o objetivo é identificar o seu perfil, sua atuação junto a comunidade, suas ações sociais, seus projetos e programas se amparando em dois procedimentos essenciais de avaliação: a autoavaliação realizada

pela Comissão Própria de Avaliação e a avaliação externa in loco, estabelecida por meio da comissão de especialistas designadas pelo órgão gerenciador. (LACERDA, 2015).

Para a CONAES (2004) a avaliação das instituições, se desenvolve em dois momentos principais: primeiramente pela autoavaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação; e na sequência, pela avaliação externa, realizada por comissões externas designadas pelo INEP.

Sobre as **Avaliações dos cursos de graduação** procura identificar as condições de ensino oferecidas pela Instituição. São focos a infraestrutura física, salas de aula, laboratórios, seus recursos humanos (dando ênfase ao corpo docente) e a organização didático-pedagógica da Instituição. Esta avaliação é realizada por meio de uma Comissão de Avaliadores específicos da área do curso que dispõe ainda de um instrumento padrão de avaliação (LACERDA, 2015).

As concepções e princípios no âmbito do SINAES sustentam que a avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite entender a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional. Estes pressupostos acompanham a aceitação do SINAES como elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira (GOMES, 2009).

Para Dias Sobrinho (2010) a avaliação dos cursos de graduação considera principalmente a organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura física, a articulação entre o Planejamento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, inserção social e a correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O último dos processos, a **Avaliação do desempenho dos estudantes**, tem como objetivo estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares do(s) curso(s) de graduação, das habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional de qualidade (LACERDA, 2015).

Sobre o ENADE diz Dias Sobrinho (2010, p. 212-213):

O ENADE é um exame nacional aplicado pelo menos a cada três anos para uma amostra significativa de ingressantes, que até a data de inscrição tenham concluído entre 7% a 22% da carga horária curricular mínima e concluintes que, até a data de inscrição, tenham concluído pelo menos 80% da carga horária

curricular mínima. É referenciado a critério, com base nos padrões mínimos estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento a partir das diretrizes curriculares nacionais e dos perfis profissionais de cada área. Pela análise dos itens, propõe-se a dar uma noção aproximada do valor agregado pelo curso na formação do aluno. Como aplica a mesma prova para ingressantes e para concluintes, com pesos diferenciados, é possível comparar as respostas dos dois grupos de estudantes, tanto em relação aos conteúdos disciplinares, como sobre temas transversais, percepção sobre a prova e posicionamentos ético-políticos.

Ainda para Dias Sobrinho (2010), o ENADE é um exame de amplitude nacional, mas com diferenças fundamentais em relação ao seu antecessor o Provão. Para o autor, opera com a noção de desempenho e não vincula mecanicamente resultados na prova a qualidade do curso. O ENADE consiste num instrumento de avaliação que busca diagnosticar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares.

Além destes três processos principais outros indicadores vieram a compor o cenário da Avaliação de uma forma singular posteriores a criação do SINAES. A Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008 define a instalação de um novos indicadores no contexto da educação superior brasileira. O primeiro deles, denominado de Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esse indicador avalia individualmente os cursos superiores, considerando o desempenho dos estudantes no ENADE, avaliação dos alunos sobre as condições do curso, infraestrutura, corpo docente etc. O CPC, além da nota do ENADE, mede também o grau de satisfação do aluno com a IES (POLIDORI, 2009).

Um segundo indicador, instituído pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008, denominado de Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes (POLIDORI, 2009).

O SINAES, pelo seu desenho, apresenta-se como um Sistema de Avaliação global e integrado das atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados já mencionados: Avaliação de Instituições de Educação Superior, Avaliação de Cursos de

Graduação e Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Cada um desses processos contribui com o outro, embora sejam desenvolvidos em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios.

Para Polidori (2009) é importante evidenciar que o SINAES busca reconhecer a diversidade do sistema de educação, respeitar a identidade, a missão e a história das IES, e entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo.

Por sua característica global, abrangência nacional e seu objetivo de aperfeiçoamento das atividades acadêmicas, o SINAES estabelece as finalidades essenciais da avaliação, a saber: a) ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional; b) explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos; c) supera meras verificações e mensurações destacando os significados das atividades institucionais; d) aprofunda o desenvolvimento das IES operando como processo de construção com participação acadêmica e social e não como instrumento de cobrança individual; e) valoriza a solidariedade e cooperação e não a competitividade e o sucesso individual. (CONAES, 2004).

O SINAES abrange IES e cursos, públicas e privadas, avaliando-os em um processo permanente; amplia o campo de avaliação quanto à temática, ao universo institucional, aos agentes e aos objetivos; está ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e de relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais (CONAES, 2004).

A CONAES (2004) explicita que as características fundamentais desse sistema são: a avaliação institucional interna e externa como centro do processo avaliativo; a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global; o respeito à identidade institucional. Tais características possibilitam levar em conta a realidade e a missão de cada IES e as especificidades das áreas do conhecimento, respeitando a diversidade institucional.

Para Freitas (2010), além da perspectiva de integração e articulação, é central no SINAES o princípio da participação, que o autor denomina como “responsabilidade

compartilhada”, em que dá poder a todos os membros da comunidade acadêmica, das instâncias institucionais, de setores governamentais e da sociedade a se envolverem nas ações avaliativas. Ainda, na perspectiva deste autor, a avaliação assume um imperativo ético fundamental, por ter como foco a educação superior de qualidade como bem público.

A proposta do SINAES compreende a necessidade das IES passarem por um ciclo completo de avaliação. Esse ciclo envolve os três pilares do Sistema, ou seja, a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes. No entanto, o ciclo desse Sistema não pode ser considerado como uma dinâmica linear. Cada pilar compreende vários estágios e atuações que se diferem em cada IES. Na verdade, segundo Polidori (2009, p.446), este é um dos grandes princípios do SINAES: "respeitar as diferenças e as especificidades de cada IES".

Os instrumentos dos SINAES abordam dimensões e indicadores específicos, com os objetivos de identificar as potencialidades e insuficiências das IES e dos cursos, promover a melhoria da sua qualidade e relevância e, por consequência, da formação dos estudantes, e, ainda, fornecer à sociedade e ao governo informações sobre a Educação Superior no país. Desta forma, incorpora aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões institucionais e todas as instâncias da IES, num esforço de autoconhecimento sobre si mesmas e incorpora à avaliação também a dimensão da regulação, procurando equilibrar várias perspectivas de avaliação em um único sistema.

Uma das modificações do SINAES, quando comparado com o modelo anterior, é a institucionalização de um órgão responsável pela operacionalização dos processos. Com a institucionalização do SINAES, coube ao INEP a responsabilidade pela operacionalização dos processos de Avaliação coordenados pela CONAES, cabendo, como órgão executivo, implementar as deliberações e proposições, bem como produzir os relatórios pertinentes para o parecer conclusivo da CONAES (BRASIL, 2004).

O SINAES apresenta muitas nuances e particularidades, configurando-se objetivamente como um sistema, incluindo aquelas de ordem burocráticas e regulatórias: leis, decretos e portarias normativas que tornam complexa sua compreensão. Para Polidori (2009) e Freitas (2010), o processo de avaliação da educação superior brasileira

apresenta uma trajetória bastante rica e, inclusive, inovadora no que diz respeito a considerar o processo na sua totalidade.

Com isso, posterior ao ato de criação do SINAES, diferentes atos normativos se fizeram necessários. Contudo, com a edição do Decreto presidencial 5.773 de 9 de maio de 2006 foi mais perceptível os primeiros indicativos do que a avaliação deveria contemplar a proposta estrutural do sistema, dando ênfase ao entendimento da educação superior como um sistema federal de ensino no qual o Estado (governo federal) assumiria o papel de Regulação, Supervisão e Avaliação das Instituições de Educação Superior, sejam elas públicas ou privadas.

Como consequência deste Decreto muitos outros foram promulgados e portarias foram emitidas como reflexo da necessidade de regulamentação e organização do sistema. São exemplos destas regulamentações a Portaria Normativa N° 40, de 12 de dezembro de 2007 que Institui o e-MEC como sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação; o Decreto n° 6.303, de 12 de dezembro de 2007 - Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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; a Portaria n° 4 de 5 de agosto de 2008, regulamenta a aplicação do conceito preliminar dos cursos superiores para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos. A Resolução CNE/CES n° 1, de 20 de janeiro de 2010 - Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários; A Resolução CNE/CES n°3, de 14 de outubro de 2010 - Regulamenta o Art. 52 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino, dentre outras².

² Dentre as normativas do SINAES percebe-se muito o uso das “Notas Técnicas” utilizadas como critérios interpretativo das normas estabelecidas. Fizemos a opção de não trazê-las e menciona-las tendo em vista sua repercussão e força de lei ser questionada, ainda que tenham força no sentido regulatório e estabelecendo entendimentos importantes de determinados aspectos do SINAES como “Roteiro para o Relatório de Autoavaliação Institucional”, “Definição da estrutura do relato institucional” e outros assuntos pertinentes.

Ristoff e Giolo (2006) lembram que essa reestruturação da avaliação significou construir um novo sistema, com novos instrumentos, em torno de uma concepção que permitisse superar a fragmentação e integrar organicamente os instrumentos de avaliação anteriores, os espaços avaliativos dentro do próprio Ministério da Educação e articular a autoavaliação das instituições com a avaliação externa, em torno de dimensões estabelecidas em lei.

A Comissão Própria de Avaliação, prevista inicialmente na portaria 2.051 de 09 de julho de 2004 tem em suas atribuições a condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (INEP, 2009; MEC, 2004).

Para o INEP (2009, p.114)

Para fins de operacionalização da avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna, recomenda-se a cada IES, a depender de suas características estruturais, constituir uma ou mais comissões para organizar os processos avaliativos, coordenar os debates, acompanhar sua execução, assegurar a unidade entre os diversos setores, garantir rigor, efetuar a edição final dos documentos, auxiliar na identificação dos problemas, das potencialidades e das ações que devem ser empreendidas, promover estratégias de sensibilização e de informação permanente, buscando sempre a criação e a consolidação de uma cultura de avaliação permanente, rigorosa e efetiva para o desenvolvimento institucional.

Uma das mudanças significativas foram às introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como a competência para União, dos estados para exercer a regulação na educação superior e o estabelecimento funções regulatórias como a autorização e o reconhecimento dos cursos de graduação. Sua “nova” configuração mostra a tendência da organização do Sistema, respeitando o arcabouço jurídico.

Para o INEP (2009, p. 144)

A função regulatória, conquanto visando ao criterioso ordenamento e desenvolvimento do conjunto de instituições de educação superior, não prescinde de atenção a cada qual. Faz-se com a explicitação de princípios e normas, atinentes a instituições públicas e a instituições privadas, e com a ação político-administrativa de governo. Esta deve caracterizar-se pela absoluta transparência e superlativa obediência à obrigação de prover à sociedade toda informação sobre as demandas recebidas e as decisões do aparato governamental. A responsabilidade primeira é com a sociedade e com a plena informação dos cidadãos.

Uma das atuações regulatórias estabelecidas pelo SINAES é a “Autorização de funcionamento dos cursos superiores” que integram a IES. Sua função é organizar o ingresso de alunos com os padrões mínimos de qualidade, obedecendo a seguinte ordem processual: (1) a IES encaminha a documentação pertinente ao MEC (2) ocorrer a verificação in loco (3) comprovar-se a viabilidade institucional de implantação do projeto do curso (4) o MEC emite a Autorização de funcionamento. Segundo Leite (2005) a autorização concedida implica em uma nova verificação na instituição, após o início de funcionamento dos cursos. Ainda segundo a autora, mesmo a instituição antiga e credenciada, ao abrir novos cursos, deverá solicitar autorização para tal, apresentando seus Planos de Desenvolvimento e a previsão de criação do(s) curso(s). O parâmetro tem como objetivo diminuir a oferta de cursos sem parâmetros de qualidade mínimos estabelecidos.

A partir da lei de criação do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no País, presumisse que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três processos distintos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento

Um dos processos mais importantes do SINAES é a Avaliação Institucional. Para a CONAES (2004), a Avaliação Institucional é o componente central que confere estrutura e coerência ao processo avaliativo que se desenvolve nas IES, integrando todos os demais componentes.

A CONAES (2004) define as diretrizes da Avaliação Institucional como sendo: comparar o projeto da IES e a sua realidade institucional; construir uma proposta de autoavaliação voltada para a globalidade da instituição, buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição e elaborar uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, buscando a construção de um sistema integrado. Com isso, ampliam as formas de compreensão sobre a instituição, visando aperfeiçoar os diferentes processos que levam à realização de seu projeto institucional.

A avaliação da instituição busca fornecer uma visão global sob uma dupla perspectiva: (a) O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES, centrado em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão segundo os diferentes perfis e missões institucionais. Está compreendida, na avaliação da instituição, a gestão, a responsabilidade e compromissos sociais e a formação acadêmica e profissional com vistas a repensar sua missão para o futuro. (b) Os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, técnico-administrativos e membros da comunidade externa como convidados ou designados (INEP, 2009).

Para que se concretize objetivamente são realizados dois momentos distintos: primeiro pela Autoavaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação; e posteriormente pela Avaliação externa, realizada por comissões externas designadas pelo INEP.

Sobre a configuração da Avaliação Institucional, diz a CONAES (2004, p.17):

O processo de avaliação institucional, em sua dimensão interna e externa, não pode projetar sobre as IES um modelo externo e abstrato de qualidade institucional. Na concepção do SINAES, cabe às próprias instituições gerar um modelo institucional nos termos de sua missão e, a partir dele, deve ser avaliada a instituição real. No seu desenho institucional, o SINAES supõe a articulação de diferentes órgãos coordenadores e executores do processo avaliativo e instâncias internas das Instituições de Educação Superior. A implementação [...] será uma responsabilidade compartilhada por todos os agentes envolvidos com educação superior no País, seja no governo, seja nas instituições, seja na sociedade em geral.

Na avaliação institucional busca-se tratar global e sistematicamente a instituição. São analisados as políticas institucionais e os programas, projetos desenvolvidos para implementação das políticas institucionais. É examinado também o atendimento aos objetivos de cada uma das políticas e projetos, assim como a consecução dos objetivos e finalidades da instituição, isto é, a sua missão institucional (BELLONI, MAGALHÃES E SOUZA, 2007).

A própria Lei que estabeleceu o SINAES, também define as dimensões que terão foco a avaliação institucional: A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do

ensino; a produção acadêmica e das atividades de extensão; a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; a organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios. Institui, ainda, a infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; o planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; as políticas de atendimento aos estudantes; a sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior e outras dimensões relevantes para a instituição (BRASIL, 2004; CONAES, 2004).

Para o INEP (2009) a avaliação em suas diversas dimensões é permanente, mas se realiza por ciclos, apresentando resultados periodicamente a comunidade e a sociedade. Para os autores, o período estabelecido aqui para cada ciclo completo e para todas as instituições do sistema de educação superior é de, no máximo, três anos. Com isso, se reconhece alguns aspectos do desenvolvimento de seu processo contínuo, enquanto o ciclo não é finalizado.

Entre os objetivos da avaliação estão o de conhecer as forças e as fraquezas da instituição, tratar a adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas (INEP, 2009). Com esses objetivos é necessário submeter, ainda, à análise da questão de como estão se desenvolvendo o ensino, a formação profissional e cidadã, o destino profissional e social dos ex-alunos, a adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente, a integração/desintegração entre teoria e prática, o que a instituição produz em face das necessidades sociais mais reclamadas em determinados momentos.

Para o INEP (2009, p. 115)

Não basta levantar as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar as suas causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada. Além dos assuntos próprios do ensino, dos currículos, das metodologias, da relação professor-estudante, em outras palavras, do universo do ensino e da pesquisa, tanto a comunidade interna quanto os pares e outros participantes externos devem buscar também conhecer e julgar o real processo de investigação, a eleição dos temas prioritários em conformidade com os compromissos fundamentais da instituição, a forma como se constituem os grupos de pesquisa, as necessidades de laboratórios, bibliotecas e outras estruturas básicas, a política de formação continuada dos docentes e pesquisadores, o interesse por intercâmbios e colaborações interinstitucionais, a relação com o setor produtivo e outros segmentos da sociedade, bem como com as associações científicas nacionais e internacionais.

Para a CONAES (2004), a prática da autoavaliação como processo permanente é o instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da/na instituição, com a qual a comunidade universitária deve se identificar e comprometer. O seu caráter formativo (um dos objetivos buscados pelo SINAES) permite o aperfeiçoamento das pessoas e da Instituição, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional.

A autoavaliação se constitui em um processo por meio do qual a instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisar e interpretar com vistas à identificação de boas práticas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro (CONAES, 2004).

Para o MEC (2014a, p.2)

A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela Instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento.

A lógica da autoavaliação é compreendê-la como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição. O seu caráter de diagnóstico e formativo de autoconhecimento deve permitir a reanálise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas (CONAES, 2004).

A autoavaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (MEC, 2004). Com isso, operado pelas Comissões Próprias de Avaliação – CPA em cada IES, a Comissão é também parte integrante do Sistema de Avaliação como um todo, estabelecendo uma ligação entre seu projeto específico de avaliação e o conjunto do sistema de educação superior do país. Estas comissões, no desempenho de suas atribuições, são responsáveis pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep (BRASIL, 2004; CONAES, 2004).

É de responsabilidade da CPA, dentre outras atribuições, a de construir seu projeto de Avaliação. Certamente os contextos locais e as culturas de cada Instituição também interagem na operacionalização do processo avaliativo. O SINAES, como sistema único, é afetado pelos espaços locais, que incluem a vontade política de cada Universidade em torno de seus princípios com um valor, especialmente no que se refere ao princípio de autoavaliação.

O Projeto de Avaliação institucional elaborado em cada IES, a partir das diretrizes contidas nos documentos de referência, precisa contemplar os seguintes aspectos: definição de finalidades e objetivos da avaliação; formas de integração da avaliação interna, avaliação de cursos, avaliação de desempenho de estudantes e avaliação externa; participação da comunidade acadêmica nas instâncias institucionais; usos dos resultados na definição de políticas institucionais; cronograma geral de desenvolvimento das atividades avaliativas, inclusive previsão do início da avaliação externa, dentre outros pontos que considerar relevantes (CONAES, 2004, p. 15).

Barreyro e Rothen (2006) lembram que a identidade das CPA's dependem do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas instituições, podendo adquirir características centralizadoras, burocráticas, utilitaristas ou emancipatórias dependendo do grau de envolvimento dos atores institucionais e do uso que a autoavaliação tenha no interior da instituição.

De acordo com a CONAES (2004), depois de constituída a CPA, seu funcionamento específico deverá prever estratégias que levem em conta as características da Instituição, seu tamanho e características singulares e a existência ou não de experiências anteriores de avaliação, incluindo a autoavaliação, avaliações externas, avaliação dos docentes pelos alunos, avaliação da pós-graduação e outras.

Duas grandes características são importantes ao discutir-se sobre a constituição da CPA: a primeira é o caráter representativo, a legislação estabelece que a CPA seja órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Com isso se entende também a possibilidade de uma avaliação com olhar diferenciado daquele que a gestão possa ter. E, em segundo lugar, a CPA é plural, devendo contar, na sua composição, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e, também, da sociedade civil organizada, ficando a critério dos órgãos colegiados superiores da instituição as definições quanto ao seu modo de organização, quantidade de membros e dinâmica de funcionamento (CONAES, 2004).

Para o INEP (2009) a autoavaliação assume funções de auto-regulação internamente. Para os autores, as IES conhecerão melhor a sua própria realidade e poderão praticar os atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e suas missões. Além de seus próprios estudos, também receberão as recomendações e indicações das Comissões de avaliação externa.

São funções da autoavaliação:

As funções mais importantes da autoavaliação permanente são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. Em uma breve formulação: autoconhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Neste sentido, os processos de autoavaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais (INEP, 2009, p.106).

Freitas (2010) lembra que os resultados das avaliações previstas no SINAES, além de subsidiarem as ações internas e a formulação ou reformulação do projeto de desenvolvimento de cada instituição, formam a base e dão subsídios para a implementação de políticas educacionais concernentes aos processos de regulação do sistema de Educação Superior, que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e recredenciamento de IES.

A etapa da autoavaliação se finaliza com o encaminhamento a CONAES do Relatório de Autoavaliação. Por sua vez, a CONAES providencia o encaminhamento deste documento para a próxima etapa do processo, ou seja, para a(s) comissão(ões) externa(s) de avaliação.

Para o INEP (2009) uma vez realizado um ciclo do processo de autoavaliação e consolidado um relatório consistente, detalhado e aprovado por suas instâncias superiores, a IES se submete a uma avaliação externa. Para os autores, essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais, designados pela CONAES. A quantidade e o formato dessa(s) comissão(ões) depende do tamanho e dos perfis da instituição ou sua organização acadêmico-administrativa.

Utilizando um instrumento de verificação bem peculiar e padronizado, a avaliação externa ou verificação *in loco* é constituída de dimensões específicas: contexto institucional; organização didático-pedagógica; corpo docente e instalações. Cada uma destas dimensões se desdobra em diversas categorias de análise. Na dimensão contexto institucional, são analisadas as características da instituição, administração, políticas e programas de incentivos e benefícios. Na dimensão organização didático-pedagógica, são analisadas a administração acadêmica e o projeto do(s) curso(s) e sua adequação às diretrizes curriculares e aos padrões de qualidade. Na dimensão corpo docente, são analisadas a formação acadêmica e profissional e as condições de trabalho. Na dimensão das Instalações, são analisadas as instalações gerais, biblioteca, instalações, condições materiais e laboratórios específicos para, no mínimo, atender ao primeiro ano de funcionamento do(s) curso(s) proposto(s) e condições de acessibilidade para

portadores de necessidades especiais. Cada uma das categorias de análise, por sua vez, se desdobram em diversos indicadores (CONAES, 2004).

A descrição do Sistema pelo SINAES (2003, p. 35), é de que:

A verificação *in loco* objetiva a interlocução entre os participantes do processo. É a ocasião em que, a partir da observação direta, pretende-se analisar o projeto institucional, articularmente em suas dimensões didático-pedagógicas. Os resultados desta análise fornecem elementos para que os verificadores elaborem uma opinião sobre as potencialidades da instituição para credenciar-se como instituição capaz de ministrar educação superior presencial ou à distância, e para implantar os cursos superiores que pretende oferecer. É o momento, também, de verificar se a infraestrutura (ambientes, equipamentos e outros recursos físicos e acadêmicos apropriados) e o pessoal docente e técnico estão de fato em condições de serem colocados a serviço dos objetivos maiores da IES, explicitados em seu PDI, e, conseqüentemente, nos projetos específicos dos cursos, além de tentar estabelecer comparações entre as situações reais verificadas, as intenções declaradas e os documentos institucionais previamente examinados.

Na tentativa de demonstrar a complexidade do processo é apresentado, no anexo I, o Instrumento de avaliação externa que subsidia atualmente os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de instituições presenciais estabelecidos pelo INEP. Este instrumento subsidia os avaliadores para os atos de credenciamento e recredenciamento presencial de instituições de educação superior e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade. Para o INEP (2014) sua concepção busca atender à diversidade do sistema e busca respeitar a identidade das instituições que o compõem. Assim, consideram as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a partir do foco definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (interna e externa), organizado de forma que o instrumento contemple todas as dimensões do SINAES.

Ainda que os elementos avaliativos possam ter significados distintos, interna ou externamente, o Sistema de Avaliação estabeleceu um novo paradigma sobre a avaliação ao entender, ainda, que “as avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de recredenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores”, deixando de lado a linearidade

de autorizações eternas de instituições e de cursos e estabelecendo períodos temporais para a Avaliação, incluindo o olhar necessário sobre a Educação a Distância (BRASIL, 2001).

Para encerrar o processo da avaliação, somadas as dimensões internas (autoavaliação) e da verificação *in loco* (avaliação externa) os verificadores emitem pareceres referentes a análise global das categorias. A comparação dos pareceres com os resultados parciais gerados permite aos verificadores refletir sobre a aplicação dos critérios para cada aspecto e, se necessário, retornar aos mesmos para nova verificação (CONAES, 2004).

Segundo a Lei que estabelece o SINAES os resultados da avaliação devem subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, e credenciamento e recredenciamento de IES (BRASIL, 2004a).

Para o INEP (2009) os processos internos e externos deverão ser constantemente avaliados, tanto pelas IES quanto pelo próprio órgão regulador central. Neste sentido, cada ciclo avaliativo deve levar em conta os acertos e eventuais equívocos do processo anterior.

2.5 PRESSUPOSTOS DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

O ambiente organizacional caracteriza-se pela sua dinâmica e complexidade. Portanto, quando se esta falando de planejamento, dentro de um quadro ou visão organizacional, estamos nos remetendo, obrigatoriamente, ao entendimento das dinâmicas e relações que acontecem no âmbito Institucional. Essas dinâmicas são de distintas ordens: sociais, originárias da divisão do trabalho, das hierarquias estabelecidas ou até mesmo vindas externas a organização. Como afirma Chaui (2003) as Instituições de Ensino Superior são uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

Para Matus (2006, p. 115-116):

O homem, perante uma situação, debate-se entre dois extremos. Num deles, controla totalmente os resultados de sua prática. Noutro, desafia ou submete-se a processos nos quais é arrastado por circunstâncias que não controla. No primeiro caso, decide, faz e conhece, de antemão, os objetivos que pode alcançar. No segundo não decide quanto a nada, só pode apostar no futuro e entregar-se ao destino. É um espectador do mundo que o determina e que não pode alterar. Pode apenas julgar e criticar essa realidade, ou agradecer e lamentar a sua sorte. Mesmo na zona limite deste último caso, porém, a história mostra-nos que líderes que desafiam o impossível, nas condições mais adversas. Neste extremo teórico, o plano submete-se a máxima prova de sua eficácia. Se não pode ser potente na adversidade e cede ante a improvisação, com muito mais razão essa última o deslocará nas condições favoráveis.

Bergue (2011) nos auxilia na compreensão que o conceito de planejamento emerge como função administrativa nos primeiros estudos de Frederick Taylor e Jules Henri Fayol no início do século XX. Ainda, para o autor, nos estudos de Taylor e Fayol a noção de planejamento era orientada para dentro da organização (processos de trabalho) e intensamente relacionada com a concepção do trabalho. No entanto, para Mintzberg (2007), é preciso reconhecer ainda que existe uma referência ao planejamento no livro *Arte da Guerra* de *Sun Tzu*, originalmente escrito há cerca de 2400 anos.

Oliveira (2014, p. 5) reflete sobre o tema afirmando que:

A atividade de planejamento é complexa em decorrência de sua própria natureza, seja qual a de um processo contínuo de pensamento sobre o futuro, desenvolvido mediante a determinação de estados futuros desejados e avaliação de curso de ação alternativas a serem seguidas para que tais estados sejam alcançados, sendo que tudo isso implica em um processo decisório permanente e de qualidade, acionado dentro de um contexto ambiental - externo e não controlável - interdependente e mutável.

Ainda para Bergue (2011), o planejamento trata de um processo complexo e contingente que exige a devida adaptação das fases e ações a realidade organizacional. Neste sentido, não há como definir ou estabelecer um modelo de planejamento ideal passível de utilização para qualquer tipo de organização, constituindo um ciclo contínuo essencialmente interiorizado de construção e desenvolvimento gerencial e intimamente integrado ao ambiente.

A respeito das Instituições de Ensino Superior, diz Chaui (2003, p.24):

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados

meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

Oliveira (2014) expõe que o propósito do planejamento é o desenvolvimento de processos, técnicas e atitudes administrativas, as quais proporcionam uma situação viável de avaliar as implicações futuras de decisões presentes em função dos objetivos que facilitarão a tomada de decisão no futuro de modo rápido, coerente, eficiente e eficaz.

Bergue (2011) e Oliveira (2014) dizem que o planejamento nas organizações é normalmente organizado e estruturado sob três níveis: estratégico, tático e operacional conforme figura a seguir.

Figura 1 - Níveis do Planejamento nas Organizações



Fonte: Oliveira (2014).

Sobre o processo histórico do planejamento e, principalmente, de suas estratégias, Machado da Silva e Vizeu (2007) dizem que foi na década de 60 que emergiu no Brasil os estudos sobre o planejamento estratégico, que é identificado como a tecnologia que formalizou e operacionalizou o conceito de estratégia. Para Bergue (2011), o tema tem sua origem junto da escola de negócios de Wharton (final do século XIX) e Harvard (início

do século XX), aproximando da discussão de política de negócios, notadamente influenciada por fontes neoclássicas de pensamento econômico e gerencial, com viés extremamente mecanicista, apoiados no racionalismo e determinismo econômico.

Logo, como consequência, a ideia de planejamento também alcançou alguns patamares na administração do Estado: construção de cidades, organização do espaço territorial, administração das finanças e tantas outras temas incluíram a ferramenta.

No caso do Brasil, vivenciou-se, ao longo dos anos e dos governos, diferentes visões de planejamento. Na grande maioria das vezes o tema veio associado à questão econômica como o Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional (1940), o plano Sastre (1950), o Programa de Metas (1956), Plano Estratégico do Desenvolvimento (1968), Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico (I, II e III) e outros.

Simonsen e Gudin (2010) relatam que as primeiras propostas concretas de planejamento, formalmente instituídos como um sistema central veio do Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (1944-1946) e da Comissão de Planejamento Econômico (1944-1945). Para os autores, as tentativas anteriores a esse período podem ser consideradas irrelevantes ou limitar-se a construção de um plano enquanto documento.

Entre 1930 e 1945 foram montadas as bases de ampliação e racionalização da intervenção do Estado, em geral sob um regime autoritário de governo de Estado, com centralização federal e ruptura do pacto federativo anterior. Houve uma reforma administrativa, com criação de novos órgãos e adoção de normas de profissionalização do serviço público, influenciada pelas teorias da administração científica e pela noção weberiana de burocracia (WARHLICH, 1983).

Essa ruptura advinda da década de 1930 marcou a transição entre dois modelos de Estado no Brasil: de um lado as relações de poder transitavam exclusivamente baseada na agricultura, de outro lado por políticas populistas que culminaram com a subida do então presidente Getulio Vargas ao poder, fazendo com que o Estado fosse levado a desempenhar funções mais complexas no conjunto da economia (Desenvolvimentismo), com maior participação popular na política. O desafio da modernização da máquina administrativa e, paralelamente a necessidade de desenvolver

um aparato burocrático-tecnicista adveio da reorganização e profissionalização do aparelho do Estado (WARHICH, 1983).

Sobre o planejamento do governo brasileiro afirma Resende (2010, p. 7):

O sistema de planejamento implantado no Brasil durante o regime militar beneficiou-se de diversas experiências anteriores, nas quais o Estado brasileiro, ainda que sem um projeto estruturado de intervenção, adotou medidas importantes para promover a industrialização da economia brasileira como resposta às crises que expunham sua forte dependência do exterior.

Para Bergue (2011), a premissa da racionalidade também está presente nos instrumentos de planejamento da administração pública utilizando pressuposto do planejamento como função gerencial: Planejamento Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e as Leis Orçamentárias Anuais (LOA) são alguns dos exemplos atuais mais claros para o autor neste sentido.

Cardoso Junior e Navarro (2016) afirmam que a questão é que, depois de mais de duas décadas de relativa estagnação econômica (1980 a 2003) e indefinições quanto ao modelo de desenvolvimento a seguir, o Brasil retomou certa capacidade de crescimento de sua economia a partir de 2004. Neste contexto, vários documentos e movimentos concretos foram produzidos pelo Estado, tratando da questão do desenvolvimento e do planejamento.

Ainda, para estes autores, o Brasil vem vivenciando, desde o início dos anos 2000, um movimento de retomada das atividades de planejamento governamental diferenciado no âmbito de um processo mais amplo do protagonismo estatal na redefinição de caminhos na própria implementação de políticas e programas de/para o desenvolvimento nacional (CARDOSO JUNIOR; NAVARRO, 2016).

É importante mencionar as bases desta mudança. O principal marco legal desta mudança de paradigma foi expresso no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado que pretendia no curto prazo, facilitar o ajuste fiscal e, no médio prazo, tornar mais efetiva e moderna a administração pública, voltando-se para o atendimento ao cidadão. Conforme apontam alguns estudos essa mudança de paradigma foi entendida como a introdução da Nova Gestão Pública (MARE, 1995).

O documento estabelece uma nova concepção de Estado proporcionando uma reforma gerencial dos processos de planejamento cuja característica mais marcante é a

reorientação do processo alocativo dos recursos públicos para a busca de resultados, avaliados em termos de impactos mais reais na sociedade.

No campo da educação superior no Brasil não foi diferente. Em nível de Estado, como consequência dos diferentes atos regulatórios desde a constituição das primeiras Instituições de Ensino Superior surgidas no país, diferentes formas de planejamento foram realizadas e são encontradas na literatura. Os mais significativos em termos históricos como os Planos Nacionais de Educação (1962, 2001, 2014), o plano Atcon (antecedendo a Reforma Universitária de 1968) e o Programa de Expansão da Oferta de ensino superior público no país (2007), conhecido pelo nome de REUNI, são alguns exemplos deste tipo de ação, antecedendo as ações de reestruturação das Instituições e das formas de organização das quais faziam parte. Deste modo, o próprio SINAES é, de certo modo, uma forma de planejamento para as IES brasileiras ao organizar as propostas de planejamento por IES no país.

De acordo com a própria regulação do SINAES exigem-se alguns pressupostos que vão além da avaliação em si. Dentre estes critérios estão a obrigatoriedade das Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas e de todos os formatos (Universidades, Centros Universitários e faculdades isoladas) de construir seus processos de planejamentos (BRASIL, 2004).

Até a edição da Lei de diretrizes e Bases os planos de desenvolvimento institucionais não eram ferramentas obrigatórias para as IES. Cada uma utiliza a metodologia ou a ferramenta que considerava adequada dentre tantas disponíveis na literatura. Ainda que a maioria seja originária da iniciativa privada, há apenas uma orientação formal a ser seguida: que esses processos contemplem uma determinada relação de aspectos.

Nas palavras do MEC (2004, p.1):

Com a edição da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece a Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação iniciou um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior – Sesu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP, objetivando consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na Lei nº 9.394/96. No contexto desta revisão, constatou-se a necessidade de introduzir, como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de

Ensino Superior - IES, o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou denominar de Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Outra normatização foi realizada com a edição do Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006 que prevê, dentre outros assuntos, a relação mínima de informações que os planos de desenvolvimento institucional das IES deverão abordar. Essa relação de temas dá o tom da construção de um documento abrangente de planejamento. Logo, mostra ainda, a complexidade de construção de um documento desta magnitude por considerar diferentes e abrangentes assuntos.

São temas que deverão ser abordados no PDI das IES:

- I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II - projeto pedagógico da instituição;
- III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
- IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
- V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;
- VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;
- VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:
 - a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;
 - b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e
 - c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou

assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;
VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;
IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

A orientação advinda do SINAES estabelece os eixos orientadores dos Planos de Desenvolvimento Institucionais das IES. O quadro que organizei no anexo II mostra os conteúdos necessários de cada item.

O processo de planejamento vem sendo direcionado as exigência a todas as IES públicas e privadas, de todas as dimensões e naturezas, podendo cada IES adaptar as suas realidades. Todavia, conforme o documento orientador:

a construção do PDI deverá se fazer de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade, no processo de sua elaboração. Entretanto, os eixos temáticos constantes das Instruções, deverão estar presentes, pois serão tomados como referenciais das análises subsequentes, que se realizarão por comissão designada pela Sesu/MEC e SETEC/MEC para este fim. (MEC, 2004, p. 2).

Passado mais de dez anos de vigência do SINAES parece fundamental conhecer e refletir sobre a procedência da proposta e legitimidade que tem na educação superior, reconhecendo as particularidades dos agentes de cada instituição. Também é importante analisar as suas repercussões no âmbito institucional, pois a avaliação e o planejamento só têm sentido quando provoca consequências, isto é, quando os dados que evidencia se tornam a matéria prima da evolução qualitativa da universidade.

3 CAMINHO DA PESQUISA

Na trilha do estudo busquei dar alguns direcionamentos e indicar os caminhos propostos na busca de informações a respeito do problema de pesquisa. A opção por um método de pesquisa espelha as reflexões acerca deste trabalho, indicando o cuidado em alinhar os objetivos propostos, problema de pesquisa e as características do objeto em análise (GUBA; LINCOLN, 2005). Portanto, a escolha se reflete na maneira que acreditamos ser a mais adequada para condução de respostas para nossas inquietações.

Primeiramente assumi a premissa da natureza da Pesquisa Qualitativa. Entendo que esse caminho auxilie na descrição detalhada de fenômenos e dos elementos que o envolvem, no depoimento dos atores sociais envolvidos, nos discursos e na contextualização (VIEIRA, 2006).

Em Godoy (1995) acreditei que a pesquisa qualitativa não procuraria enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumentos matemáticos na análise dos dados. Para a autora o importante é partir de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Inclui a obtenção de dados descritivos sobre lugares e processos interativos pelo contato direto com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.

A escolha desta natureza considerou importante o contexto em que se aninha o fenômeno e incluiu as subjetividades dos sujeitos. Sobre esse respeito nos diz Flick (2004):

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

Denzin e Lincoln (2006), sobre esse assunto, afirmam que os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação do pesquisador com o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam na investigação. Assim, compreender as relações que se estabelecem é também parte do processo de descrição e interpretação. De certo modo, as pesquisas qualitativas ressaltam o modo como a experiência social é construída e adquire significado. Desta maneira é possível indicar que a ênfase das pesquisas qualitativas é a interpretação,

suscitada pelo encontro entre pesquisador e sujeitos, que compartilham seus sentidos e estabelecem novos significados a partir desta relação (ANGROSINO; MAIS DE PÉREZ, 2003, apud VECHIO, 2010).

Por consequência do tipo de pesquisa escolhido – neste caso qualitativo – entendo que o presente estudo pode ser considerado como um estudo analítico, com vistas à obtenção de um esquema de análise exploratório-interpretativo, através do aprofundamento acerca do objeto analisado.

3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

A estratégia de investigação mais adequada foi o estudo de caso, contemplando descrições, conceituações e explicações possíveis sobre o assunto.

Para Yin (2001) um estudo de caso constitui-se em uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ainda, nas palavras do autor, pode-se utilizar o método de estudo de caso quando se quer lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

A escolha do estudo de caso como estratégia de investigação decorre principalmente do contexto da Universidade escolhida e da relação com o tema proposto, ou seja, a Avaliação Institucional e do Planejamento. Dooley (2002) afirma que os investigadores utilizam o método de investigação do estudo de caso para produzir nova teoria, contestar, desafiar ou explicar.

Para Yin (2001) uma das condições mais importantes para a escolha do estudo de caso como estratégia de investigação tem a ver com a unidade de análise. Para o autor o problema fundamental em se definir o que é um "caso" esta em suas especificidades, logo, a definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas.

O caso escolhido foi a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), uma Universidade pública oficializada pelo governo federal em 2008, no contexto do Programa de Governo de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A Unipampa está presente com *Campi* em 10 cidades no Estado do Rio Grande do Sul: Bagé, Dom Pedrito, Santana do Livramento, Uruguai, Itaqui, Alegrete, São Borja, São Gabriel, Caçapava do Sul e Jaguarão. Sua localização geográfica pode ser visualizada na figura abaixo.

Figura 2 - Mapa da presença da Unipampa



Fonte: Site da universidade.

Iniciou suas atividades em 2006 com o apoio administrativo e pedagógico das Universidades Federais de Pelotas (UFPEL) e de Santa Maria (UFSM) e das prefeituras municipais das dez cidades-sede. Administrativamente foi formalizada através de um Termo de Cooperação Técnica assinado entre Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Pelotas que executaram, em nome do poder público, as ações necessárias para colocar em funcionamento a Universidade.

Para sua execução, cada uma das Universidades citadas (UFPEL e UFSM) ficou, inicialmente, responsável pela gestão de cinco campi: as cidades de Bagé, Dom Pedrito, Jaguarão, Caçapava do Sul e Santana do Livramento sob gestão da Universidade Federal de Pelotas; enquanto Uruguai, Alegrete, São Gabriel, Itaqui e São Borja ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria. A título de contrapartida inicial, cada administração pública municipal das cidades-sede ficou

responsável pelas providências de locação ou cedência de espaços, enquanto as universidades gestoras executavam as providências necessárias à aquisição ou construção das estruturas próprias.

Iniciando suas atividades durante o mesmo ano de anúncio de criação (2006), a UNIPAMPA ofereceu, naquele momento, 30 cursos de graduação e 1.500 vagas em todas as 10 cidades-sede mencionadas (UNIPAMPA, 2008a).

A UNIPAMPA foi formalizada através da Lei 11.640 de 11 de Janeiro de 2008, depois de sua aprovação pelo Congresso Nacional e sanção do Presidente da República. Sua criação fez parte da estratégia governamental de implantar centros de ensino (Universidades ou Centros de Educação Tecnológica) fora dos espaços sociais convencionais (capitais ou grandes centros urbanos). O objetivo da Universidade envolve o ensino superior, desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promoção da extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi no Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008).

A sede administrativa da Unipampa, conforme definido na lei de criação é a cidade de Bagé (BRASIL, 2008). Cada uma das Unidades em todas as cidades-sede também é chamada de Campus, sendo estabelecida como Unidade Universitária (*Campus*) dotada de corpo docente e técnico-administrativo e de infraestrutura próprios (UNIPAMPA, 2009a). Cada *Campus* constrói sua identidade acadêmica, científico e cultural por meio de cursos de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e inovação, e atividades de extensão (UNIPAMPA, 2009b).

De acordo com o Projeto Institucional da Universidade (UNIPAMPA, 2009c), no momento de sua criação, a UNIPAMPA já contava com 2.320 alunos, 180 servidores docentes e 167 servidores técnico-administrativos em educação, evoluindo para os quantitativos a seguir explicitados:

Tabela 2 - Tamanho da representação da comunidade acadêmica da Unipampa

	Dez/ 2009	Dez/ 2010	Dez/ 2011	Dez/ 2012	Dez/ 2013	Dez/ 2014	Dez/ 2015
Discentes\Graduação	4.490	6.009	7.049	9.080	9.857	9.370	9.556
Servidores TAE	148	459	560	557	587	832	845

Docentes	319	358	553	583	747	707	817
----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como forma de organização cada Campus tem estruturado seus cursos (de graduação e pós-graduação) a partir das diferentes potencialidades locais e de diferentes desafios que cada uma das cidades tem encontrado historicamente. Esta relação é facilmente observável em algumas cidades como, por exemplo, Caçapava do Sul, que é reconhecida como um polo mineral no Estado e tem aproximado seus cursos das ciências geológicas; ou Jaguarão, que possuía (antes da implantação da Universidade) uma avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) muito baixa, quando comparados a outras cidades do Estado do Rio Grande do Sul (INEP, 2010), e hoje potencializa suas ações para cursos de licenciatura e ciências sociais aplicadas; ou Itaqui um dos maiores produtores de arroz da América Latina com cursos na área de Ciências Agrárias.

Seu Projeto Pedagógico Institucional original e inicial inclui, dentre outras objetivos:

Formar egressos críticos e com autonomia intelectual, construída a partir de uma concepção de conhecimento socialmente referenciado e comprometidos com as necessidades contemporâneas locais e globais. Para tanto, é condição necessária uma prática pedagógica que conceba a construção do conhecimento como o resultado interativo da mobilização de diferentes saberes, que não se esgotam nos espaços e tempos delimitados pela sala de aula convencional; uma prática que articule o ensino, a pesquisa e a extensão como base da formação acadêmica, desafiando os sujeitos envolvidos a compreender a realidade e a buscar diferentes possibilidades de transformá-la (UNIPAMPA, 2009c, p. 26).

Neste mesmo documento também se apresenta a concepção de Avaliação da Universidade:

A avaliação é parte constitutiva do sistema de planejamento e avaliação da Universidade e tem o papel de acompanhar o projeto institucional, de forma permanente, aferindo avanços, dificuldades e potencialidades no curso de sua realização, permitindo, assim, a sua adequação às responsabilidades sociais da Unipampa (UNIPAMPA, 2009, p.50).

De acordo com o Regimento Geral da Universidade a avaliação na Universidade é entendida como um processo permanente que permite rever ações praticadas e

conjugar avaliações realizadas por agentes internos e externos à Universidade, para o planejamento de ações futuras (UNIPAMPA, 2009d).

3.2 INSTRUMENTOS EM AÇÃO

A Coleta dos dados incluiu os seguintes procedimentos: primeiramente foi realizada uma leitura dos relatórios de Avaliação propostos pela Comissão Própria de Avaliação no período de 2008 a 2015 da Universidade Federal do Pampa, buscando informações que subsidiem ou vão ao encontro ao nosso problema de pesquisa. Tais documentos são de acesso público conforme definido na Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de acesso à informação e a Lei que institui o SINAES, permitindo um acesso fácil a tais informações.

De posse destes relatórios, percebi também a necessidade de outras fontes de informações, como as atas de reuniões da Comissão ao longo do período analisado. A maioria delas disponíveis na página da internet da CPA/UNIPAMPA. Outras, referente ao período de 2015, foram solicitadas formalmente à secretaria da CPA e recebidas por e-mail permitindo a análise objetivada.

Para Yin (2001), a coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em diferentes fontes de evidências. Ainda, para o autor, referindo-se aos estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes.

A leitura e interpretação dos textos permitiu conhecer e explorar o entendimento de Avaliação no âmbito da Universidade e, ao mesmo tempo, conhecer também algumas dificuldades que a Instituição teve no âmbito de suas avaliações no período entre 2008 (quando iniciou suas atividades) até o final do exercício com a publicação do último relatório de avaliação de 2015. Coincidentemente o período analisado dos materiais compreende duas gestões da Instituição: uma delas pró-tempore indicada pelo Ministro da Educação da época (2008-2011) para organizar os processos internos e implantar de fato e de direito a Instituição. Enquanto a outra foi eleita pela própria comunidade acadêmica (2012-2015).

Na sequência, permitindo maior abrangência do tema, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com os gestores participantes do processo avaliativo: Pró-Reitores de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação (dois servidores) e Coordenadores de Avaliação (dois servidores). O quadro abaixo mostra o cargo e o período de atuação dos gestores:

Quadro 1 - Gestores entrevistados e seus cargos

Cargo	Período de Atuação
Pró-Reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.	Jan/2008 a Dez/2011
Pró-Reitora de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.	Jan/2012 a Dez/2015
Coordenadora de Avaliação	Ago/2008 a Fev/2015
Coordenadora de Avaliação	Mar/2015 a Dez/2015

Fonte: Elaborado pelo Autor.

As entrevistas foram realizadas no mês de setembro/2016, com um roteiro pré-programado, sendo conduzidas com dois sujeitos pessoalmente, em um ambiente isolado de outras pessoas e agendadas com mais de dois dias de antecedência; com um dos entrevistados a entrevista foi conduzida por videoconferência, tendo em vista sua distância geográfica, utilizando a ferramenta *Skype*. O último dos entrevistados, após algumas tentativas de agenda de encontro preferiu responder as questões da entrevista por e-mail. Após a realização das entrevistas gravadas em áudio com autorização prévia dos entrevistados (exceto com o entrevistado por e-mail) foi realizado o processo de transcrição.

O roteiro foi organizado de forma que buscasse responder as questões da pesquisa e, ao mesmo tempo, busquei informações que complementasse as encontradas nos documentos-base consultados. O roteiro, elaborado pelo autor, encontra-se no anexo III.

Os Instrumentos favoreceram a leitura dos textos para análise, buscando captar o contexto e a compreensão dos significados construídos internamente. Segundo Lakatos e Marconi (1994, p. 15) uma boa compreensão de leitura compreende:

Ler significa conhecer, interpretar, decifrar. A maior parte dos conhecimentos é obtida através da leitura, que possibilita não só a ampliação, como também o aprofundamento do saber em determinado campo cultural ou científico [...]. Sendo os textos uma fonte inesgotável de ideias e conhecimentos, deve-se ler muito e continuamente. Entretanto, não basta ler indiscriminadamente, é preciso saber ler. A leitura é válida somente quando assimilada.

Esta perspectiva foi que orientou o olhar investigativo sobre o material disponível.

3.3 COMPREENDENDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA UNIPAMPA

Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo. A reflexão de Flick (2004) sobre essa metodologia permite que se inicie com a intenção de construir os resultados. O autor expõe que a qualidade da pesquisa qualitativa não pode ser reduzida a partir da formulação de critérios e de pontos de referência para determinar o bom e o mau emprego de métodos. A qualidade na pesquisa qualitativa vai do nível do planejamento da pesquisa até o controle de qualidade dos dados. Assim, o capítulo conclusivo de um trabalho utilizando reflexões qualitativas é aberto, de acordo com os interesses e reflexões do autor.

Optei por utilizar as referências de Bardin (1977; 2011) pela relevância e pertinência do autor sobre o tema. Para ele a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

As etapas de análise de conteúdo são na visão de Bardin (2011):

- a) Pré-análise;
- b) Exploração do material e;
- c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, denominada inicialmente de pré-análise foi realizada para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer

indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreendeu a leitura geral do material eleito para a análise.

De forma geral, efetuei a organização do material a ser investigado para que possa conduzir as operações sucessivas de análise, com os seguintes documentos:

Quadro 2 - Materiais organizados para pré-análise

Processual	Avaliação	Planejamento
Regimento da Avaliação na Unipampa	Relatório de Avaliação Institucional 2008-2010.	Projeto Institucional 2009-2013.
Projeto de Avaliação	Relatório de Avaliação Institucional 2010-2012.	Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.
Transcrição das Entrevistas	Relatório de Avaliação Institucional 2013.	
	Relatório de Avaliação Institucional 2014.	
	Relatório de Avaliação Institucional 2015.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta fase ainda foram realizados os seguintes procedimentos:

- a) Leitura flutuante: que envolve o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começou a conhecer os textos a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: que consiste na definição dos elementos de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: que se deu a partir da leitura inicial dos dados;
- d) Elaboração de indicadores, a fim de interpretar o material coletado.

A segunda fase foi dedicada à exploração do material, incluindo a construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das

informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Nessa etapa do trabalho, recortei dos textos e dos documentos utilizados (incluindo a transcrição das entrevistas) “unidades de registro” ainda de acordo com a definição dada pelo autor. Para isto, tomei os textos de documentos, destas palavras-chaves identificadas e estabelecendo dimensões de análise. Essas primeiras dimensões foram agrupadas de acordo com temas correlatos, e deram origem às categorias iniciais. As categorias iniciais foram agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultaram nas categorias finais.

A terceira fase da análise compreendeu o tratamento dos dados, inferências e interpretações, onde procurei descrever as impressões e os conteúdos observados contidos no material coletado. A análise foi realizada através da justaposição das diversas categorias existentes na análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram percebidos como diferentes.

4 INTERPRETANDO OS ACHADOS

Ao analisar a Universidade Federal do Pampa em profundidade tentando responder ao problema de pesquisa percebi que os achados da pesquisa deviam ser revelados sob dois grupos distintos: em primeiro lugar aqueles que evidenciavam as lógicas da Avaliação e, na sequência, as lógicas envolvidas com as ações de Planejamento.

Neste primeiro capítulo descrevo os vinculados a Avaliação Institucional na Universidade, dando ênfase nos papéis e processos de avaliação que ela vem conduzindo e, por fim, aos resultados destas avaliações.

4.1 PAPEL DA AVALIAÇÃO NA UNIPAMPA

Na Unipampa o processo avaliativo vem sendo conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UNIPAMPA), onde membros da comunidade acadêmica da Instituição (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) e membros externos convidados são nomeados em ato administrativo pelo Reitor, com as atribuições específicas a esta finalidade.

A organização do Sistema de Avaliação dentro da Unipampa é baseada no regimento geral da Universidade (UNIPAMPA, 2010), no Regimento Interno da CPA (UNIPAMPA, 2010c), no projeto de Avaliação Institucional (UNIPAMPA, 2011) e por fim, nos relatórios de autoavaliação institucional emitidos anualmente. Todo esse sistema de normas busca respeitar as orientações emitidas pelo MEC e pela CONAES no que diz respeito da condução dos processos avaliativos (UNIPAMPA, 2010a).

O processo iniciou com a primeira designação de seus membros feita pela portaria 697 de 26 de Março de 2010 (UNIPAMPA, 2010a) e pela aprovação da resolução 11 de 20 de outubro do mesmo ano, após ser aprovada pelo Conselho Universitário estabelecendo o regimento da Comissão Própria de Avaliação. Ainda que esta tenha sido, de fato, a primeira Comissão de Avaliação ela não é a primeira iniciativa da Universidade neste sentido.

As primeiras iniciativas institucionais aconteceram quando da estruturação da Universidade ao prever essa atribuição a uma Pró-reitoria. A pró-reitoria de planejamento, desenvolvimento e avaliação instalada a partir do ato administrativo que define a estrutura da Universidade como sendo a unidade administrativa responsável pela construção e pela condução dos projetos neste sentido.

Abaixo do Pró-Reitor, ainda na estrutura da Universidade, ficou estabelecida a figura do Coordenador de avaliação. Esse cargo/função foi designado em 01/08/2008 e durante todo o tempo esteve ocupado por uma servidora da Universidade. Primeiro foi uma docente com experiência em avaliação e, na sequência, uma servidora técnico-administrativa que exercia suas atribuições junto à área.

Oliveira et al. (2016) afirmam que, informalmente, o processo de constituição da avaliação no âmbito da Unipampa iniciou-se durante a realização do Seminário de Avaliação Institucional realizado no ano de 2009, que contou com a presença de autoridades externas à Universidade, apresentando os princípios e as finalidades do SINAES, além de discutir o papel das Comissões de Avaliação no âmbito das instituições e a importância de que os resultados dos processos avaliativos produzidos por estas Comissões, tivessem efeito nas ações coletivas de planejamento. Ainda, para as autoras, o evento deu início às atividades de constituição da Comissão Própria de Avaliação da Unipampa e contou com a presença de representantes dos 10 *campi* (docentes, técnico-administrativos em educação, discentes e representantes da sociedade civil) previamente indicados pelas direções das Unidades Universitárias, a partir da definição do perfil de participação neste tipo de Comissão. Em termos materiais (atas, memórias de reuniões, documentos ou reportagens no site) não houve localização de informações que pudessem ser usados para confirmar a autenticidade da declaração.

A primeira reunião documentada pela Unipampa da Comissão Própria de Avaliação foi realizada no dia 25 de Março de 2010, em que servidores da Instituição, reunidos na cidade de Bagé, deliberaram sobre a construção do regimento da Comissão Própria de Avaliação da Universidade e a dinâmica do trabalho. Na ocasião, além da deliberação principal, que era a construção do Regimento da CPA diz o texto:

A presidente informou também que a Professora Maria Beatriz Luce, Reitora da Unipampa, encaminhará documento à CONAES explicando a realidade de uma

universidade multicampi e a importância de uma avaliação que englobe todos os campi e não apenas o campus sede, como tem sido a orientação da CONAES (UNIPAMPA, 2010b).

De acordo com o Regimento Geral da Universidade a Avaliação é entendida como um “processo permanente que permite rever ações praticadas e conjugar avaliações realizadas por agentes internos e externos à Universidade, para o planejamento de ações futuras” (UNIPAMPA, 2009d, p 32).

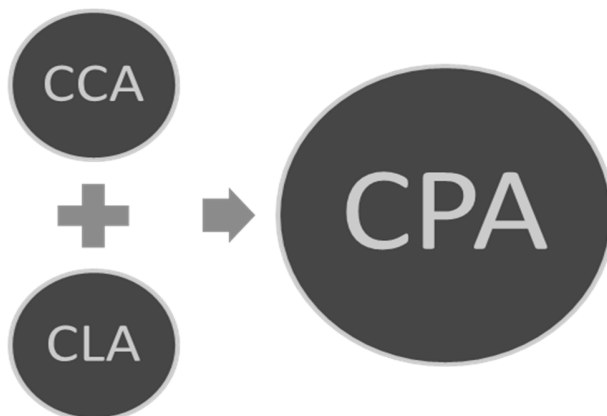
O regimento da CPA foi aprovado pela resolução 11 de 20 de outubro de 2010 na Unipampa. Este documento apresenta alguns dos principais elementos estruturais da Avaliação no âmbito da Universidade. O documento define informações importantes sobre o processo no âmbito da universidade como: a independência da CPA em relação a demais conselhos e órgãos colegiados; a natureza e a finalidade; estrutura, composição e funcionamento; atribuições de cada unidade criada; e sobre o processo de autoavaliação.

Com isso, a partir da aprovação da Resolução mencionada, ficaram estabelecidas as atribuições da CPA: ser um órgão colegiado, permanente e tendo como a finalidade o planejamento e a implementação do processo interno de avaliação da Universidade e a sistematização e prestação das informações solicitadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e pelos órgãos da Administração Superior da UNIPAMPA (UNIPAMPA, 2010c).

Uma das características mais singulares da CPA da Unipampa está expressa em seu Regimento e trata da sua composição: A Comissão organiza-se em Comitês Locais de Avaliação (CLA), sediados nos campi e compostos pelos segmentos da comunidade acadêmica (um docente, um técnico-administrativo em educação, um discente e um representante da comunidade externa), e em uma Comissão Central de Avaliação (CCA) que, além de reunir de forma paritária os membros dos CLA's, agrega os representantes das Comissões Superiores de Ensino, Comissão Superior de Pesquisa, da Comissão Superiora de Extensão, e o Coordenador de Avaliação da Instituição (UNIPAMPA, 2010c).

A figura a seguir representa esse processo:

Figura 3 - Desenho da CPA na Unipampa



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Sobre a CCA, o regimento aprovado estabelece características específicas e importantes: em termos quantitativos são 23 pessoas, representando os comitês locais de avaliação (5 docentes, 5 técnico-administrativos em educação, 5 discentes, 3 representantes da sociedade civil), representantes das comissões superiores (1 da comissão superiora de ensino, 1 da comissão superiora de pesquisa e 1 da comissão superiora de extensão) e o Coordenador de Avaliação e mais recentemente foi adicionado a participação de um membro indicado pelo Reitor para representar os servidores na Reitoria (UNIPAMPA, 2016). Esta composição foi a encontrada pela Instituição para garantir, a partir do reconhecimento das peculiaridades de cada campus e das três atividades fins da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), a globalidade do processo, apesar da diversidade que a caracteriza como Instituição multicampi.

Outra característica do Regimento é a que define o status de presidente da Comissão Própria de Avaliação. Segundo o documento o servidor no cargo de Coordenador de Avaliação, automaticamente, seria o presidente da CPA. Para Bastos, Trevisan e Oliveira (2014) a intenção era de que esta participação assegurasse à CPA as condições necessárias para seu pleno funcionamento. Além disso, esperava-se que este representante colabore com a CPA para que os resultados obtidos pelos processos avaliativos pudessem ser de fato, tomados pela gestão como pautas de trabalho.

Segundo a Coordenadora de Avaliação da época o processo de construção da avaliação (regimento da avaliação e projeto de avaliação) foi muito tranquilo por que se tinha a concepção da Avaliação dentro de um ciclo maior de planejamento. Uma das ações que ajudaram, naquele momento, segundo a entrevistada, foi o fato de que a CPA estava dentro da PROPLAN, que dava respaldo para que se fizessem todas as ações de construção do projeto e capacitações, permitindo, inclusive, trazer pessoas externas a Instituição para assessorar na montagem do projeto.

A comissão recebeu, no período de abrangência da análise, o apoio institucional de uma área interna na estrutura da Universidade denominada como Coordenadoria de Avaliação que fornecia o suporte administrativo necessário para a atuação da Comissão. Esta área, até o final de 2015, ficou ligada a Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.

Na sequência, o documento com o Projeto da Avaliação, denominado de “Avaliação” (UNIPAMPA, 2011) elaborado pela CCA e proposto pela CPA balizou-se na legislação vigente e no Plano de Desenvolvimento Institucional da época, que anunciava as políticas, as concepções e metas das áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão e assistência estudantil e, principalmente, mostra o planejamento da Instituição para um período futuro³.

Este Projeto de Avaliação é o documento que define a estrutura e a natureza da autoavaliação das dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) adaptadas às dimensões do PDI supracitado, definindo assim as áreas de avaliação institucional, da seguinte forma: Ensino de Graduação; Ensino de Pós-Graduação; Pesquisa; Extensão; Gestão; Infraestrutura; e Assistência Estudantil (Conforme quadro abaixo). Em sentido transversal apresenta algumas temáticas particulares como Educação a Distância e a Acessibilidade que perpassam transversalmente as dimensões estabelecidas.

Para a avaliação de cada uma das dimensões, definiu-se um conjunto de indicadores que, posteriormente, ao serem analisados pelas áreas afetas às dimensões avaliadas, foram validadas. Tal validação foi necessária pelo entendimento de que o rol

³ No caso da Unipampa os Planos de Desenvolvimento Institucionais versaram sobre o período 2009-2013 e 2014-2018.

de indicadores que compõem o processo avaliativo deve ser responsivo à realidade de cada área, para que seus resultados sejam, efetivamente, úteis às respectivas ações de planejamento (UNIPAMPA, 2011).

Quadro 3 - Dimensões do SINAES versus Dimensões da Unipampa

Dimensão do SINAES	Dimensões da Unipampa
Missão e o PDI	Gestão
A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização.	Ensino de Graduação Ensino de Pós-Graduação Pesquisa Extensão
A responsabilidade social da Instituição	Ensino de Graduação Ensino de Pós-Graduação Pesquisa Extensão Assistência Estudantil Infraestrutura
A comunicação com a sociedade	Gestão
As políticas de pessoal	Gestão
Organização e gestão da Instituição	Gestão
Dimensão do SINAES	Dimensões da Unipampa
Infraestrutura física	Infraestrutura

Planejamento e Avaliação	Gestão
Políticas de Atendimento ao Estudante	Assistência Estudantil
Sustentabilidade Financeira	Gestão

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Ainda sobre o papel da avaliação na Universidade, foi possível perceber que até o final de 2012 os processos e atividades principais centraram-se, além da construção do Projeto de Avaliação, no reconhecimento dos cursos de graduação da Universidade.

Já a partir de 2013 ficou visível uma centralidade da Avaliação, tanto na qualidade das discussões das reuniões (percebidas pelas atas de reuniões) quanto pela qualidade do relatório de autoavaliação Institucional publicado.

4.2 COMPREENDENDO E DIALOGANDO COM OS ACHADOS

Como consequência do processo de avaliação a Comissão produziu, até o momento, os seguintes documentos públicos: I) Relatório de Avaliação Institucional 2008-2010; II) Relatório de Avaliação Institucional 2010-2012; III) Relatório de Avaliação Institucional 2013; IV) Relatório de Avaliação Institucional 2014; e V) Relatório de Avaliação Institucional 2015.

Uma das justificativas para a morosidade no início dos processos avaliativos foi a falta de uma cultura da avaliação consolidada na Unipampa (UNIPAMPA, 2011b). Através das entrevistas realizadas constatei que houve demora em formatar o projeto de Avaliação e dar início dos trabalhos dentro do que tinha sido estabelecido normativamente pela própria Universidade. Em três das entrevistas realizadas a falta de maturidade institucional sobre a Avaliação foi nitidamente mencionada como justificativa para o atraso em configurar os relatórios de avaliação, de acordo com o estabelecido na legislação. Conforme exposto pelas entrevistadas: *“O projeto de avaliação foi construído por todos e esse foi um dos motivos que se demorou tanto para construir o projeto”*. (Entrevistado A) Já outra entrevistada declarou que em sua percepção *“houve pouca participação da comunidade acadêmica no critério de avaliação, inclusive pouca*

discussão até mesmo no Conselho Universitário. Embora algumas pessoas chaves das Unidades tivessem essa percepção do processo e da importância do processo a sensação, enquanto gestora era difícil de defender o assunto frente às Unidades Acadêmicas”. (Entrevistado B). No mesmo sentido, a terceira entrevistada diz “[...] é compreensível que as dificuldades fossem surgindo por que o projeto de avaliação era para ser executado em três etapas em três anos, só que ele foi proposto em 2010 e até 2015 a gente estava neste projeto” (Entrevistada C).

Uma forma de a Universidade garantir as condições de execução das atividades avaliativas institucionalmente foi prever, inicialmente, que as atividades da CPA teriam relevância institucional e, para isso, foram definidas como prioritárias. Diante deste desafio, a partir de 2012, com modificações realizadas no Regimento Interno da CPA, foi estabelecida carga horária específica para os membros da CPA que, a partir da revisão da normativa interna, começaram a contar com carga horária de até 12 horas semanais em seus planos de trabalho para o desenvolvimento das ações referentes ao projeto de autoavaliação institucional.

A justificativa para essa ação estava no envolvimento da comunidade universitária com a Avaliação e, ao mesmo tempo, com outras iniciativas vinculadas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão no âmbito das Unidades Acadêmicas.

Outra modificação, advinda do processo de gestão da Avaliação Institucional, foi realizada em 2015 alterando o regimento da CPA que previa que o servidor, no cargo de Coordenador de Avaliação, fosse, automaticamente, o presidente da CPA. Com a modificação, houve a exigência de eleição dentre os membros da CCA, daquele que passaria a ocupar o cargo de presidente da CPA.

Essa nova configuração alterou significativamente o olhar que as servidoras ocupantes do cargo de Coordenadora de avaliação tinham sob o seu trabalho. Nas entrevistas, sob a pergunta “qual era o teu papel na condução da Avaliação?” elas declararam: *“O meu papel era de realizar a avaliação [...] fazer, coletar, analisar, escrever o relatório. Ficou muito na pessoa do presidente, e eu fui chamada pela condição de ter um cargo comissionado na Universidade”* (Entrevistada A). Já a outra servidora entrevistada declarou *“linkar as atividades da CPA, informá-los do que estava acontecendo na gestão”* (Entrevistada C)

Por ser uma nova Universidade houve pouca experiência em processos de Avaliação Externa com vistas ao credenciamento (2009-2010) e recredenciamento (2015-2016) institucional. A avaliação de cursos na Unipampa, desde 2008, segue às normas e os calendários do IGC, tendo avaliado até 2011, 22 cursos de graduação de um total de 54 cursos presentes na Universidade até o momento.

Ainda que a Lei obrigasse as Instituições a realizarem a avaliação anualmente, desde a sua constituição em 2008, para atender a lei dos SINAES, na Unipampa encontrei inúmeras justificativas para a não realização do processo incluindo a falta de um projeto de avaliação aprovado pelas instâncias administrativas e a carência de uma cultura para a avaliação. O projeto de avaliação da Unipampa foi construído nos anos de 2008 e 2009 e aprovado pelo Conselho Universitário em 2010, período da primeira administração da Universidade, ainda pró-tempore.

De posse destes documentos identifiquei aspectos na avaliação que pudessem ter implicações na administração incluindo o planejamento. Algumas categorias foram desenhadas com este intuito.

O primeiro Relatório de Avaliação (UNIPAMPA, 2011, p. 1) apresentou um “diagnostico inicial da situação da Universidade”. De acordo com o próprio documento a Comissão declarou que:

Este não é, pois, um relatório de avaliação constituído pela CPA, na forma exigida pelo SINAES. Contudo, membros que participaram das ações descritas nesse documento estão hoje participando da CPA e trabalhando no Projeto de Autoavaliação Institucional, construído a partir dos princípios e pressupostos apresentados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), partes integrantes do documento que, na UNIPAMPA, é referido como Projeto Institucional (PI).

Ainda que não tenha sido no modelo adotado e exigido pelo SINAES muitos aspectos vieram à tona conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 4 - Constatação da CPA no relatório 2008-2010

Natureza da constatação	Constatação
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de estudo, laboratórios, espaços para convivência e para o corpo docente, refletindo na infraestrutura física de uma forma geral.

Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Planos institucionais de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; • Conhecimento sobre os motivos que provocam a evasão; • Projetos interdisciplinares.
Natureza da constatação	Constatação
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Formação pedagógica para os docentes; • Falta de professor em áreas e Campus específicos (Caçapava do Sul, São Gabriel e Uruguaiana); • Estabelecimento de normas para a gestão acadêmica • Quantitativo de técnicos de laboratório (específicos a alguns cursos); • Dificuldades na fixação dos professores; • Resistência dos docentes ao trabalho interdisciplinar; • Dificuldade de executar a mobilidade docente e discente; • Pouca visibilidade da Universidade junto à comunidade; • Desconhecimento da dinâmica local, refletindo fragilidade da articulação com as lideranças locais.
Assistência	<ul style="list-style-type: none"> • Política de assistência estudantil clara e objetiva como restaurante universitário e casa do estudante.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • A distância entre os campi.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta primeira ação de avaliação não ficaram claros os aspectos metodológicos utilizados para sua construção, incluindo o instrumento realizado, a base de dados e outras informações importantes para a análise.

Já o segundo Relatório de Avaliação, referente ao período 2010-2012, expressou que não houve uma análise, como determina a lei dos SINAES. Segundo o documento,

Tendo em vista o atraso do Conselho Universitário em aprovar o Projeto de Avaliação Institucional submetido ainda em 2011, a Comissão não desenvolveu as ações avaliativas relacionadas ao projeto, restringindo-se no ano de 2012 em acompanhar os processos de reconhecimentos dos cursos de graduação. Os dados desses processos aliados aos processos internos de autoavaliação deflagrados pelos cursos da Universidade compuseram o *corpus* de análise da Comissão para a apresentação da situação do ensino de graduação na Universidade no biênio 2010-2012 (UNIPAMPA, 2013, p. 4).

Neste documento há maior explicitação do recorte metodológico deixa evidente, por exemplo, as fontes de informações que foram utilizadas para construir o relatório, ou seja, os relatórios de autoavaliação dos cursos de graduação (19 relatórios) ainda que a Universidade tivesse, até o final de 2012, 63 cursos de graduação em funcionamento e os relatórios de avaliação externa das comissões de especialistas que realizaram os procedimentos de avaliação para fins de reconhecimento dos cursos de graduação (UNIPAMPA, 2013).

As principais constatações foram expostas no quadro abaixo:

Quadro 5 - Constatação da CPA 2010-2012

Natureza da Constatação	Constatação
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratórios, apesar de bem equipados, em número insuficiente; • Espaço físico da biblioteca, dos laboratórios e das salas de aula atende em número insuficiente o número de vagas previstas; • Condições inadequadas das salas de reuniões e de professores com relação à comodidade, conforto acústico e controle de iluminação; • Funcionamento precário dos laboratórios externos aos campi;

	Acesso dos alunos aos equipamentos de informática - relação insuficiente de equipamentos por alunos.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos sem processos de autoavaliação implantados; • Existência de lacunas referentes aos conteúdos curriculares e os objetivos do Curso; • Ausência de transversalidade no currículo dos cursos; • Ausência de atividades práticas obrigatórias em cursos de licenciatura; • Ausência de atividades de nivelamento e recuperação de aprendizagens; • Pouca articulação do Curso com o contexto educacional e social ao qual está inserido;
Natureza da Constatação	Constatação
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Desarticulação entre o PPC do Curso e o Projeto Institucional; • Desatualização dos conteúdos curriculares e das bibliografias relacionadas a esses conteúdos; • Baixa produção científica dos alunos articulada à produção dos docentes; • Desatualização das bibliografias básica e complementar;
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de políticas de combate à evasão nos cursos de graduação; • Pouca oferta de disciplinas complementares de graduação; • Imprevisibilidade em alguns currículos da disciplina de LIBRAS; • Não oferta de algumas disciplinas previstas na matriz curricular em função de falta de docentes; • Cursos que não preveem trabalho de conclusão de curso, apesar das diretrizes institucionais;

	<ul style="list-style-type: none"> • Titulação e formação do Coordenador do Curso menor do que três anos; • Formação do Coordenador do Curso em área diferente da do Curso; • NDE sem formalização e registro de atividades realizadas; • Sistema de registro acadêmico inoperante ou com informações faltantes sobre os cursos.
Assistência	<ul style="list-style-type: none"> • Nada explicitado
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo de experiência profissional do corpo docente.

Fonte: elaborado pelo autor.

No Relatório seguinte, referente a 2013, houve uma mudança significativa na apresentação dos resultados, mais profissionalizada e metodologicamente coerente, a começar pela ênfase que deixa de ser a totalidade e passa a analisar aspectos bem específicos de acordo com a legislação do SINAES. Neste relatório a CPA definiu que seriam analisados duas dimensões do Sistema de Avaliação previstas no Projeto de Avaliação: Gestão e Extensão, utilizando escalas de “satisfação” (escala likert de 5 pontos) direcionados a toda a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos-administrativo). As constatações, no que se refere à gestão, foram feitas com base na estrutura organizacional.

No que se refere à dimensão Gestão, focou-se a satisfação dos usuários com relação aos serviços prestados pelos campi e Reitoria. Estes serviços foram definidos com base na Portaria nº 367, de 18 de abril de 2013, que institui a estrutura organizacional da Universidade (UNIPAMPA, 2014, p. 5).

Já a Extensão foi avaliada de forma mais abertas buscando subsídios para sanar as dificuldades da CPA da seguinte forma:

A dimensão Extensão foi avaliada com base em duas fontes de dados. A primeira fonte foi uma pesquisa de satisfação realizada com os usuários, onde se buscou identificar a percepção da comunidade acadêmica sobre a dimensão Extensão. A segunda fonte foi o levantamento de dados realizado junto a Pró-Reitoria de Extensão, onde se buscou verificar a evolução da Extensão, tendo como período base os anos de 2008 a 2013 (UNIPAMPA, 2014, p. 5).

De acordo com a metodologia exposta no relatório de autoavaliação, os dados de satisfação foram tratados por meio de medidas de tendência central (média e mediana) e medidas de variabilidade (desvio padrão e coeficiente de variação), comparando os resultados entre as categorias discente, docente e técnico-administrativa (UNIPAMPA, 2014b).

Em termos de resultado global esse relatório indicou satisfação dos respondentes acima da média, com relação às unidades administrativas avaliadas⁴. As insatisfações registradas tanto por discentes, docentes e técnicos evidenciaram questões de infraestrutura e condições materiais inadequadas ao trabalho e estudo. Ainda no quesito gestão os resultados identificaram com a escala mais baixa, dentre todas as categorias (docentes, discentes e técnico-administrativos) a Pro-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação – PROPLAN. Na escala mais baixa, pela categoria dos discentes, esteve a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC.

No que se refere a ação de extensão, também avaliada, algumas constatações da CPA foram: o número de projetos multidisciplinares; menor satisfação do usuário como relação a existência de estrutura física e material nas Unidades Universitárias para realizar a atividade de extensão; e a identificação, em tom crítico, do número de pessoas envolvidas na execução dos projetos de extensão, assim como o número de pessoas beneficiadas nos projetos de extensão (UNIPAMPA, 2014).

Percebeu-se que as constatações do relatório sobre a ação de extensão avaliada, são confusas ao não estabelecer parâmetros e, com isso prejudicando qualquer interpretação. A percepção, com a leitura do relatório, é de que pouco foi feito pela extensão até esse momento, mostrando a falta de tais ações extensionista no âmbito da Universidade. Por outro lado, institucionalmente, se percebeu que a organização da extensão tivesse sido construída muito recentemente, refletindo na falta de organização do material avaliado e nos processos construídos.

Ainda referente ao Relatório de 2013 uma constatação percebida foi a apresentação, ao final do documento, de “aspectos positivos”, “aspectos a melhorar” e

⁴ Foram consideradas como “Unidades administrativas analisadas” as unidades organizacionais da universidade, desde Seções, Divisões, Coordenações, Núcleos, Secretarias, Gabinete das Pró-Reitorias e Pró-Reitorias na reitoria e divisões, coordenações, secretarias, direções nas Unidades Acadêmicas.

“sugestões e contribuições” para cada um dos questionamentos feitos a comunidade universitária, principalmente os que seriam mais uteis nas atividades de planejamento Institucional.

Os resultados mais significativos foram sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 6 – Constatações da CPA 2013

Aspectos Positivos	Aspectos a melhorar	Sugestões e contribuição
Satisfação com os serviços;	Infraestrutura (RU, laboratórios, sala de aula, rede elétrica, etc.).	Automatização dos processos;
Comprometimento das equipes com as atividades;	Comunicação Interna	Criação de secretários de curso;
Presteza nas informações	Quantitativo de Servidores	Maior acompanhamento das pessoas com necessidades especiais
Aspectos Positivos	Aspectos a melhorar	Sugestões e contribuição
Formação continuada dos docentes;	Horário de atendimento (ampliação)	Estímulo a projetos multidisciplinares
	Maior presença da reitoria nos campi;	Site institucional publicar mais assuntos acadêmicos
	Cordialidade no atendimento	
	Limpeza	
	Organização no tramite de documentos	
	Disponibilidade de materiais de higiene (papel higiênico)	
	Acervo das bibliotecas	

	Infraestrutura do Hospital veterinário	
	Agilidade nos processos e procedimentos de estágio	
	Respeito à autonomia didático-pedagógica docente;	
	Propagação de cursos Latu Sensu	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Relatório de Avaliação de 2014 não focou a evolução do ano anterior, principalmente no que se refere a apresentação dos resultados. Neste ano a CPA definiu como objeto de avaliação o Ensino de Graduação, Pós-graduação e Pesquisa.

Os aspectos metodológicos envolveram a coleta de dados em três fontes de informação: dados institucionais no período 2006-2013; resultados das avaliações externas conduzidas pelas comissões de especialistas que subsidiaram o processo de regulação exercido pelo MEC (Credenciamento); e um levantamento realizado com os alunos de graduação de toda a Instituição buscando identificar a percepção dos mesmos sobre as dimensões “ensino” nestes diferentes níveis (UNIPAMPA, 2015).

Vale registrar que o relatório foi publicado e divulgado à comunidade acadêmica com seus resultados e depois reanalisado, produzindo análises que não estavam presentes na primeira versão. Para uma das entrevistadas o relatório teve de ser refeito porque “a comunidade se manifestou com algumas coisas que não estavam a contento” (Entrevistado C)

Os resultados, neste relatório de avaliação, indicaram:

Quadro 7 - Constatações da CPA 2014

Natureza da Constatação	Constatação
-------------------------	-------------

Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de identificar ações e políticas para a permanência dos estudantes até a conclusão do curso superior; • Desconhecimento por parte discentes do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade.
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico e internet para atividades /estudos extraclasse insuficientes para atender o número de alunos.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • A satisfação dos discentes com o planejamento acadêmico (planos de ensino e componentes curriculares).
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Alto grau de desconhecimento da função da CPA.

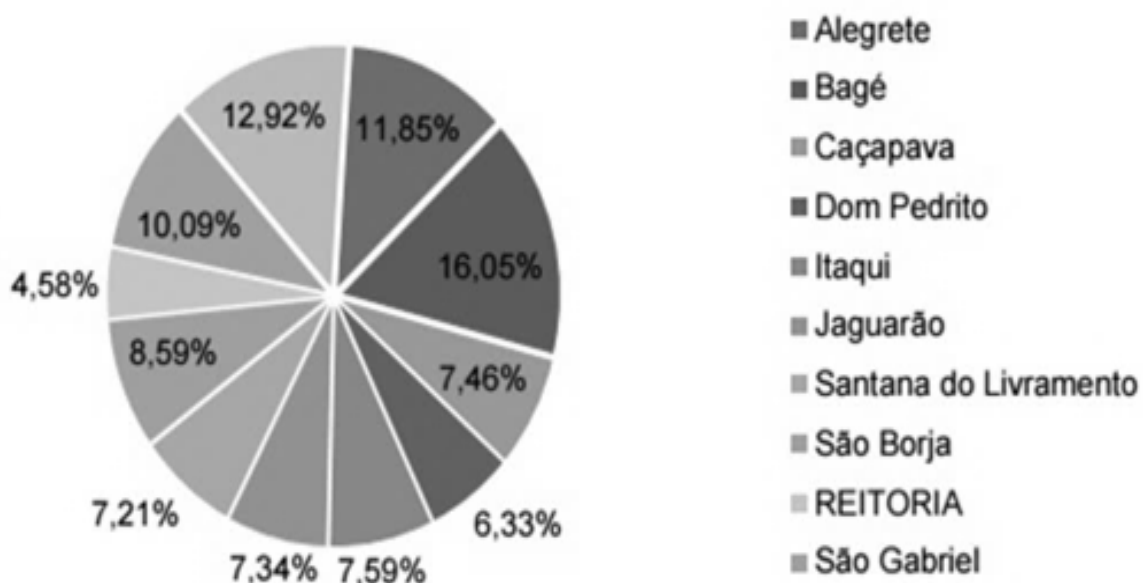
Fonte: elaborado pelo autor.

No último relatório da CPA analisado, referente ao ano de 2015, apresentou os resultados das dimensões de Infraestrutura e Assistência Estudantil conforme os dados sobre a satisfação da comunidade acadêmica como ponte do "ciclo avaliativo 2013-2015" (UNIPAMPA, 2016, p. 9).

Neste ciclo o instrumento também utilizou uma escala de 5 pontos com as seguintes respostas padronizadas: não existe(m)/não há; insuficiente; suficiente; muito bom/muito bem; e, excelente. O critério "não se aplica ou não posso avaliar" sobre cada uma das afirmações realizadas foi utilizado tendo em vista as críticas registradas que não existia nos processos anteriores.

Duas características metodológicas foram citadas que pareceram ser bem relevantes no documento: a primeira delas refere-se ao prazo de coleta de dados que duraram 10 dias. E outra foi a participação de 12,53% do público alvo, ainda que em seis Unidades Universitárias não se tenha atingido a média esperada de participação (10%). Conforme explicitado na figura abaixo.

Gráfico 1 – Participação por campus na amostra



Fonte: Unipampa (2016).

Ainda que a amostra tenha sido representativa das diferentes unidades acadêmicas e da Reitoria conforme figura acima, a baixa participação global em cada uma delas foi bastante relevante. Se considerarmos que a pesquisa atingiu 9,16% dos alunos de graduação, 11,98% dos alunos de pós-graduação, 33,26% dos docentes e 32,41% dos técnicos-administrativos em educação percebe-se que os resultados não indicaram, necessariamente, a opinião de toda a comunidade universitária.

No relatório deste período as constatações foram:

Quadro 8 - Constatações da CPA 2015

Natureza da Constatação	Constatação
-------------------------	-------------

Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Nada explicitado.
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação do espaço destinado para estudo extraclasse; • Adequação dos equipamentos e mobiliários específicos para os portadores de deficiência no restaurante universitário; • Condições dos espaços de integração social (convivência); • Condições de urbanização; • Adequação da infraestrutura da sala de aula (climatização, cortinas, quadro branco, etc.) para os Campi Bagé; Caçapava do Sul e Uruguaiana; • Adequação do espaço da biblioteca nos Campi Alegrete, Caçapava do Sul e São Gabriel.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de ações de cultura nos restaurantes universitários.
Assistenciais	<ul style="list-style-type: none"> • Ações de saúde preventiva que estimulem uma vida mais saudável; • Ações de assistência estudantil e comunitária desenvolvida para redução da evasão nos campi.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados do ciclo avaliativo de 2013-2015 foram apresentando como uma síntese dos temas discutidos nos relatórios de 2013, 2014 e 2015. Percebi, na leitura desta síntese, uma versão resumida do conteúdo já presente nos relatórios anuais, concluindo globalmente sobre o ciclo 2013 a 2015 o alto grau de satisfação em relação aos serviços ofertados pela IES. Houve, também, a constatação por parte da CPA da necessidade de unificar os dados institucionais em uma única fonte de informação, permitindo “realizar e manter seus dados históricos” (UNIPAMPA, 2016, p. 44), além de trazer à tona, novamente, os problemas da evasão e da infraestrutura.

Alguns argumentos parecem relevantes na conclusão do ciclo avaliativo, transcritos abaixo:

Atualmente a Universidade cumpre um importante papel social na oferta crescente dos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades *Lato e Stricto Sensu*. Da mesma forma, a relevância das pesquisas realizadas vem dialogando satisfatoriamente com o público-alvo de cada município em que a Unipampa atua [...]. Aliada a tais aspectos, a política de assistência e permanência estudantil prevalece como mais importante ação para a consolidação da Universidade. Por outro lado se destaca a excelência acadêmica registrada sobre tudo na avaliação do ensino dos diferentes Programas de Pós-graduação. A graduação de forma geral figura muito bem avaliada pelos discentes, sendo elencados problemas externos ao ensino como as maiores dificuldades de permanência na Instituição (UNIPAMPA, 2016, p. 44).

Em ambas as afirmações, não foram explicitadas os processos metodológicos (como itens avaliados pela Comissão), que sustentaram tais afirmações. Sobre a dimensão das pesquisas, por exemplo, as conclusões no relatório de 2014 e as existentes na apresentação do ciclo avaliativo mostram algumas discrepâncias.

No que se refere aos resultados da Avaliação Externa, fruto da necessidade regulatória para o recredenciamento institucional, foi iniciado em 2015 e foram compostos por três relatórios de visita realizados em campus da Universidade. Por escolha do INEP foram visitados as Unidades Universitárias nas cidades de Bagé (sede), Alegrete e Uruguaiana, que, coincidentemente são aquelas com maior número de alunos de graduação da Universidade. Participaram grupos distintos de Avaliadores e, com isso, a possibilidade de se ter interpretações múltiplas sobre a realidade institucional. No primeiro caso, o campus Bagé obteve o conceito “3” com a visita, o campus Alegrete, alcançou o conceito “4”, enquanto o campus Uruguaiana obteve o conceito “3”. A visão dos avaliadores o conceito final de qualidade da Instituição está entre muito bom e satisfatório.

A tabela abaixo reflete os resultados por cada um dos eixos avaliados

Tabela 3 – Notas recebidas por avaliação externa

Eixo Avaliado	Campus Bagé	Campus Alegrete	Campus Uruguaiana
Planejamento e Avaliação	3,2	4,2	2,6
Desenvolvimento Institucional	3,2	3,6	3,4
Políticas Acadêmicas	3,0	3,1	3,1
Políticas de Gestão	3,6	4,4	3,5
Infraestrutura Física	3,5	3,9	2,8
Conceito Final	3	4	3

Fonte: Relatórios de Avaliação externa, elaborado pelo autor.

Estes resultados indicaram que a Universidade ainda não possui equilíbrio entre os eixos da avaliação nas distintas Unidades Universitárias com repercussões para seu planejamento. Este é um importante ponto que deve ser objeto para a CPA. Refiro-me às diferenças apresentadas entre as Unidades, tendo por base que todas podem servir de parâmetro para os órgãos avaliativos externos. Ainda, com relação às notas recebidas, percebi que uma das Unidades Universitárias escolhidas para serem avaliadas, não atingiu o conceito mínimo aceitável em dois eixos avaliativos.

Por outro lado os resultados revelam, sob um ponto de vista externo, a distância que a Universidade está dos conceitos mais altos na avaliação (conceitos 4 e 5). Alguns itens e eixos avaliativos demonstram uma situação preocupante, quanto à qualidade da educação superior.

5 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO

A função “planejar” na Unipampa assume um conceito dual: de um lado se apresentam ações de planejamento institucionais vinculados à administração central da Universidade, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013 e 2014-2018) e, de outro, o planejamento das Unidades Universitárias (Campus), que não é formalizado oficialmente. Estes *Campus*, possuindo corpo técnico-administrativo, corpo docente e discente, tem a função de planejar suas ações de forma a traduzir os planos do nível estratégico para planos do nível tático e operacionais, guardando relação com suas áreas do conhecimento e com os territórios ao qual estão imersos.

O Estatuto da Universidade atribui a Reitoria, como órgão executivo, a função de planejamento, da coordenação, supervisão, avaliação e controle de todas as atividades universitárias (UNIPAMPA, 2009b). Já regimentalmente os documentos institucionais expressam que o planejamento deve levar em consideração a Missão Institucional, a análise do ambiente interno e externo, os princípios e diretrizes gerais da Universidade, as políticas institucionais, objetivos e metas institucionais, a estrutura multicampi, o orçamento institucional e, os resultados da avaliação institucional (UNIPAMPA, 2010a).

Na Unipampa o conceito e a função de planejamento estratégico funde-se com o da orientação emitida pelo SINAES. Primeiramente levou o nome de Projeto Institucional e posteriormente como Plano de Desenvolvimento Institucional seguindo a orientação estabelecida na lei 10.861 de 14 de Abril de 2004, que prevê a obrigatoriedade deste tipo de documento.

Apesar de ser uma Instituição nova com pouca trajetória de planejamento, a Universidade já realizou duas ações principais de planejamento em nível estratégico de forma bem distinta como abaixo explicitado.

5.1 MOVIMENTOS E DESAFIOS DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO NA UNIPAMPA

Na primeira ação de planejamento, a elaboração se deu com o fim de atender a legislação para os processos de credenciamento da Instituição junto ao MEC e,

consequentemente, aos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação já ofertados sob a supervisão das Universidades gestoras (UFPEL e UFSM), conforme mencionado na caracterização da Universidade.

Até aquele momento os PPC's dos cursos de graduação da Universidade e outros processos guiavam-se pelas estratégias estabelecidas pelas Universidades gestoras, não os caracterizando como efetivamente da Unipampa.

Este processo de planejamento foi elaborado pelos dirigentes da Instituição⁵ de forma rápida, com poucas experiências anteriores no nível institucional. Depois foi submetido à apreciação da Comunidade Universitária em reuniões de trabalho que percorreram as 10 cidades-sede da Universidade. Esse percurso durou, em média, sete meses de trabalho.

O fato da Universidade ainda não ter uma cultura de planejamento implicou no olhar para o planejamento e para a construção do documento, ainda que os gestores à época tivessem experiência acadêmica e profissional em suas áreas, oriundos de outras Instituições Federais de Ensino Superior, não foi simples o processo na Unipampa.

Uma das entrevistadas, sob esse processo de construção do planejamento, declarou: *“Neste PDI a grande dificuldade era que não tinha dados para embasar e para convencer a comunidade acadêmica da importância de determinada política. Diferente dos PDI's seguintes. Isso por que existe um ciclo avaliativo fechado que mostra os dados da Instituição e mostra como a Unipampa se apresenta. Logo, tomar decisões baseadas em “achismos” é diferente de tomar decisões baseado em informações”* (Entrevistada B).

Com o nome de Projeto Institucional 2009-2013 o processo foi iniciado ainda em 2008 e finalizado durante o ano de 2009. Indicava, além da visão de um projeto em constante construção, algumas políticas e prioridades, que incluíam: perfil do egresso, a concepção de formação acadêmica, as políticas de ensino, de pesquisa, de extensão, de assistência estudantil, de gestão e de comunicação social. Algumas delas apresentavam indicadores e metas bastante ousados. No entanto, não encontrei evidências de suas

⁵ São considerados dirigentes na Unipampa: Reitora, Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Unidades Universitárias (eleitos) e alguns Coordenadores de ações estratégicas como Tecnologia da Informação, Bibliotecas, Obras e Assessorias Especiais da Reitora.

mensurações quantitativas ou qualitativas em relatórios ou outros documentos públicos durante o seu período de vigência.

Segundo um dos documentos da Universidade:

Ao longo de 2008 foi iniciado o processo de construção do Projeto Institucional (PI) que, na UNIPAMPA, agrega o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O passo inicial foi constituir um Grupo de Trabalho, composto com representantes dos dez campi e da Reitoria. Esse grupo, em razão da estruturação do Pró-Reitorias Adjuntas na área acadêmica, foi sendo ampliado com a participação dos servidores que passaram a integrar os comitês constituídos nas áreas de pesquisa, ensino, extensão e assistência estudantil. Nessa fase, o grupo chegou a ter mais de 50 pessoas e produziu textos por temas, o que gerou a necessidade de sistematização desse material em forma de um projeto. Essa tarefa foi entregue ao primeiro grupo de redação. Desse processo derivou a versão inicial do Projeto Institucional, que foi distribuída a todos os servidores e unidades para leitura. Em seguida, com base em agenda previamente definida, a Reitoria percorreu todos os campi apresentando o PI e debatendo o seu conteúdo. Após, a Reitoria organizou um segundo grupo de redação com o fim de receber, analisar e acolher no projeto as sugestões que tinham coerência com as concepções que tinham sido validadas nos debates realizados nas unidades (UNIPAMPA, 2010d, p. 75).

Buscando dar sequência às ações necessárias de planejamento nos níveis tático e operacional, a Instituição adotou a prática dos GTs (grupo de trabalhos) para a condução do processo. Desta forma, após a aprovação do documento principal foi criado o *GT de Planejamento e Avaliação*, que tinha como objetivo desenvolver uma metodologia para a formulação, desenvolvimento e implementação do planejamento estratégico da instituição. Este GT foi coordenado pela PROPLAN da Unipampa e foi composto por diversos servidores docentes e técnico-administrativos de diferentes *Campi* e perfis profissionais, conforme indicação dos dirigentes das Unidades Universitárias, de modo que todas elas estivessem representadas (ALBANO E GARCIA, 2013).

Ainda que fosse um grupo sólido e com uma missão objetiva bem definida, não foram encontrados documentos como, por exemplo, atas de reunião que justificasse ou estabelecesse a guarda da memória e compreendesse objetivamente o trabalho realizado.

Destas ações derivaram o planejamento efetivamente junto as Unidades Universitárias. No entanto, com o objetivo de testar a metodologia estabelecida pelo grupo de trabalho, foi feito um “teste-piloto”, em 2009, junto ao campus Santana do

Livramento por possuir, além do curso de Administração, uma aderência e entendimento maior às questões de planejamento.

Os resultados desta ação, denominada PEC-R, permitiu a Universidade identificar e materializar a falta de infraestrutura física, de laboratórios, de pessoal docente e técnico-administrativo em educação que dessa conta de todo o plano estratégico estabelecido (UNIPAMPA, 2010d; UNIPAMPA, 2011c).

Segundo os documentos da Universidade:

O primeiro movimento para definição do PEC-R foi a constituição do Grupo de Trabalho de Planejamento e Avaliação (GT), com a participação de representantes docentes e técnico-administrativos em educação de todas as unidades. Após vários encontros, o grupo definiu um modelo piloto de planejamento, experimentado no Campus de Santana do Livramento. A definição desse Campus para a realização dessa experiência deve-se ao fato de ser esta a unidade acadêmica onde estão os cursos ligados à gestão e onde foi pactuado, coletivamente, o compromisso de testar e aperfeiçoar a metodologia de planejamento proposta pelo GT de Planejamento e Avaliação. Após aplicar, aperfeiçoar e validar a metodologia, essa foi apresentada ao Conselho de Dirigentes (UNIPAMPA, 2010d, p.76)

No ano de 2011, visando solucionar outros problemas bem pontuais foi realizada outra ação de planejamento junto ao campus Jaguarão que, naquele momento, era a Unidade Universitária com menor aderência ao planejamento institucional quando comparada com as demais Unidades.

Em 2013 a Unipampa iniciou a elaboração de seu segundo Plano de Desenvolvimento Institucional, com vigência no período 2014-2018, que, a partir da metodologia estabelecida, possibilitou à Universidade a construção de um documento de planejamento construído de forma “coletiva e participativa” incluindo as Unidades Universitárias e a Reitoria (UNIPAMPA, 2014a).

Este documento foi construído levando em consideração a opinião da comunidade universitária. Para sua realização houve um prévio diagnóstico solicitado a cada área da Instituição (obras, graduação, pós-graduação, acessibilidade, administração,...) subsidiando a construção do documento a partir de uma estrutura sugerida pelo Ministério da Educação.

Este novo PDI versa, dentre outras coisas, sobre os valores, princípios, projeto pedagógico institucional e bases estratégicas elencadas prioritariamente pela Comunidade Acadêmica para o período de validade e serviu de base Institucional para

outros documentos de planejamento, como o Planejamento Estratégico dos Campi e da Reitoria, Avaliação Institucional, Plano de Desenvolvimento de Pessoal, Plano de Capacitação anual e o Plano Diretor da Tecnologia da Informação e Comunicação.

Para que existisse sintonia entre as versões do documento apresentadas e a complexidade em reunir o grupo espalhado por 10 municípios foram utilizados recursos da tecnologia da informação e comunicação (Moodle, fóruns virtuais, site específicos, cartazes, redes sociais) e reuniões presenciais (11 reuniões). Posteriormente foi constituída uma Comissão Revisora composta de um docente, um técnico-administrativo e um discente por Unidade Universitária e 3 técnicos-administrativos representando os servidores da Reitoria que puderam intervir na confecção do texto final, expressando a vontade da comunidade universitária de uma maneira geral.

Todo o processo de elaboração do PDI durou em torno de 12 meses e conseguiu mobilizar direta e indiretamente 5% do corpo discente, 25% do corpo docente e 31% do corpo técnico-administrativo, mensurado através da relação entre o número de inscritos no ambiente virtual (Moodle), redes sociais e debates presenciais totalizando aproximadamente 769 pessoas.

Este documento, com o título de Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, estabeleceu, na forma textual, os itens obrigatórios mencionados pela legislação que orienta o SINAES (Missão, visão, valores, Compromisso social, perfil do egresso, projeto pedagógico institucional e outros) e trouxe em seu anexo o Planejamento Estratégico propriamente dito de forma mais objetiva que o primeiro documento. Elaborado utilizando “níveis” nos quais do mais alto ao mais baixo foram identificados como: Eixos Estratégicos, Objetivos e Iniciativas. Neste sentido foram propostos 4 eixos estratégicos definidos como: Excelência Acadêmica (cuja base são as ações finalísticas de ensino, pesquisa e extensão), Compromisso Social (abrangendo principalmente as ações de assistência estudantis e direitos e garantias sociais de responsabilidade da Universidade), Aperfeiçoamento Institucional (Abarcam ações de cunho institucional, organizacional e patrimonial) e Desenvolvimento Humano (questões relativas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da força de trabalho). Ao todo o documento apresentou 27 objetivos e 155 iniciativas, sem contar a previsão de criação de novos

cursos de graduação que, somados, alcançam 35 novas propostas para as 10 Unidades Universitárias da Instituição.

Versando sob a interligação das ações de planejamento e avaliação, através das entrevistas, um dos questionamentos foi “Como acontecia a interligação entre os resultados da Avaliação nas ações de planejamento?” as respostas captadas evidenciaram um trabalho de comunicação e sensibilização dos resultados da avaliação interna para os gestores institucionais. As declarações captadas foram:

“A gente sempre discutia, apresentava o resultado, apresentava para o pró-reitor”. “E tinha também essa discussão, desses gestores (Pró-Reitores de planejamento) cobrando os pares, ou seja, cobrando os outros pró-reitores das áreas que tinham a competência institucional sobre os temas” (Entrevistada A);

“Foi muito pouco tempo. Mas acontecia muito mais no formato de reuniões e estratificação por unidade de interesse. Então os resultados iam para as áreas (exemplo: resultados da extensão para a pró-reitoria de extensão) todo mundo recebia o geral, mas as unidades procuravam trabalhar naquilo que elas poderiam mexer no seu planejamento para atingir um planejamento maior da Instituição. Então a gente dividia o relatório, a CPA divulgava o relatório para toda a comunidade acadêmica, depois de posse desta divulgação era feito para a Reitora e sua equipe de gestão. Ai essa equipe de gestão trabalhava de acordo com cada unidade ou com cada tema dentro de cada unidade” (Entrevistada B)

“Eu penso que os relatórios eram subsídios para as áreas, mas penso também que houve essa dificuldade dessa interligação direta. Muito embora se subsidiasse e se levasse para discussão. Sempre que terminava o relatório era feito uma reunião tentando repassar esses resultados obtidos para a gestão. Então uma reunião com a reitoria e pró-reitores e amplamente difundido para os campi. Mas eu acredito que a gente ainda tenha muitas coisas para linkar de forma mais próxima entre avaliação e gestão” (Entrevistada C)

“A avaliação, sendo parte do planejamento, ela está com ele integrada. A avaliação não é tarefa exclusiva da CPA. Originalmente a avaliação é função de gestão que planeja, quem faz é quem tem a responsabilidade primeira de avaliar. O gestor precisa acompanhar as ações projetadas e avaliar, a cada passo, os avanços em direção aos objetivos a fim de corrigir rumos e garantir a efetividade das ações. O Planejamento Estratégico realizado partia da avaliação para definir ações. O diagnóstico das condições de trabalho das Unidades (Campus) de base para as ações nesse nível e na Reitoria. A autoavaliação dos cursos deu subsídios para as ações de melhorias. Assim, na prática, planejamento e avaliação foram parte de um mesmo processo” (Entrevistado D).

5.2 RESULTADOS DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Em 2009, com a definição do seu Projeto Institucional, a Instituição iniciou um amplo trabalho de planejamento, que mobilizou as Unidades Universitárias e a Reitoria. O trabalho realizado teve como objetivo criar condições para que a comunidade acadêmica desenvolvesse uma ação articulada para internalizar e implementar o documento por meio do diagnóstico dos problemas existentes, da definição de ações e do compartilhamento de responsabilidades. O processo deflagrado buscou constituir as bases orientadoras para a articulação do planejamento com a avaliação, permitindo que a comunidade acadêmica olhasse para dentro da Instituição, realizando um diagnóstico sobre a situação dos campi e da Universidade naquele período. Esse diagnóstico propiciou a construção de ações visando a superação de alguns dos problemas levantados, procurando estabelecer a indissociabilidade expressa no PDI entre avaliação e planejamento (UNIPAMPA, 2011).

Para isto foi realizado o primeiro teste piloto no Campus Santana do Livramento da Universidade, no ano de 2010 com o nome de Planejamento Estratégico dos Campi e da Reitoria – PECr e em seguida, no ano de 2011, junto ao campus Jaguarão, sob a sigla PEC-R-II (ALBANO; GARCIA, 2013).

Em reuniões realizadas entre 2010 e 2011, a Administração da Universidade e os diretores das Unidades Universitárias chegaram a um consenso sobre os principais objetivos a serem buscados, focando em ações de médio e longo prazo que levassem em consideração as condições atuais e a capacidade de desenvolvimento, visando consolidar a implantação da Universidade. Este foi o propósito maior do Projeto Institucional de 2009 (UNIPAMPA, 2010d) e seus objetivos foram o foco da segunda fase do PEC-R.

Em 2011, ainda na continuidade desses esforços, foram definidas duas ações estratégicas iniciais: o desenvolvimento de metodologias de planejamento participativo e a eleição de objetivos estruturantes para o a materialização do Planejamento Institucional. Na área de planejamento, além da busca do desenvolvimento de um sistema de planejamento, trabalho realizado em articulação com a equipe da Divisão de Avaliação, os principais objetivos fixados foram a integração do planejamento e do orçamento, a concepção e implantação de um software de registro e acompanhamento

do planejamento e a qualificação do gasto, algo mais latente que as questões de planejamento formais. (UNIPAMPA, 2012).

Durante a condução desta pesquisa as constatações de ligação sólida entre a avaliação e o planejamento mostraram aproximações. Destas, algumas dificuldades constatadas pela Avaliação foram sendo superadas ou resolvidas ao longo do processo de desenvolvimento da Instituição. Outras ainda estão presentes nas ações do Planejamento Estratégico Institucional, e algumas continuam ausentes nas ações no planejamento. Dessas ausências, claramente perceptíveis, uma tem haver com a previsão de novos cursos de graduação. No primeiro documento de planejamento (PI 2009-2013) não havia menção ao tamanho que a Universidade chegaria ao longo de 4 anos, passando de 32 cursos em 2008 para 63 em 2015. Como consequência disto, não havia previsão, no planejamento de longo prazo, do aumento do corpo docente e do corpo técnico da Universidade, ainda que o número previsto de alunos de graduação e pós-graduação tenha sido calculado e idealizado. Esta constatação ficou evidente a partir das ações realizadas e expressas no primeiro e no segundo Relatório da Avaliação Institucional (2008-2010 e 2010-2012).

Neste segundo documento de planejamento (PDI 2014-2018), além de processos sólidos de Avaliação (de cada um dos temas abordados), houvesse avaliações institucionais prévias que foram consideradas durante a construção do processo de planejamento estratégico institucional.

Observando objetivamente esta proposta de planejamento percebi que as ações puderam ser distribuídas em três grandes grupos:

- Aquelas que foram resolvidas pela gestão sem estarem no planejamento;
- As iniciativas encontradas pela avaliação que o planejamento não abarcou;
- As iniciativas encontradas pela avaliação que o planejamento levou em consideração;

Sintetizei as observações no quadro a seguir:

Quadro 9 - Constatações da CPA no Planejamento Estratégico

Constatações Resolvidas pela gestão	Constatações da CPA não atendidas pelo planejamento	Constatações da CPA consideradas pelo PDI 2014-2018
<ul style="list-style-type: none"> • Normas acadêmicas; • Política de assistência estudantil; acessibilidade; Inclusão de atividades práticas obrigatórias nos PPC's dos cursos de licenciatura. • Funcionamento dos laboratórios externos aos campi • NDE sem formalização e registro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de servidores (docentes e técnicos); • Articulação das Unidades Acadêmicas com as lideranças locais; • Ofertas de disciplinas complementares na graduação; • Cursos sem processos de autoavaliação implantados. • Previsão de atividade de recuperação de aprendizagem nos PPC's dos cursos; • Dificuldade na fixação de professores; • Lacunas existentes entre os conteúdos curriculares e os objetivos do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação pedagógica docente; • Planos institucionais de ensino, pesquisa e extensão integrados; • Projetos interdisciplinares; • Infraestrutura física (salas de aula, laboratórios e espaços de convivência); • Visibilidade da Instituição junto à comunidade. • Transversalidade dos currículos dos cursos; • Nivelamento dos discentes ingressantes; • Mobilidade docente e discente; • Articulação do curso com o contexto educacional da região; • Produtividade acadêmica dos discentes aliadas à produção docente; • Sistemas de Informação condizentes as necessidades institucionais; • Articulação entre PPC e PDI; • Evasão • Infraestrutura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas constatações permitiu identificar, sinteticamente, quais ações identificadas pela avaliação foram absorvidas pelo planejamento estratégico da Universidade e quais não foram. Nesta observação percebi que algumas iniciativas deixaram de ser importantes na medida em que seus resultados foram sendo absorvidos e materializados pela gestão como a formalização dos Núcleos Docentes Estruturantes – NDE's, a confecção das normas acadêmicas e o funcionamento dos laboratórios externos as Unidades Universitárias, na medida em que deixaram de ser utilizados para dar espaço aos laboratórios internos que estavam em construção dentro das estruturas das próprias Unidades permitiram um olhar individualizado sobre cada uma das constatações e sua importância.

Em minha percepção pude captar também o quão importante foi para o desenvolvimento da Instituição as ferramentas de avaliação e de planejamento e suas proximidades em termos de resultados, uma para a outra, na medida em que suas contribuições geraram respaldos mútuos tanto para as políticas de organização da Universidade, quanto para a definição de uma visão de futuro e o estabelecimento de prioridades.

6 CONCLUSÕES

Quando iniciei a pesquisa o pressuposto era da necessidade de aproximações das atividades de Avaliação com as de Planejamento como estratégia organizacional, para ir além do processo regulatório. Prioritariamente, entendia que estas aproximações deveriam ser realizadas para ultrapassar o aspecto legal, regulatório e burocrático. Visavam a melhoria da Instituição e dos processos de gestão e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Este estudo permitiu que estas hipóteses fossem reafirmadas, mesmo com o preferencial arcabouço cultural-technicista-burocrático criado pelas e para as IES, estimulando o planejamento e avaliação a partir dos processos de regulação.

A legislação tem induzido as IES a realizarem seus processos de avaliação de forma obrigatória, mas, também, que o utilizem como um instrumento administrativo para a melhoria dos processos institucionais e da gestão de uma forma geral, respondendo ao desejo dos legisladores e dos gestores da educação superior, ao estabelecerem o processo de avaliação vigente.

Por outro lado vejo nestes processos burocráticos (lei, decretos e portarias) uma necessária indução, determinando que as IES públicas e privadas realizem seus processos de avaliação de forma sistemática. Compreendo que o processo, pela via da obrigatoriedade, trouxe alguns aspectos positivos, levando a compreensões de seu valor, como apontaram nossos respondentes dizendo: “agora todas terão de fazer!” Por outro lado essa obrigatoriedade criou tensões relacionadas à “como preparar imediatamente a IES a passarem por projetos de avaliação!”. Ao mesmo tempo permitiu uma reflexão das IES de tentar entender “que avaliação é essa”.

No mesmo sentido, os processos de regulação pela via burocrática (impostos por lei), ainda que entendidos como necessários, impactaram a(s) comunidade(s) universitária(s) da(s) IES sem que houvesse um convencimento real sobre a necessidade e as vantagens da avaliação. Não foram suficientes as reflexões que encorajassem a comunidade acadêmica de forma geral. Entender a necessidade de um processo de avaliação se revelou, pelo estudo do Sistema e da IES, como uma luta constante para a melhoria da qualidade da educação.

Obviamente não posso deixar de mencionar que a própria revisão da literatura demonstrou a existência de algumas experiências de Avaliação Institucionais não reguladas pelo Estado como o PAIUB e o PAIUNG, por exemplo. De acordo com algumas fontes de informação, caminhos interessantes foram vividos dentro das comunidades acadêmicas, a partir da identificação com as propostas de avaliação. No meu entendimento o SINAES, ao ser constituído, também se apropriou destas experiências, trazendo ganhos qualitativos ao modelo proposto.

Foi possível perceber, na dinâmica do processo de avaliação (entre dimensões, elementos e eixos avaliativos), a grande complexidade e importância de cada parte, mostrando a intensidade do trabalho necessário para a construção de uma avaliação abrangente e colaborativa. O próprio desenho do Sistema de Avaliação pressupõe discussões e grupos de trabalho em diferentes etapas. Percebi, a partir da revisão da literatura, como foi interessante e importante estimular as IES a se sentirem parte integrante e construtora do processo.

Entretanto, este não tem sido um processo simples. A construção do SINAES envolveu diferentes atores do campo educacional: gestores das IES públicas e privadas e seus interesses, gestores do Estado, profissionais renomados do campo educacional e até mesmo da própria sociedade. A quantidade de trabalho demandado pelas equipes técnicas ao elaborarem seus regimentos foi muito grande para de criar uma sintonia e unidade sobre a proposta do sistema de avaliação que redundou no SINAES.

Certamente a proposta do SINAES não é perfeita e envolve a subjetividade e complexidade das IES em todo o país. São aspectos de todos os tipos envolvendo a construção da Universidade, a construção e disseminação dos conhecimentos produzidos pelas Instituições, formas de custeio dos seus programas que abrangem recursos públicos e privados. São interesses distintos, áreas do conhecimento diferentes, com suas peculiaridades que repercutem na comunidade acadêmica.

A subjetividade está presente desde a construção de uma concepção de ensino e de Instituição até o acompanhamento dos egressos. São múltiplas e complexas num jogo que congrega histórias, visões de mundo, perspectivas políticas, projetos de vida e todos estes aspectos colocam em jogo valores e impactam a avaliação. Olhar a trajetória da educação superior no Brasil permitiu compreender as experiências anteriores de

Avaliação das IES em contextos específicos. Todas estiveram ligadas a momentos históricos que refletiram o que se passava nas políticas nacionais e internacionais, envolvendo a administração do Estado em termos de filosofia e concepção. Períodos mais repressivos mostram modelos mais fechados em si, enquanto governos democráticos evidenciaram propostas de avaliação mais democráticas e plurais. Provavelmente esse seja o caso do SINAES que tende a ser bem aceito pelas IES, balizando as suas missões em termos de ensino, pesquisa e extensão.

O SINAES faz a avaliação de cursos, da Instituição e dos alunos de forma diferenciada, mas, ao mesmo tempo, se constitui como um Sistema, o que pode favorecer o grau de aderência da base acadêmica.

Através do estudo realizado percebi que os doze anos de SINAES (2004-2016) foi um tempo de aprendizado e amadurecimento por parte das IES em torno de um processo de Avaliação. Entretanto, muito ainda precisa ser feito para que os processos avancem e que as IES consigam absorvê-los cada vez mais. Muitos pontos precisam melhorar como, por exemplo, os critérios avaliativos que ainda são subjetivos e dão margem a que o avaliador externo, principalmente, não prime pela objetividade no processo de avaliação.

Sei que essa objetividade não é uma tarefa fácil. Ao discorrer sobre IES de todos os tipos (públicas e privadas, de diferentes tamanhos, com diferentes naturezas e visões de futuro), o Sistema precisa propor itens objetivos e subjetivos que se adaptem à natureza das IES. Construir dentro de um mesmo Sistema instrumentos de avaliação adaptados aos diferentes formatos de IES (Faculdades, Centros Universitários e Universidades) permite de certa forma, uma avaliação mais justa e eficaz.

Certamente ainda vivemos um tempo de fragilidade dos processos de Avaliação Institucional das IES no Brasil, dado o contexto histórico que incluiu poucas experiências avaliativas da educação superior com repercussões evidentes. A maioria dos estudos e pesquisas encontradas justifica a necessidade de ampliar a avaliação para atender ao processo regulatório, mas, no meu entendimento, esta não deveria ser a justificativa principal. A dificuldade das IES para construir seus processos e projetos de avaliação parece decorrer da complexidade do Sistema que inclui grandes eixos e critérios do sistema de Avaliação. É, certamente, um processo complexo, que pressupõem saberes

e disposição para aprofundar os dados e sua interpretação. Requer uma intencionalidade e apoio institucional, na perspectiva de um aperfeiçoamento constantemente. A avaliação institucional precisa ser acompanhada de uma meta-avaliação, que coloque o próprio processo avaliativo em discussão, com vistas a sua melhoria e eficácia.

A fragilidade também pode ser interpretada como um fenômeno contemporâneo de gestão do Estado: a mudança no paradigma de um Estado provedor de serviços educacionais para a construção de um Estado Avaliador, que tem a responsabilidade pela regulação do sistema, refletiu uma mudança substancial entre os paradigmas.

A partir desta perspectiva não poderíamos deixar de constatar que o SINAES é polêmico ao estabelecer-se como um sistema de avaliação pelo Estado abarcando IES públicas e privadas. Essa constatação pode ser vista como isonômica onde o Estado tem a competência e o dever em fazê-lo, mas, ao mesmo tempo, é o Estado que é provedor do serviço de Educação Superior através das IES públicas, responsabilizando as IFES por resultados que seriam alcançados por ação do próprio Estado, por intermédio das IES.

Outro fato relevante que dificulta o entendimento na mudança de paradigma é a comparação entre IES públicas e privadas sob o ponto de vista de gestão administrativa. A existência do(s) processo(s) burocrático(s), engessando a gestão das IES públicas, permite que determinados resultados da Avaliação não possam ser melhorados dentro de um espaço curto de tempo, sem levar em consideração políticas públicas específicas da área de educação dos níveis de poder ao qual estão vinculados. Essa constatação repercute em suas ações e no planejamento realizado pelas IES públicas, sem que haja garantias financeiras para sua execução, tornando, algumas vezes, o planejamento uma peça não realista.

No que se refere ao Planejamento das IES também foram constatadas fragilidades. A pequena experiência no planejamento Institucional se manifesta na pouca quantidade de trabalhos acadêmicos encontrados sobre o tema e demonstra o quão incipiente ainda são essas ações.

O Planejamento, além de dar subsídios para a Avaliação, permite que a CPA realize o trabalho de Avaliação com base na programação e metas sobre o futuro desejado e estabelecido pela própria IES. Percebi que, apesar do planejamento ser uma

ferramenta utilizada na iniciativa privada, ela ainda é inicial na gestão das IES públicas, com impactos em seus processos de condução e gestão.

Os modelos diferenciados de propostas de avaliação tornam de certa forma, os resultados das avaliações realizadas incipientes, quando comparamos com o processo de planejamento. No mesmo sentido também a cultura institucional impacta tanto os processos de avaliação quanto os processos de planejamento. Mas esta nem sempre é percebida pela comunidade acadêmica, mesmo quando seus resultados são incorporados pela(s) gestão (ões) do(s) período(s), tornando mais um processo político de forças e poder do que realmente um processo orgânico de melhoria da qualidade da educação e da Instituição.

No contexto específico do estudo de caso realizado na Unipampa, também observei algumas particularidades, a começar pela complexidade que foi entender o processo de Avaliação dentro de uma Instituição de natureza multicampi. Há Comitês Locais de Avaliação (CLA) e Comitê Central de Avaliação (CCA) demonstrando um processo complexo, principalmente por não estar claro e objetivo os papéis de cada instância. Nem sempre são evidentes e comuns os critérios de escolha dos membros dos Comitês e como se tornarão membros da CLA e da CPA, nos termos da legislação do SINAES e dos regramentos internos estabelecidos pela Instituição.

Neste caso, a escolha dos membros da CLA pareceu mais ligada a um trabalho burocrático do que objetivamente de avaliação em si mesmo. Não há atribuições formais para os membros que compõe a CLA e os resultados locais não são evidenciados nos Relatórios de Avaliação Institucional da Unipampa. Enquanto isso, o trabalho da CCA pareceu, nas atas das reuniões, mais político do que avaliativo.

Percebi, também, que a natureza dos trabalhos de avaliação entre o fazer e o avaliar estiveram por muito tempo em disputa dentro da Universidade, tornando o trabalho mais burocrático do que deveria. A constatação do “fazer” a avaliação foi relatada nas entrevistas onde se percebeu que o trabalho era realizado mais na Reitoria (gerar instrumentos de pesquisa da autoavaliação, sintetizar os resultados e escrever o relatório) do que propriamente pela CPA. Esta seria responsável pela sensibilização do grupo local em participar da pesquisa e validava o trabalho realizado.

Essa constatação me fez crer no envolvimento destas equipes com o tema da Avaliação e na gestão dos seus trabalhos acumulados com outros de natureza muito distinta no dia-a-dia. A CLA, composta no âmbito local por um docente, um técnico-administrativo e um discente, talvez oportunizasse esse distanciamento do trabalho e da prática da Avaliação.

Percebi algumas tensões entre as perceptivas e trajetórias da avaliação: o trabalho vem sendo centralizado numa Unidade administrativa da Reitoria ainda que exigisse uma estrutura híbrida, sem uma única localização física, e composta por pessoas de dez diferentes Campis. Essa confusão estrutural tem prejudicado o andamento do processo de Avaliação, na medida em que é necessário levar em consideração o aspecto local de todas as Unidades Acadêmicas.

Mesmo pertencendo a Instituição e compreendendo a questão dos múltiplos campi que atingem essas funções, percebi o quão complexo foi o seu trabalho e sua constituição. Envolveu a construção de papéis e definição de um Projeto de Avaliação que, de certa forma, fosse capaz de expressar-se na consolidação da identidade da Universidade.

É igualmente importante entender que o período avaliado faz parte do que é considerado pela Instituição e pelo Estado como “em implantação”. Esse período permitiu que a Universidade não fosse avaliada externamente com o rigor previsto, mas que fosse aplicada uma quantia considerável de recursos para construir e consolidar sua infraestrutura, incluindo as formais e burocráticas, como a de Planejamento e Avaliação.

Uma das consequências deste processo está expressa nos Relatórios de Avaliação da CPA da Unipampa ao longo do período analisado. Revela a precariedade de uma infraestrutura física adequada para as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Alguns outros temas foram evidenciados ano-a-ano pela Avaliação da Universidade e repetidamente pelos processos de Planejamento. Como mencionei anteriormente, a influência da burocracia (interna e externa) não permitiu que determinadas ações fossem realizadas para que a ação acontecesse como planejada.

Certamente muito pode ser aperfeiçoado, tanto com a busca de experiências externas, quanto na construção de uma cultura de avaliação na Universidade. Nesse aspecto foi possível perceber que as iniciativas de conduzir um processo de avaliação

nos termos exigidos pela legislação ainda deixam a desejar, limitando-se, nas observações, a poucos períodos (2013 a 2015). Os relatórios anteriores são uma tentativa/ensaio de produzir uma avaliação e não uma ação constante e permanente dentro da Universidade.

No mesmo sentido, a própria CPA da Universidade identificou, pelos seus relatórios, a necessidade de construir uma cultura de avaliação na Unipampa. Por consequência, seus dois primeiros relatórios de Avaliação (2008-2010; 2010-2012) mostraram essa preocupação em termos de processos de avaliação e em especial, engajamento da comunidade acadêmica em termos de participação, percebendo o quão importante é essa condição para a melhoria da Instituição.

Por outro lado, os processos de avaliação conduzidos na Universidade também sofreram mudanças ao longo do tempo, revelando que não houve uma unidade metodológica, criando defasagem entre o planejamento da avaliação (plano em documento denominado Avaliação) e sua conclusão. Desde a minha entrada no campo de estudo e das primeiras leituras deste documento percebi que o mesmo foi pensado para ser executado em um ciclo de quatro anos (aprovado em 2010 para o ciclo 2010 – 2014) e foi utilizado por um ciclo de seis anos sem qualquer revisão (2010 a 2015).

Como consequência, houve morosidade no início do processo, pois a Unipampa iniciou suas atividades no final de 2006, vindo a constituir-se como Universidade em janeiro de 2008. Mas só conseguiu definir um projeto de avaliação dois anos após (2010), ainda que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior previsse sua realização desde o início da Universidade. Certamente esse é um fato compreensível pela envergadura da tarefa de implantar uma Universidade nova.

A falta de uma cultura de avaliação não é um fenômeno só da Unipampa, mas caracteriza todo o sistema brasileiro de educação superior. Entretanto essa condição esteve presente nos documentos analisados, nas reuniões conduzidas pela CPA que observei e nos relatórios de Autoavaliação divulgados. Todavia não se explicitou uma ação objetiva para diminuir esse problema. Porém, o amadurecimento institucional, tanto em termos de processos quanto de aprendizagens por parte do grupo, se revelou importante, na medida em que os processos de avaliação foram sendo conduzidos e a comunidade acadêmica se apropriando de seus resultados.

Provavelmente o investimento no amadurecimento institucional dependeu muito das pessoas que estiveram à frente do processo. O cargo institucional de Presidente da CPA e de Coordenador de Avaliação pela Reitoria esteve nas mãos de uma mesma servidora durante boa parte do período analisado (2008-2014). Neste sentido, poucas foram às mudanças ocorridas na composição da CLA e da CPA, mostrando uma fragilidade do sistema implantado, ao ficar na dependência de iniciativas pessoais. Novamente se localiza um vácuo de discussão do processo em si ainda que se tenha de registrar o empenho e o compromisso dos envolvidos na temática.

A democracia nem sempre acompanha a questão do engajamento com a ação de avaliação. A pesquisa identificou uma falta de interesse pelo tema da avaliação, refletindo não apenas na qualidade dos relatórios ou das constatações, mas até mesmo na visão ideológica que o processo revela, decorrente do envolvimento da própria comunidade acadêmica com a temática. Não distante disto, da mesma forma, tem havido pouco interesse da comunidade acadêmica com as ações de planejamento. Quando convidadas a colaborar, são poucas as adesões, como evidenciado nas estatísticas do último documento.

Percebi que os processos, tanto de avaliação quanto de planejamento, são objetivos e procuram deixar a subjetividade de lado para uma atuação bem precisa e pontual, como esperado, dada a natureza dos instrumentos.

Pela análise dos relatórios inferi que tem havido uma utilização às vezes, distorcida de Avaliação Interna. Usou-se o somatório das autoavaliações como sendo resultado de uma Avaliação Interna. Ainda que seja uma prática bem recorrente, não é de fato uma avaliação pelo grupo designado com base em opiniões e documentos, mas um trabalho que se caracterizou como burocrático, que repercute e impacta os papéis da CLA e da CPA como mencionamos anteriormente.

Como resultado de todas essas reflexões, reafirmo o quão importante é o trabalho da Avaliação para o Planejamento e vice-versa, pois as ações são complementares, na medida em que se completam em um ciclo de gestão.

As atividades de Planejamento parecem ter sido dependentes da estrutura regulatória do SINAES, na medida em que foram executadas para atender a legislação, mais do que ser uma ação para a gestão da Universidade. Constituíram-se em ações

pontuais e pouco avançou para outros planejamentos de nível tático e operacional, revelando a condição de amadurecimento inicial da Instituição com a atividade de planejamento. Entretanto, progressivamente, as constatações da CPA foram sendo absorvidas quase que integralmente pelo Planejamento Institucional.

Contribuições da pesquisa para o aperfeiçoamento dos processos de Avaliação e Planejamento na Unipampa

A Unipampa conseguiu entender, no período avaliado, que os processos de Avaliação e Planejamento possuem a mesma natureza e, como consequência precisa ser ligada cada vez mais pela condição institucional que desempenham e pela natureza da sua gestão. Apesar de todos na Universidade atuarem com vistas à melhoria da qualidade da educação superior e de seus processos institucionais, uma gestão unificada destes processos revelou-se um dos pontos mais acertados pela gestão da Universidade.

Acredito que é preciso repensar a localização organizacional para aproximar as dimensões de Avaliação e Planejamento. Atrair tais atividades poderia centralizar processos e, com isso, dinamizar atividades para que fossem conduzidas mais objetivamente e com maior precisão dentro de uma proposta de Avaliação e de Planejamento mais objetiva em relação às necessidades, quer do processo regulatório, quer da melhoria da gestão da Instituição.

É preciso definir mais claramente os papéis da Coordenadoria de Avaliação, da Comissão Local de Avaliação e da Comissão Central de Avaliação. Esta condição aperfeiçoaria significativamente o trabalho que é realizado em torno da Avaliação.

Seria importante, também, aperfeiçoar os processos envolvidos, incluindo uma revisão no projeto de Avaliação da Universidade de forma a deixar mais claros os papéis e os processos desenvolvidos pela CPA e pelas Unidades Administrativas que dão suporte para a Avaliação. O projeto de avaliação vigente foi pensado para ser executado no ciclo avaliativo 2010-2014, no entanto vigora até os dias atuais.

Como mencionado anteriormente Regulação e Avaliação no âmbito da Unipampa foram ações identificadas como estratégicas para a Gestão da Universidade. A pesquisa pode contribuir para impedir problemas futuros, pois os processos realizados

internamente precisam ser complementares, já que atendem aos mesmos objetivos e, por essa razão, precisam ser rediscutidos na ótica do trabalho colaborativo.

A atividade de planejamento não pode estar a serviço apenas da ação regulatória; deve inspirar-se no Projeto Pedagógico Institucional e no Plano de Desenvolvimento da IES que definem o papel social da Universidade. Como consequência é importante aperfeiçoar os processos de planejamento para que explicitem e alcancem as metas, ação que deve se constituir numa atividade primordial da gestão. E, para tal, a Avaliação se constitui num processo fundamental. A gestão de uma Universidade exige uma compreensão social e política da educação. Tanto os processos de avaliação institucional como de planejamento devem estar a esse serviço.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.p. 39-70.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Cadernos ENAP. n. 10. 2010 Disponível em [http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad %2010.pdf](http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf) acesso em 01/11/2016

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

_____. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **RBPAE**, v. 26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19678/11464>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.13, n.13, 2009. P.13-29.

ALBANO, Claudio Sonaglio; GARCIA, Fabiane Tubino. O impacto do método e de fatores organizacionais no processo de planejamento estratégico: estudo de caso em uma universidade federal. **Parc. Estrat.** Brasília-DF v.18, n.37. 2013. p. 151-172.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Histedbr**, Campinas, n. 22, ago. 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 01 nov. 2015. P. 188-204.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10 – 32, jul./dez. 2007.

_____. Reformar Escolas / Reformar Professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n. 2, 2002. p. 3-23. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 02 de jan. 2016

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**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____; _____. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de nov. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. _____. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. _____. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Amélia Rota Borges de; TREVISAN, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Lisiane Inchauspe de. A constituição da Comissão Própria de Avaliação na Unipampa: a instituição multicampi. In: SEMINÁRIO DE 20 ANOS PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES DO COMUNG – PAIUNG/COMUNG, 2014, Lajeado, RS. **Anais eletrônicos....** Lajeado: Univates, 2015. Disponível em: http://cpa.ucpel.edu.br/uploads/Anais_PAIUNG_2014.pdf. Acesso em: 04 jan. 2017.

BELLONI, Isaura; MAGALHAES, Heitor de; SOUZA, Luzia C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelos de Gestão em organizações públicas**: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

BORDIGNON, Genuino et al. Sistema Nacional de Educação: uma agenda necessária. IN: CUNHA et al (Org). **O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 207-221.

BRASIL. Decreto 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2026.htm. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Decreto Nº 3.860, de 09 de Julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860impressao.htm acesso em 21/01/2016.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. . **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 01 nov. 2015.

_____. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm. Acesso em: 01 nov. 2015a.

_____. Lei nº 11.640, DE 11 de Janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm acesso em 14/11/2015

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Documento Básico**: avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional. 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília: INEP, 2003.

CARDOSO JR, José Celso; NAVARRO, Cláudio Alexandre. O Planejamento Governamental no Brasil e a experiência recente (2007 A 2014) do programa de aceleração do Crescimento (PAC). **Texto para discussão 2174**. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2174.pdf acesso em 02/11/2016

CASTRO, Alda. Maria. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar In: CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria D. A.; QUEIROZ, Maria Aparecida (org). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber, 2007. p. 115-144.

CHAUI. Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. UNESP: São Paulo, 2001,

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Set./Dez, 2003. p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

COELHO, Ildeu Moreira. Avaliação Institucional na Universidade Pública In: DIAS SOBRINHO. José; RISTOFF, Dilvo I. (org). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000. p. 59-72.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. CONAES Brasília: MEC/CONAES, 2004.

_____. **Orientações gerais para o Roteiro da autoavaliação das instituições**. Brasília: INEP, 2004 a.

COSTA, Jorge A.; VENTURA, Alexandre. Avaliação e desenvolvimento organizacional. **Infância e educação**: investigação e práticas, Lisboa, n. 7, p. 148-161, nov. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

_____. **A Universidade Temporã:** o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na Universidade Brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). **Qualidade da graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 17-38.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão aos SINAES. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/26656/2931>. Acesso em: 01 nov. 2015.

_____. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (org) **Avaliação Democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis, Insular, 2002.

_____; RISTOFF, Dilvo (org). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (org). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Cátedra ao Departamento:** subsídios para discussão. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em 01 out. 2015.

_____. **Universidade e poder:** análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al . Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação** (Campinas), v. 20, n. 2, p. 531-562, Julho, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00531.pdf> acesso em 15/04/2016.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. **Avaliação da educação superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 2010. 277 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14475>. Acesso em 07 nov. 2016.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abril, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvona. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. IN: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção a regulamentação**. 5. ed. Brasília: INEP, 2009.

_____. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção a regulamentação**. 2ª Ed. INEP: Brasília, 2004.

_____. **Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Resultados/2009)**. Brasília: INEP/MEC, 2010.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior (Resultados/1995)**. Brasília: INEP/MEC, 1996. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> acesso em 04/11/2016

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior (Resultados/2000)**. Brasília: INEP/MEC, 2001. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> acesso em 04/11/2016

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior (Resultados/2004)**. Brasília: INEP/MEC, 2005. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> acesso em 04/11/2016

LACERDA, Leo Lynce Valle de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, 2015. p. 87-104.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, Novembro 2002. p. 90-98.

_____. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATTUS, Carlos. **Política, planejamento e governo**. Brasília: IPEA, 1993

MATUS, Carlos. O Plano como aposta IN: GIACOMONI, James e PAGNUSSAT, José Luiz (org). **Planejamento e Orçamento Governamental**. Brasília: ENAP, 2006.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação Externa: Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)**. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. **Nota técnica INEP/DAES/CONAES nº. 065**. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Diretrizes para Elaboração**. 2004. Disponível em: https://www.dti.ufv.br/cpa/doc/pdi_sapiens.pdf. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.senaaires.com.br/enade/anex/port_2051.pdf. Acesso em: 01/ ago. 2016.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro 1995. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em 26/11/2016

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, Lisiane Inchauspe; GOUVEIA, Mênithen Ness; DUTRA, Vanessa Rabelo. Avaliação externa no contexto das instituições multicampi e as distorções das múltiplas comissões. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – AVALIES, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156861.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 11, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017. p. 61-74.

POCHMANN, Marcio. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

RIBEIRO, Darci. **Crônicas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Desiderata, 2009.

REZENDE, Fernando. Planejamento no Brasil: auge, declínio e caminhos para a reconstrução **Texto para Discussão 4**. Brasília: IPEA, 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1522.pdf Acesso em 01/11/2016

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-52.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. Sinaes como Sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez, 2006. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100> Acesso em 15/11/2015

RODRIGUES, Claudia M.C. **Proposta de Avaliação Integrada ao planejamento anual**: um modelo para os UCG's. 2003. 341 folhas. Tese (Doutorado em 2003) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SÁ, Virginio. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I (org). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-180.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28633.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

SIMONSEN, Roberto C.; GUDIN, Eugenio. **A controvérsia do planejamento na economia brasileira: coletânea da polemica Simonsen X Gudin desencadeada com as primeiras propostas formais de planejamento da economia brasileira ao final do Estado novo**. 3ªed. Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Ata 001/2010 de 25 de Março de 2010**. 2010b. Bagé: Unipampa, 2010.

_____. **Documento de Referencia para a realização do planejamento estratégico dos Campus e da Reitoria: PEC-II**. Bagé, Unipampa, 2011.

_____. **Estatuto**. Bagé: Unipampa, 2009a. Disponível em <http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade/403> acesso em 04/01/2016

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Bagé: Unipampa, 2014.

_____. **Portaria 697, de 26 de Março de 2010**. Constitui a Comissão Própria de Avaliação para no âmbito da Universidade, conduzir os processos internos de avaliação, sistematização e de prestação de informações para o INEP. 2010a. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cpa/files/2011/02/Portaria-697-Comissão-Própria-de-Avaliação.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Projeto de Avaliação Institucional AvaliaAção**. Bagé: Unipampa, 2011.

_____. **Projeto Institucional 2009-2013**. Bagé: Unipampa, 2009c. Disponível em http://www.unipampa.edu.br/portal/dmdocuments/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf Acesso em 15/12/2016.

_____. **Regimento Geral**. Bagé: Unipampa, 2009d. Disponível em http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-5_2010-Regimento-Geral.pdf Acesso em 21/12/2016

_____. **Relatório de Avaliação Institucional (2008-2010)**. Bagé: Unipampa, 2011b.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional (2010-2012)**. Bagé: Unipampa, 2013.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional (2013)**. Bagé: Unipampa, 2014b.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional (2014)**. Bagé: Unipampa, 2015.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional (2015)**. Bagé: Unipampa, 2016b. Disponível em <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cpa/files/2016/05/VERSÃO-FINAL-Relatório-CPA-2015.pdf> acesso em 28/10/2016

_____. **Relatório de Gestão 2008**. Bagé: Unipampa, 2009b. Disponível em <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/coordenadoria-de-planejamento-e-desenvolvimento/planejamento/relatorios-de-gestao/> acesso em 28/11/2015

_____. **Relatório de Gestão 2011**. Bagé: Unipampa, 2012.

_____. **Resolução 11 de 20 de Outubro de 2010**. Aprova o regimento da Comissão Própria de Avaliação. 2010c. Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Resolução-11_2010-Com-alterações-1.pdf. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. **Resolução nº5, de 17 de junho de 2010**. Resolve: Aprovar o Regimento Geral da Universidade, nos termos em que foi apresentado. 2010. Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-5_2010-Regimento-Geral.pdf. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Resolução n. 132 de 28 de Janeiro de 2016**. Alteração na Resolução nº 11, de 20 de outubro de 2010, que dispõe sobre o Regimento da Comissão Própria de Avaliação. 2016. Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-132_2015-Altera-o-Regimento-CPA-Resolução-11-2010.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

VECCHIO, Rafael Augusto. **Universidades e desenvolvimento**: um estudo sobre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2010 (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/22740> acesso em 01/03/2013.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração IN: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org) **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre:

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

WAHRLICH, Beatriz de Souza. **Reforma administrativa na era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1983.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA



**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**

**Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -
Sinaes**

**Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Inep Diretoria de Avaliação da Educação Superior - Daes**

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA

**Subsidia os atos de credenciamento,
recredenciamento e transformação da
organização acadêmica (presencial)**

**Brasília, agosto de
2014.**

Concepção do Instrumento

Este Instrumento subsidia os atos de credenciamento e recredenciamento presencial de instituições de educação superior e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade.

Sua concepção busca atender à diversidade do sistema de educação superior e respeitar a identidade das instituições que o compõem. Considera, assim, as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a partir do foco definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (interna e externa).

O instrumento está organizado em cinco eixos, contemplando as dez dimensões do Sinaes. Desta forma, tem-se:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes.

Outras Informações sobre o instrumento

1. Cada indicador apresenta, predominantemente, **um objeto de análise**;

2. Para os indicadores que contemplam o termo “**Análise Sistêmica e Global**”, a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseando-se nas informações contidas no PDI e nos documentos oficiais da Instituição de Educação Superior (IES);
3. Alguns indicadores têm aplicabilidade correspondente ao ato ou à organização acadêmica, conforme orientação inserida no próprio indicador. Os indicadores “não aplicáveis” não serão computados no cálculo final do Conceito Institucional (CI);
4. O **Relato Institucional** é uma inovação na concepção deste instrumento. Ele será avaliado no Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional). Assim, consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: relato avaliativo do PDI; síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES e síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações. Observação: as informações originadas a partir dos relatórios de avaliação interna e externa no âmbito da autoavaliação, e das demais avaliações externas representadas nas diversas ações institucionais decorrentes, que subsidiam as melhorias na Instituição, devem constar desse documento. Nesse relato, a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados do conjunto das avaliações em seu planejamento institucional e suas atividades acadêmicas, de forma a demonstrar as melhorias da IES;
5. O PDI e os relatórios de autoavaliação integram, desde o último ato regulatório da IES, para os atos de credenciamento e reconhecimentos, um referencial básico para o preenchimento do formulário eletrônico pela IES e para análise da comissão de avaliadores;
6. O CI é calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos dos eixos, os quais são resultados da média aritmética simples dos seus indicadores. O conceito final é arredondado automaticamente pelo sistema e-MEC;
7. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa nº 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a tramitação dos processos, incluindo a aplicação dos indicadores desse instrumento, dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC.

Portanto, para garantia do cumprimento do artigo supracitado, o preenchimento do Formulário Eletrônico pela IES, incluindo o Relato Institucional do Eixo 1, será realizado no sistema e-MEC e, da mesma forma, o preenchimento do relatório de avaliação pelos avaliadores. O PDI e o relatório da CPA também estarão apensados no sistema.

Instruções para os avaliadores

Os avaliadores, ao preencherem o formulário eletrônico, deverão considerar as seguintes orientações:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada um dos cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física. Os cinco eixos contemplam as dez dimensões estabelecidas na Lei Nº 10.861/2004 - Sinaes;
2. Considerar os critérios de análise dos respectivos indicadores dos eixos. A atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

CONCEITO	DESCRIÇÃO
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE(M)/ NÃO HÁ, NÃO ESTÃO RELACIONADAS.
2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE.
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE.

3. Justificar os conceitos atribuídos a cada um dos indicadores de forma contextualizada, abrangente e coerente;
4. Manter a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e a análise quantitativa e qualitativa, principalmente nas considerações finais que irão confirmar o CI;
5. Consultar o glossário, quando necessário;

6. Observar as expressões apresentadas a seguir de acordo com o tipo de ato regulatório.

Credenciamento institucional de Faculdades, Centros Universitários e Universidades	Recredenciamento institucional e credenciamento como Centro Universitário e Universidade, no caso de transformação de
Previsto(s)/Previstas	Implantado(s)/Implantadas
Projeto	Processos
Projetos	Ações

7. Analisar o PDI da instituição e demais documentos regimentais;
8. Analisar o relatório de autoavaliação da IES, o relato institucional e os relatórios de avaliações externas, quando for o caso;
9. Observar o cumprimento das exigências registradas na fase de despacho saneador do processo no sistema e-MEC e confirmar sua leitura.

Análise Preliminar:

1. Identificar o tipo de avaliação a ser realizada (Credenciamento e Recredenciamento Institucional ou Transformação de Organização Acadêmica);
2. Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI vigente, documentos oficiais, Relato Institucional, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES);
3. Registrar o cumprimento das exigências feitas na fase de despacho saneador do processo no sistema e-MEC.

Contextualização da IES

A contextualização da IES deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) nome da Mantenedora;

- b) base legal da Mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);
- c) nome da IES;
- d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no Diário Oficial da União - DOU) (registrar no relatório qualquer divergência entre o endereço de visita e o endereço do ofício de designação);
- e) perfil e Missão da IES;
- f) dados socioeconômicos da região;
- g) breve histórico da IES (criação, trajetória, modalidades de oferta da IES, número de docentes e discentes, quantidade de cursos oferecidos na graduação e na pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso);
- h) número de cursos que ascenderam nos seus conceitos nos últimos três anos (Conceito de Curso resultante da avaliação *in loco*), quando for o caso;
- i) planos de Melhoria Acadêmica, Protocolos de Compromisso, Termos de Saneamento de Deficiência, Medidas Cautelares e Termo de Supervisão, quando houver;
- j) planos de valorização profissional, abordando condições de trabalho;
- k) processos de gestão que possam identificar sobre a trajetória de melhorias ou não das instituições;
- l) política de atendimento para alunos estrangeiros;
- m) quantidade de alunos e professores estrangeiros na IES e disciplinas ofertadas em língua estrangeira;
- n) existência de programas de bolsas e financiamento estudantil e número de beneficiados.
- o) existência de projetos e ações para a promoção da sustentabilidade socioambiental na gestão da IES e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

EIXO 1 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
--

No Eixo 1, considera-se a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. O foco desse Eixo é a descrição e a identificação, por intermédio do documento Relato Institucional, dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais avaliativos do período que constitui o objeto de avaliação. O Relato Institucional deve ter como foco a evolução acadêmica da IES, e sua concepção e descrição encontram-se na página 2, item 4 desse instrumento.

1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional. (indicador aplicado no Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica)	1	Quando não existe demonstração de evolução institucional no Relato Institucional em relação aos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
	2	Quando a demonstração de evolução institucional contida no Relato Institucional é caracterizada como insuficiente em relação aos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
	3	Quando a demonstração de evolução institucional contida no Relato Institucional é caracterizada como suficiente em relação aos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
	4	Quando a demonstração de evolução institucional contida no Relato Institucional é caracterizada como muito boa em relação aos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
	5	Quando a demonstração de evolução institucional contida no Relato Institucional é caracterizada como excelente em relação aos processos de Planejamento e Avaliação

Justifique:

1.2 Projeto/processo de autoavaliação institucional.	1	Quando não existe projeto/processo de autoavaliação institucional previsto/implantado.
	2	Quando o projeto/processo de autoavaliação institucional está previsto/implantado e atende de maneira insuficiente às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ações acadêmico- administrativas de melhoria institucional.
	3	Quando o projeto/processo de autoavaliação institucional está previsto/implantado e atende de maneira suficiente às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ações acadêmico- administrativas de melhoria institucional.
	4	Quando o projeto/processo de autoavaliação institucional está previsto/implantado e atende muito bem às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ações acadêmico- administrativas de melhoria institucional.
	5	Quando o projeto/processo de autoavaliação institucional está previsto/implantado e atende de maneira excelente às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ações acadêmico- administrativas de melhoria institucional.

Justifique:

1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados. (indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica)	1	Quando não existe divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas para a comunidade acadêmica.
		Quando a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas previstas/implantadas ocorre, de maneira insuficiente , para a comunidade acadêmica.
	3	Quando a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas previstas/implantadas ocorre, de maneira suficiente , para a comunidade acadêmica.
	4	Quando a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas previstas/implantadas ocorre, de maneira muito boa , para a comunidade acadêmica.
	5	Quando a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas previstas/implantadas ocorre, de maneira excelente , para a comunidade acadêmica.

Justifique:

1.5 Elaboração do relatório de autoavaliação. (indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica)	1	Quando não existe relatório de autoavaliação.
	2	Quando o relatório de autoavaliação é insuficiente , apresentando resultados sem análises, reflexões e proposições para subsidiar planejamento e ações.
	3	Quando o relatório de autoavaliação apresenta resultados, análises, reflexões e proposições de forma suficiente para subsidiar planejamento e ações.
	4	Quando o relatório de autoavaliação apresenta resultados, análises, reflexões e proposições de forma muito boa para subsidiar planejamento e ações.
	5	Quando o relatório de autoavaliação apresenta resultados, análises, reflexões e proposições de forma excelente para subsidiar planejamento e ações.

Justifique:

Eixo 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Este Eixo tem seu foco no PDI e consiste na verificação da coerência existente entre esse documento e as ações institucionais nas diferentes vertentes de sua atuação acadêmica – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Pretende, igualmente, verificar os diferentes caminhos percorridos (ou a percorrer) pela IES no contexto de sua inserção social, bem como sua atuação face à inclusão e ao desenvolvimento econômico e social, tendo sempre como base a missão, os propósitos e as metas anunciadas no PDI.

Dessa forma, o Eixo Desenvolvimento Institucional assume o papel de induzir maior comprometimento da IES na construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução.

O Eixo Desenvolvimento Institucional contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.

2.1 Missão institucional, metas e objetivos do PDI.	1	Quando a missão institucional e as metas e objetivos do PDI não estão previstos/implantados.
	2	Quando as metas e objetivos do PDI previstos/implantados estão articulados, de maneira insuficiente , com a missão institucional, com o cronograma estabelecido e com os resultados do processo de avaliação institucional.
	3	Quando as metas e objetivos do PDI previstos/implantados estão articulados, de maneira suficiente , com a missão institucional, com o cronograma estabelecido e com os resultados do processo de avaliação institucional.
	4	Quando as metas e objetivos do PDI previstos/implantados estão muito bem articulados com a missão institucional, com o cronograma estabelecido e com os resultados do processo de avaliação institucional.
	5	Quando as metas e objetivos do PDI previstos/implantados estão, de maneira excelente , articulados com a missão institucional, com o cronograma estabelecido e com os resultados do processo de avaliação institucional.

Justifique:

2.2. Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós- graduação.	1	Quando não há coerência entre o PDI e as atividades de ensino (graduação e de pós-graduação) previstas/implantadas.
	2	Quando há coerência insuficiente entre o PDI e as atividades de ensino (graduação e de pós-graduação)
	3	Quando há coerência suficiente entre o PDI e as atividades de ensino (graduação e de pós-graduação) previstas/implantadas.
	4	Quando há coerência muito boa entre o PDI e as atividades de ensino (graduação e de pós-graduação) previstas/implantadas.
	5	Quando há coerência excelente entre o PDI e as atividades de ensino (graduação e de pós-graduação) previstas/implantadas.

Justifique:

2.3.Coerência entre o PDI e as práticas de extensão.	1	Quando não há coerência entre o PDI e as práticas de extensão.
	2	Quando há coerência insuficiente entre o PDI e as práticas de extensão previstas/implantadas.
	3	Quando há coerência suficiente entre o PDI e as práticas de extensão previstas/implantadas.
	4	Quando há coerência muito boa entre o PDI e as práticas de extensão previstas/implantadas.
	5	Quando há coerência excelente entre o PDI e as práticas de extensão previstas/implantadas.

Justifique:

2.4 Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	1	Quando não há coerência entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
	2	Quando há coerência insuficiente entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
	3	Quando há coerência suficiente entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
	4	Quando há coerência muito boa entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
	5	Quando há coerência excelente entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.

Justifique:

2.5 Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.	1	Quando as ações não estão previstas/implantadas nas relações da IES com a sociedade, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.
	2	Quando as ações institucionais previstas/implantadas estão coerentes com o PDI, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.
	3	Quando as ações institucionais previstas/implantadas estão coerentes com o PDI, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.
	4	Quando as ações institucionais estão muito bem previstas/implantadas e coerentes com o PDI, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.
	5	Quando as ações institucionais previstas/implantadas estão coerentes com o PDI, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.

Justifique:

2.6 Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.	1	Quando não existem ações institucionais previstas/implantadas voltadas para o desenvolvimento econômico e social.
	2	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição (com ou em parceria) contemplam o desenvolvimento econômico e social de maneira insuficiente em relação ao proposto no PDI, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: desenvolvimento econômico regional, melhoria da infraestrutura urbana/local, melhoria das condições/qualidade de vida da população e projetos/ações de inovação social.
	3	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição (com ou sem parceria) contemplam o desenvolvimento econômico e social, de maneira suficiente , conforme o proposto no PDI, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: desenvolvimento econômico regional, melhoria da infraestrutura urbana/local, melhoria das condições/qualidade de vida da população e projetos/ações de inovação social.
	4	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição (com ou sem parceria) contemplam muito bem o desenvolvimento econômico e social, conforme proposto no PDI, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: desenvolvimento econômico regional, melhoria da infraestrutura urbana/local, melhoria das condições/qualidade de vida da população e projetos/ações de inovação social.
	5	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição (com ou sem parceria) contemplam, de maneira excelente , o desenvolvimento econômico e social, conforme proposto no PDI, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: desenvolvimento econômico regional, melhoria da infraestrutura urbana/local, melhoria das condições/qualidade de vida da população e projetos/ações de inovação social.

Justifique:

2.7. Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.	1	Quando não há coerência entre o PDI e as ações de inclusão social pela IES.
	2	Quando há coerência insuficiente entre o PDI e as ações de inclusão social previstas/implantadas pela IES.
	3	Quando há coerência suficiente entre o PDI e as ações de inclusão social previstas/implantadas pela IES.
	4	Quando há coerência muito boa entre o PDI e as ações de inclusão social previstas/implantadas pela IES.
	5	Quando há coerência excelente entre o PDI e as ações de inclusão social previstas/implantadas pela IES.

Justifique:

2.8. Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.	1	Quando não há coerência entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial previstas/implantadas pela IES.
	2	Quando há coerência insuficiente entre o PDI e as ações afirmativas da promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial previstas/implantadas pela IES.
	3	Quando há coerência suficiente entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial previstas/implantadas pela IES.
	4	Quando há coerência muito boa entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial previstas/implantadas pela IES.
	5	Quando há coerência excelente entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial previstas/implantadas pela IES.

Justifique:

<p>2.9 Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais.</p> <p>(aplica-se quando previsto no PDI)</p>	1	Quando não existe coerência entre o PDI e as atividades, previstas/implantadas, voltadas para a cooperação, intercâmbio e programas com finalidades de internacionalização.
	2	Quando há coerência insuficiente entre o PDI e as atividades, previstas/implantadas, voltadas para a cooperação, intercâmbio e programas com finalidades de internacionalização.
	3	Quando há coerência suficiente entre o PDI e as atividades, previstas/implantadas, voltadas para a cooperação, intercâmbio e programas com finalidades de internacionalização.
	4	Quando há coerência muito boa entre o PDI e as atividades, previstas/implantadas, voltadas para a cooperação, intercâmbio e programas com finalidades de internacionalização.
	5	Quando há coerência excelente entre o PDI e as atividades, previstas/implantadas, voltadas para a cooperação, intercâmbio e programas com finalidades de internacionalização.

Justifique:

Eixo 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS

No Eixo “Políticas Acadêmicas” analisam-se os elementos constitutivos das práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando como meta o aprendizado. Enfatiza-se também a relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente.

Este Eixo contempla as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.

3.1 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação.	1	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas não estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de graduação.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão relacionadas, de maneira insuficiente, com as políticas de ensino para os cursos de graduação, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: sistemática de atualização curricular, desenvolvimento/utilização de material didático-pedagógico, sistemática de implantação/oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial (quando previsto no PDI) e programas de monitoria.
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão relacionadas, de maneira suficiente, com as políticas de ensino para os cursos de graduação, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: sistemática de atualização curricular, desenvolvimento/utilização de material didático-pedagógico, sistemática de implantação/oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial (quando previsto no PDI) e programas de monitoria.
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão muito bem relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de graduação, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: sistemática de atualização curricular, desenvolvimento/utilização de material didático-pedagógico, sistemática de implantação/oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial (quando previsto no PDI) e programas de monitoria.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão relacionadas, de maneira excelente, com as políticas de ensino para os cursos de graduação, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: sistemática de atualização curricular, desenvolvimento/utilização de material didático-pedagógico, sistemática de implantação/oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial (quando previsto no PDI) e programas de monitoria.

Justifique:

<p>3.2 Políticas de ensino e ações acadêmico administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu.</p> <p>(aplica-se também às Faculdades e aos Centros Universitários, quando previstos no PDI)</p>	1	Quando não existem relações entre as ações acadêmico administrativas previstas/implantadas e as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação stricto sensu, considerando, inclusive, sua articulação com a graduação.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação stricto sensu, de maneira insuficiente, considerando, inclusive, sua articulação com a graduação.
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação stricto sensu, de maneira suficiente, considerando, inclusive, sua articulação com a graduação.
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão muito bem relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação stricto sensu, considerando, inclusive, sua articulação com a graduação.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas/implantadas estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação stricto sensu, de maneira excelente, considerando, inclusive, sua articulação com a graduação.

Justifique:

<p>3.3 Políticas de ensino e ações acadêmico administrativas para os cursos de pós-graduação lato sensu.</p> <p>(aplica-se quando previsto no PDI)</p>	1	Quando não existem ações acadêmico-administrativas de lato sensu previstas no PDI/implantadas em conformidade com as políticas estabelecidas.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas no PDI /implantadas estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação lato sensu, de maneira insuficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: aprovação nos colegiados da IES, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos cursos.
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas no PDI /implantadas estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação lato sensu, de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: aprovação nos colegiados da IES, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos cursos.
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas no PDI /implantadas estão muito bem relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação lato sensu, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: aprovação nos colegiados da IES, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos cursos.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas previstas no PDI /implantadas estão relacionadas com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação lato sensu, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: aprovação nos colegiados da IES, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos cursos.

Justifique:

3.4 Políticas institucionais e ações acadêmicoadministrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural	1	Quando não existem ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica e tecnológica previstas/implantadas em conformidade com as políticas estabelecidas.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão previstas/implantadas, de maneira insuficiente, em conformidade com as políticas estabelecidas.
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão previstas/implantadas, de maneira suficiente, em conformidade com as políticas estabelecidas.
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão muito bem previstas/implantadas, em conformidade com as políticas estabelecidas.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão previstas/implantadas, de maneira excelente, em conformidade com as políticas estabelecidas.

Justifique:

3.5 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.	1	Quando não existem ações acadêmico-administrativas de extensão previstas/implantadas em conformidade com as políticas estabelecidas.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas de extensão estão previstas/implantadas, de maneira insuficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.
		previstas/implantadas, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas de extensão estão previstas/implantadas, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas de extensão estão muito bem previstas/implantadas, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas de extensão estão previstas/implantadas, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.

Justifique:

3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.	1	Quando não existem ações, previstas/implantadas, de estímulos e difusão às produções acadêmicas.
	2	Quando as ações de estímulo às produções acadêmicas e sua difusão estão previstas/implantadas, de maneira insuficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: incentivo a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; bolsa de pesquisa/iniciação científico-tecnológica; grupos de pesquisa e auxílio para participação em eventos.
	3	Quando as ações de estímulo às produções acadêmicas e sua difusão estão previstas/implantadas, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: incentivo a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; bolsa de pesquisa/iniciação científico-tecnológica; grupos de pesquisa e auxílio para participação em eventos.
	4	Quando as ações de estímulo às produções acadêmicas e sua difusão estão muito bem previstas/implantadas, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: incentivo a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; bolsa de pesquisa/iniciação científico-tecnológica; grupos de pesquisa e auxílio para participação em eventos.
	5	Quando as ações de estímulo às produções acadêmicas e sua difusão estão previstas/implantadas, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: incentivo a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; bolsa de pesquisa/iniciação científico-tecnológica; grupos de pesquisa e auxílio para participação em eventos.

Justifique:

3.7 Comunicação da IES com a comunidade externa.	1	Quando não existe comunicação com a comunidade externa prevista/implantada.
	2	Quando os canais de comunicação externa estão previstos/implantados de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade externa às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.
	3	Quando os canais de comunicação externa estão previstos/implantados, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade externa às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.
	4	Quando os canais de comunicação externa estão muito bem previstos/implantados, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade externa às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.
	5	Quando os canais de comunicação externa estão previstos/implantados, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade externa às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.

Justifique:

3.8 Comunicação da IES com a comunidade interna.	1	Quando não existe comunicação interna prevista/implantada.
	2	de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade interna às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.
	3	Quando os canais de comunicação interna estão previstos/implantados, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade interna às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.
	4	Quando os canais de comunicação interna estão muito bem previstos/implantados, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade interna às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.
	5	Quando os canais de comunicação interna estão previstos/implantados, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acesso da comunidade interna às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros.

Justifique:

3.9 Programas de atendimento aos estudantes.	1	Quando não existem programas de apoio aos estudantes, inclusive aos estrangeiros, quando for o caso.
	2	Quando os programas de apoio aos estudantes (apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, nivelamento e/ou monitoria), inclusive aos estrangeiros, quando for o caso, estão previstos/implantados de maneira insuficiente .
	3	Quando os programas de apoio aos estudantes (apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, nivelamento e/ou monitoria), inclusive aos estrangeiros, quando for o caso, estão previstos/implantados de maneira suficiente .
	4	Quando os programas de apoio aos estudantes (apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, nivelamento e/ou monitoria), inclusive aos estrangeiros, quando for o caso, estão muito bem previstos/implantados.
	5	Quando os programas de apoio aos estudantes (apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, nivelamento e/ou monitoria), inclusive aos estrangeiros, quando for o caso, estão previstos/implantados de maneira excelente .

Justifique:

3.10 Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.	1	Quando não existem programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.
	2	previstos/implantados, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: participação/realização de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística).
	3	Quando os programas de apoio ao discente estão previstos/implantados, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: participação/realização de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística).
	4	Quando os programas de apoio ao discente estão muito bem previstos/implantados, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: participação/realização de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística).
	5	Quando os programas de apoio ao discente estão previstos/implantados, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: participação/realização de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística).

Justifique:

3.11 Política e ações de acompanhamento dos egressos.	1	Quando não existe política institucionalizada de acompanhamento dos egressos.
	2	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto/implantado atende de maneira insuficiente à política de acompanhamento dos egressos.
	3	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto/implantado atende de maneira suficiente à política de acompanhamento dos egressos.
	4	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto/implantado atende muito bem à política de acompanhamento dos egressos.
	5	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto/implantado atende de maneira excelente à política de acompanhamento dos egressos.

Justifique:

3.12 Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico.	1	Quando não existem ações previstas/implantadas pela IES para acompanhamento do egresso em relação à sua formação.
	2	Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional é insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.
	3	Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional é suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.
	4	Quando as ações previstas/implantadas pela IES atendem muito bem à verificação do egresso em relação à sua atuação profissional, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.
	5	Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional é excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.

Justifique:

3.13 Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais. (aplica-se quando previsto no PDI)	1	Quando não existem ações previstas/implantadas na instituição relacionadas à inovação tecnológica e à propriedade intelectual.
	2	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição, conforme proposto no PDI, contemplam a inovação tecnológica e a propriedade intelectual de maneira insuficiente .
	3	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição, conforme proposto no PDI, contemplam a inovação tecnológica e a propriedade intelectual de maneira suficiente .
	4	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição, conforme proposto no PDI, contemplam muito bem a inovação tecnológica e a propriedade intelectual.
	5	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição, conforme proposto no PDI, contemplam a inovação tecnológica e a propriedade intelectual de maneira excelente .

Justifique:

Eixo 4 – POLÍTICAS DE GESTÃO

O Eixo “Políticas de Gestão” tem como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição. Abrange, ainda, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável.

Esse Eixo contempla as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.

4.1 Política de formação e capacitação docente.	1	Quando não existe política de formação e capacitação docente revista/implantada.
	2	Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes.
	3	Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes.
	4	Quando a política de formação e capacitação docente está muito bem prevista/implantada, considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes.

	5	Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes.
--	---	--

Justifique:

4.2 Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo.	1	Quando não existe política de formação e capacitação prevista/implantada do corpo técnico-administrativo.
	2	Quando a política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo está prevista/implantada de maneira insuficiente , considerando o incentivo/auxílio para formação continuada.
	3	Quando a política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo está prevista/implantada de maneira suficiente , considerando o incentivo/auxílio para formação continuada.
	4	Quando a política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo está muito bem prevista/implantada, considerando o incentivo/auxílio para formação continuada.
	5	Quando a política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo está prevista/implantada de maneira excelente , considerando o incentivo/auxílio para formação continuada.

Justifique:

4.3 Gestão institucional.	1	Quando a gestão institucional prevista/implantada não contempla, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de professores, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; critérios de indicação e recondução de seus membros; realização e registro de reuniões.
	2	Quando a gestão institucional está prevista/implantada de maneira insuficiente para o funcionamento da instituição, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de professores, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; critérios de indicação e recondução de seus membros; realização e registro de reuniões.
	3	Quando a gestão institucional está prevista/implantada de maneira suficiente para o funcionamento da instituição, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de professores, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; critérios de indicação e recondução de seus membros; realização e registro de reuniões.
	4	Quando a gestão institucional está muito bem prevista/implantada para o funcionamento da instituição, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de professores, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; critérios de indicação e recondução de seus membros; realização e registro de reuniões.
	5	Quando a gestão institucional está prevista/implantada de maneira excelente para o funcionamento da instituição, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de professores, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; critérios de indicação e recondução de seus membros; realização e registro de reuniões.

Justifique:

4.4 Sistema de registro acadêmico.	1	Quando o sistema de registro acadêmico previsto/implantado para o atendimento às necessidades institucionais e dos discentes não existe .
	2	Quando o sistema de registro acadêmico previsto/implantado atende de maneira insuficiente às necessidades institucionais e dos discentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: organização, informatização, agilidade no atendimento e diversificação de documentos disponibilizados.
	3	Quando o sistema de registro acadêmico previsto/implantado atende de maneira suficiente às necessidades institucionais e dos discentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: organização, informatização, agilidade no atendimento e diversificação de documentos disponibilizados.
	4	Quando o sistema de registro acadêmico previsto/implantado atende muito bem às necessidades institucionais e dos discentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: organização, informatização, agilidade no atendimento e diversificação de documentos disponibilizados.
	5	Quando o sistema de registro acadêmico previsto/implantado atende de maneira excelente às necessidades institucionais e dos discentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: organização, informatização, agilidade no atendimento e diversificação de documentos disponibilizados.

Justifique:

4.5 Sustentabilidade financeira.	1	Quando não existem fontes de recursos previstas no PDI.
	2	Quando as fontes de recursos previstas/executadas atendem de maneira insuficiente ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão, em conformidade com o PDI.
	3	Quando as fontes de recursos previstas/executadas atendem de maneira suficiente ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão, em conformidade com o PDI.
	4	Quando as fontes de recursos previstas/executadas atendem muito bem ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão, em conformidade com o PDI.
	5	Quando as fontes de recursos previstas/executadas atendem de maneira excelente ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão, em conformidade com o PDI.

Justifique:

4.6 Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.	1	Quando não existe relação entre o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado e a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão.
	2	Quando o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado está relacionado de maneira insuficiente com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, em conformidade com o PDI.
	3	Quando o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado está relacionado de maneira suficiente com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, em conformidade com o PDI.
	4	Quando o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado está muito bem relacionado com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, em conformidade com o PDI.
	5	Quando o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado está relacionado de maneira excelente com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, em conformidade com o PDI.

Justifique:

4.7 Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente. (indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica)	1	Quando não existe coerência entre o plano de carreira protocolado/implantado e a gestão do corpo docente.
	2	Quando a gestão do corpo docente é insuficiente em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.
	3	Quando a gestão do corpo docente é suficiente em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.
	4	4 Quando a gestão do corpo docente é muito boa em relação ao plano de carreira protocolado/implantado
	5	Quando a gestão do corpo docente é excelente em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.

Justifique:

4.8 Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo. (indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica)	1	Quando não existe coerência entre o plano de carreira protocolado/implantado e a gestão do corpo técnico-administrativo.
	2	Quando a gestão do corpo técnico-administrativo é insuficiente em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.
	3	Quando a gestão do corpo técnico-administrativo é suficiente em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.
	4	Quando a gestão do corpo técnico-administrativo é muito boa em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.
	5	Quando a gestão do corpo técnico-administrativo é excelente em relação ao plano de carreira protocolado/implantado.

Justifique:

Eixo 5 – INFRAESTRUTURA FÍSICA

No Eixo “Infraestrutura Física”, verificam-se as condições que a IES apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Esse Eixo contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes.

5.1 Instalações administrativas.	1	Quando as instalações administrativas não atendem às necessidades institucionais.
	2	Quando as instalações administrativas existentes atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	3	Quando as instalações administrativas existentes atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	4	Quando as instalações administrativas existentes atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	5	Quando as instalações administrativas existentes atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.

Justifique:

5.2 Salas de aula.	1	Quando as salas de aula não atendem às necessidades institucionais.
	2	Quando as salas de aula existentes atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	3	Quando as salas de aula existentes atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	4	Quando as salas de aula existentes atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	5	Quando as salas de aula existentes atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.

Justifique:

5.3 Auditório(s).	1	Quando o(s) auditório(s) não existe(m) .
	2	Quando o(s) auditório(s) existente(s) atende(m) de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	3	Quando o(s) auditório(s) existente(s) atende(m) de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	4	Quando o(s) auditório(s) existente(s) atende(m) muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	5	Quando o(s) auditório(s) existente(s) atende(m) de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.

Justifique:

5.4 Sala(s) de professores.	1	Quando a(s) sala(s) de professores não existe(m) .
	2	Quando a(s) sala(s) de professores existente(s) atende(m) de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.
	3	Quando a(s) sala(s) de professores existente(s) atende(m) de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.
	4	Quando a(s) sala(s) de professores existente(s) atende(m) muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.
	5	Quando a(s) sala(s) de professores existente(s) atende(m) de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.

Justifique:

5.5 Espaços para atendimento aos alunos.	1	Quando os espaços para atendimento aos alunos não existem .
	2	Quando os espaços existentes para atendimento aos alunos atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	3	Quando os espaços existentes para atendimento aos alunos atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	4	Quando os espaços existentes para atendimento aos alunos atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	5	Quando os espaços existentes para atendimento aos alunos atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.

Justifique:

5.6 Infraestrutura para CPA.	1	Quando não existe infraestrutura destinada à CPA.
	2	Quando a infraestrutura destinada à CPA atende de maneira insuficiente às necessidades institucionais.
	3	Quando a infraestrutura destinada à CPA atende de maneira suficiente às necessidades institucionais.
	4	Quando a infraestrutura destinada à CPA atende muito bem às necessidades institucionais.
	5	Quando a infraestrutura destinada à CPA atende de maneira excelente às necessidades institucionais.

Justifique:

5.7 Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral -TI.	1	Quando não existem gabinetes/estações de trabalho para os docentes em TI.
	2	Quando os gabinetes/estações de trabalho implantados para os docentes em TI atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.
	3	Quando os gabinetes/estações de trabalho implantados para os docentes em TI atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.
	4	Quando os gabinetes/estações de trabalho implantados para os docentes em TI atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.
	5	Quando os gabinetes/estações de trabalho implantados para os docentes em TI atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e infraestrutura de informática.

Justifique:

5.8 Instalações sanitárias.	1	Quando não existem instalações sanitárias.
	2	Quando as instalações sanitárias existentes atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	3	Quando as instalações sanitárias existentes atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	4	Quando as instalações sanitárias existentes atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	5	Quando as instalações sanitárias existentes atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.

Justifique:

5.9 Biblioteca: infraestrutura física.	1	Quando não existe infraestrutura física para biblioteca.
	2	Quando a infraestrutura física atende de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e condições para atendimento educacional especializado), instalações para o acervo, ambientes de estudos individuais e em grupo, espaço para técnicos administrativos e plano de expansão física.
	3	Quando a infraestrutura física atende de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e condições para atendimento educacional especializado), instalações para o acervo, ambientes de estudos individuais e em grupo, espaço para técnicos administrativos e plano de expansão física.
	4	Quando a infraestrutura física atende muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e condições para atendimento educacional especializado), instalações para o acervo, ambientes de estudos individuais e em grupo, espaço para técnicos administrativos e plano de expansão física.
	5	Quando a infraestrutura física atende de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade, conservação e condições para atendimento educacional especializado), instalações para o acervo, ambientes de estudos individuais e em grupo, espaço para técnicos administrativos e plano de expansão física.

Justifique:

5.10 Biblioteca: serviços e informatização.	1	Quando não existem serviços e informatização da biblioteca.
	2	Quando os serviços da biblioteca atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: profissionais da área de biblioteconomia, acesso via internet (consulta, reserva), informatização do acervo, bancos de dados, empréstimo, relatórios de gestão e horário de funcionamento.
	3	Quando os serviços da biblioteca atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: profissionais da área de biblioteconomia, acesso via internet (consulta, reserva), informatização do acervo, bancos de dados, empréstimo, relatórios de gestão e horário de funcionamento.
	4	Quando os serviços da biblioteca atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: profissionais da área de biblioteconomia, acesso via internet (consulta, reserva), informatização do acervo, bancos de dados, empréstimo, relatórios de gestão e horário de funcionamento.
	5	Quando os serviços da biblioteca atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: profissionais da área de biblioteconomia, acesso via internet (consulta, reserva), informatização do acervo, bancos de dados, empréstimo, relatórios de gestão e horário de funcionamento.

Justifique:

5.11 Biblioteca: plano de atualização do acervo.	1	Quando não existe plano de atualização do acervo (físico e eletrônico/digital).
	2	Quando o plano de atualização do acervo (físico e eletrônico/digital) implantado atende de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com o PDI e alocação de recursos.
	3	Quando o plano de atualização do acervo (físico e eletrônico/digital) implantado atende de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com o PDI e alocação de recursos.
	4	Quando o plano de atualização do acervo (físico e eletrônico/digital) implantado atende muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com o PDI e alocação de recursos.
	5	Quando o plano de atualização do acervo (físico e eletrônico/digital) implantado atende de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com o PDI e alocação de recursos.

Justifique:

5.12 Sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente.	1	Quando não existe(m) sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente.
	2	equivalente existente(s) atende(m) de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: equipamentos, normas de segurança, espaço físico, acesso à <i>internet</i> , atualização de <i>software</i> , acessibilidade digital, acessibilidade física, condições ergonômicas, serviços, suporte e plano de atualização.
	3	Quando a(s) sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente existente(s) atende(m) de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: equipamentos, normas de segurança, espaço físico, acesso à <i>internet</i> , atualização de <i>software</i> , acessibilidade digital, acessibilidade física, condições ergonômicas, serviços, suporte e plano de atualização.
	4	Quando o(s) sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente existente(s) atende(m) muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: equipamentos, normas de segurança, espaço físico, acesso à <i>internet</i> , atualização de <i>software</i> , acessibilidade digital, acessibilidade física, condições ergonômicas, serviços, suporte e plano de atualização.
	5	Quando o(s) sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente existente(s) atende(m) de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: equipamentos, normas de segurança, espaço físico, acesso à <i>internet</i> , atualização de <i>software</i> , acessibilidade digital, acessibilidade física, condições ergonômicas, serviços, suporte e plano de atualização.

Justifique:

5.13 Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação.	1	Quando não existem recursos de tecnologias de informação e comunicação.
	2	Quando os recursos de tecnologias de informação e comunicação atendem de maneira insuficiente às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem professores, técnicos, estudantes e sociedade civil.
	3	Quando os recursos de tecnologias de informação e comunicação atendem de maneira suficiente às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem professores, técnicos, estudantes e sociedade civil.
	4	Quando os recursos de tecnologias de informação e comunicação atendem muito bem às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem professores, técnicos, estudantes e sociedade civil.
	5	Quando os recursos de tecnologias de informação e comunicação atendem de maneira excelente às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem professores, técnicos, estudantes e sociedade civil.

Justifique:

5.14. Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física.	1	Quando não existe infraestrutura física para laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas.
	2	Quando a infraestrutura física dos laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança e conservação), plano de atualização e acessibilidade.
	3	Quando a infraestrutura física dos laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança e conservação), plano de atualização e acessibilidade.
	4	Quando a infraestrutura física dos laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança e conservação), plano de atualização e acessibilidade.
	5	Quando a infraestrutura física dos laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança e conservação), plano de atualização e acessibilidade.

Justifique:

5.15. Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços.	1	Quando não existem serviços institucionalizados referentes aos laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas.
	2	Quando os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: serviços e normas de segurança.
	3	Quando os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: serviços e normas de segurança.
	4	Quando os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: serviços e normas de segurança.
	5	Quando os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: serviços e normas de segurança.

Justifique:

5.16. Espaços de convivência e de alimentação.	1	Quando os espaços de convivência e de alimentação não existem .
	2	Quando os espaços de convivência e de alimentação existentes atendem de maneira insuficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	3	Quando os espaços de convivência e de alimentação existentes atendem de maneira suficiente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	4	Quando os espaços de convivência e de alimentação existentes atendem muito bem às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.
	5	Quando os espaços de convivência e de alimentação existentes atendem de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação.

Justifique:

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

Os requisitos legais e normativos são essencialmente regulatórios e, por isso, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição para o processo de regulação, justificando a avaliação atribuída. Tratando-se de disposições legais, esses itens são de **atendimento obrigatório**.

Dispositivo Legal/Normativo		Explicitação do dispositivo	Sim	Não	NSA
1	Alvará de funcionamento.	<i>A IES possui alvará de funcionamento?</i>			
2	Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB).	<i>A IES possui certificado que atesta as condições de segurança contra incêndio? A IES apresenta recursos antipânico em suas instalações?</i>			
3	Manutenção e Guarda do Acervo Acadêmico, conforme disposto na Portaria N° 1.224, de 18 de dezembro de 2013.	<i>A IES cumpre as exigências da legislação?</i>			
4	Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N°10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N°6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N°3.284/2003.	<i>A IES apresenta condições adequadas de acessibilidade?</i>			
5	Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	<i>A IES cumpre as exigências da legislação?</i>			

Dispositivo Legal/Normativo		Explicitação do dispositivo	Sim	Não	NSA
6	Plano de Cargos e Carreira Docente.	<i>O Plano de Cargos e Carreira Docente está protocolado ou homologado no Ministério do Trabalho e Emprego?</i>			
7	Plano de Cargos e Carreira dos técnicos administrativos.	<i>O Plano de Cargos e Carreira dos técnicos administrativos está protocolado ou homologado no Ministério do Trabalho e Emprego?</i>			
8	<p>Titulação do Corpo Docente</p> <p>Universidades e Centros Universitários: Percentual mínimo (33%) de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i>, conforme disposto no Art. 52 da Lei N° 9.394/96 e nas Resoluções N° 1/2010 e N° 3/2010.</p> <p>Faculdades: No mínimo docentes com formação em pós- graduação <i>lato sensu</i>, conforme disposto na Lei N° 9.394/96.</p>	<p>Universidades e Centros Universitários:</p> <p><i>A IES tem, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação <i>stricto sensu</i>?</i></p> <p><i>O corpo docente tem, no mínimo, formação <i>lato sensu</i>?</i></p> <p>Faculdades: <i>O corpo docente tem, no mínimo, formação <i>lato sensu</i>?</i></p>			

Dispositivo Legal/Normativo		Explicitação do dispositivo	Sim	Não	NSA
9	<p>Regime de Trabalho do Corpo Docente Universidades: Percentual mínimo (1/3) de docentes contratados em regime de tempo integral, conforme disposto no Art. 52 da Lei N°9.394/96 e na Resolução N° 3/2010.</p> <p>Centros Universitários: Percentual mínimo (20%) de docentes contratados em regime de tempo integral, conforme disposto na Resolução N° 1/2010.</p>	<p>Universidades: <i>A IES tem, no mínimo, um terço do corpo docente contratado em regime de tempo integral?</i></p> <p>Centros Universitários: <i>A IES tem, no mínimo, um quinto do corpo docente contratado em regime de tempo integral?</i></p>			
10	Forma Legal de Contratação dos Professores.	<i>A contratação de professores ocorre mediante regime de trabalho CLT ou Estatutário pela mantenedora com registro na mantida?</i>			
11	Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme disposto no Art. 11 da Lei N°10.861/2004.	<i>A IES possui CPA prevista/implantada?</i>			
12	Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social (COLAPS), conforme disposto na Portaria N° 1.132, de 2 de dezembro de 2009.	<i>A IES possui COLAPS prevista/implantada?</i>			
13	Normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários, conforme disposto na Resolução CNE/CES N° 1/2010.	<i>A IES atende aos requisitos exigidos pela Resolução?</i>			

Dispositivo Legal/Normativo		Explicitação do dispositivo	Sim	Não	NSA
14	Normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Universidades, conforme disposto na Resolução CNE/CES N° 3/2010.	<i>A IES atende aos requisitos exigidos pela Resolução?</i>			
15	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei N° 9.394/96, com a redação dada pelas Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP N° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP N°3/2004.	<i>A IES cumpre as exigências das legislações?</i>			
16	Políticas de educação ambiental, conforme disposto na Lei N° 9.795/1999, no Decreto N° 4.281/2002 e na Resolução CNE/CP N°2/2012.	<i>A IES cumpre as exigências das legislações?</i>			
17	Desenvolvimento Nacional Sustentável, conforme disposto no Decreto N° 7.746, de 05/06/2012 e na Instrução Normativa N° 10, de 12/11/2012.	<i>A IES cumpre as exigências das legislações?</i>			
18	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP N° 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP N° 1, de 30/05/2012.	<i>A IES cumpre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?</i>			

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA COMISSÃO DE AVALIADORES:**CONCEITO FINAL**

(calculado automaticamente pelo sistema)

TABELA DE PESOS**PARA CREDENCIAMENTO E RECRENCIAMENTO DE IES**

EIXOS	Credenciamento	Recredenciamento e Credenciamento para Mudança de Organização Acadêmica	Número de indicadores
1 Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	5
2 Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3 Políticas Acadêmicas	20	30	13
4 Políticas de Gestão	20	20	8
5 Infraestrutura Física	30	20	16
TOTAL	100	100	51

GLOSSÁRIO

1.	Acervo acadêmico	O acervo acadêmico é composto de documentos e informações definidos no Código de Classificação de Documentos de Arquivo Relativos às Atividades-Fim das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, constante no ANEXO I da Portaria N° 1.224, de 18 de dezembro de 2013. A IES deve obedecer a prazos de guarda, destinações finais e observações previstos na Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos de Arquivo Relativos às Atividades-Fim das Instituições Federais de Ensino Superior, constante também no ANEXO I da Portaria supracitada.
2.	Acessibilidade	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. No âmbito educacional, a acessibilidade pressupõe não só a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas a promoção plena de condições para acesso e permanência na educação superior para necessidades educacionais especiais.
3.	Acessibilidade digital	Condição de utilização, com autonomia total ou assistida, de recursos tecnológicos.
4.	Atendimento Educacional Especializado-AEE	Serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

5.	Avaliação institucional	A Avaliação Institucional é um dos componentes do Sinaes e está relacionada: à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: 1) a autoavaliação, coordenada pela CPA e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro de autoavaliação elaborado pelo Inep e pela Conaes; 2) a avaliação externa, que tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação, e nos relatórios das autoavaliações.
6.	Atividades de pesquisa	Toda atividade que seja desenvolvida por meio de ações de pesquisa, em grupos de pesquisa institucionalizados, organizadas por cursos de graduação e de pós-graduação seguindo a política das IES.
7.	Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social	Órgãos colegiados de natureza consultiva, com função de acompanhamento, averiguação e fiscalização do Prouni nas IES participantes do Programa.
8.	Docentes em regime de trabalho em tempo integral	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo mínimo de 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Dec. 5.773/2006, Art.69). Observação: nas IES em que há acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40. Esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
9.	Docentes em regime de trabalho em tempo parcial	Docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma IES, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.
10.	Espaço para atendimento ao aluno	Espaço(s) físico(s) para atendimento, pelo coordenador ou por professor(es), ao aluno. Pode ser espaço multiuso, desde que garanta a possibilidade de atendimento individualizado e reservado.

11.	Especialização (pós-graduação <i>lato sensu</i>)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. (Resolução CNE/CES nº 01/2007).
12.	Extensão	Processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que promove a interação transformadora entre a IES e outros setores da sociedade.
13.	Gabinete de trabalho/estações de trabalho	Espaços para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica- administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnicos administrativos.
14.	Gestão acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
15.	Iniciação científica	A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação em diversas áreas do conhecimento.
16.	Inovação tecnológica, inovação social, propriedade intelectual	Componentes curriculares relacionados à inovação, à propriedade intelectual, patentes e produtos nas diversas áreas de conhecimento; programas de pesquisa, cursos ou ações de extensão que incluam a temática; incubadoras.
17.	Instalações administrativas	O tipo e a quantidade de instalações devem atender às necessidades institucionais, ou seja, ao organograma apresentado no PDI, considerando gestores, órgãos e setores da IES.
18.	Instituição de Educação Superior – IES	São instituições, públicas ou privadas que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
19.	Internacionalização	As atividades de internacionalização, neste instrumento, incluem os programas institucionais de mobilidade acadêmica/intercâmbio, adesão aos editais de mobilidade acadêmica, alunos estrangeiros na IES, oferta de língua estrangeira, oferta de disciplina em língua estrangeira, dentre outros.

20.	Laboratórios especializados	Laboratórios equipados com diversos instrumentos de medição e experimentação onde se realizam vários tipos de experiências de acordo com a área do curso.
21.	Mecanismo de interação entre docentes e discentes	Compõe o conjunto de estruturas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e os respectivos procedimentos e as formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justifica-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. As TICs devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
22.	Modalidade semipresencial	As instituições de educação superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 80, da Lei n. 9.394, de 1.996. Segundo a Portaria MEC nº 4.059, de 10/12/2004, Art. 1º, § 1º e § 2º, quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota e ainda poderão ser ofertadas disciplinas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.
23.	Natureza econômica e social da região	Características que definem as questões econômicas e sociais da região onde a IES/curso se localiza.

24. Pesquisa		A pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.
25. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI		O PDI é o instrumento de planejamento e gestão. Ele considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve visa desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda: o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios, e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)
26. Políticas institucionais		Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de seguir missão proposta pela IES, buscando atender ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
27. Produção científica, cultural, artística e tecnológica.		Considerar: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem <i>Qualis</i> e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.

28.	Programa de acessibilidade	Desenvolvimento de ações e projetos institucionais que tenham o objetivo de assegurar o acesso e a permanência, com sucesso, de todos os estudantes, em especial os que apresentam deficiência ou necessidades educacionais especiais, nas instituições de educação superior.
29.	Responsabilidade social da IES	A responsabilidade social refere-se às ações da instituição (com ou sem parceria) que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável. Nesse sentido, deverão ser verificados trabalhos, ações, atividades projetos e programas desenvolvidos com e para a comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida, da infraestrutura urbana/local e a inovação social.
30.	Stricto sensu	Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.
31.	Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC	São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros.
32.	Sustentabilidade socioambiental	A dimensão socioambiental, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, destina-se à conservação, recuperação e melhoria das condições ambientais, sociais e existenciais, promovendo a participação de toda a comunidade da IES, no delineamento, planejamento, implantação e avaliação das atividades e dos seus indicadores, que devem constar no seu PDI.

ANEXO B – EIXOS ORIENTADORES DO PLANEJAMENTO DAS IES

Eixo Temático	Conteúdo
Perfil Institucional	Breve Histórico da IES; Inserção Regional; Missão; Finalidades; Objetivos e Metas (Descrição dos objetivos e quantificação das metas com cronograma); Área (s) de atuação acadêmica; Responsabilidade Social da IES (Enfatizar a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região); Políticas de Ensino; Políticas de Extensão e Pesquisa (Para as IES que propõem desenvolver essas atividades acadêmicas).
Gestão Institucional	Estrutura Organizacional, Instâncias de Decisão e Organograma Institucional e Acadêmico; Órgãos Colegiados: atribuições, competências e composição; Órgãos de apoio às atividades acadêmicas; Autonomia da IES em relação à Mantenedora; Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas (mecanismos institucionais de interação com o mundo do trabalho e a prática social); Corpo docente – composição, políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho; Cronograma e plano de expansão do corpo docente, com titulação e regime de trabalho, detalhando perfil existente e pretendido para o período de vigência do PDI; Corpo técnico/administrativo – estruturação, políticas de qualificação, plano de carreira e/ou cargos e salários e cronograma de expansão; Formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas); Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico); Organização estudantil (Espaço para participação e convivência estudantil); Acompanhamento dos egressos.
Eixo Temático	Conteúdo

<p>Organização Acadêmica</p>	<p>Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para definição de: Perfil do egresso; Seleção de conteúdos; Princípios metodológicos; Processo de avaliação; Práticas pedagógicas inovadoras; Políticas de estágio, prática profissional e atividades complementares; Políticas e práticas de Educação à Distância (para as IES que propõem desenvolver essa modalidade); Políticas de educação inclusiva (PNE-Portadores de Necessidades Especiais); As IES, ressalvada a modalidade de ensino a distância, deverão apresentar dados relativos ao número de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento e regime de matrícula de seus cursos. Informar ainda a situação atual dos cursos (em funcionamento, em fase de autorização ou de futura solicitação), incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI conforme detalhamento a seguir: Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia); Sequenciais (formação específica, complementação de estudos); Programas Especiais de Formação Pedagógica; Pós-Graduação (lato sensu); Pós-Graduação (stricto sensu); Programas de Extensão; Programas de Pesquisa;</p>
<p>Infraestrutura</p>	<p>Infraestrutura física (detalhar salas de aula, biblioteca, laboratórios, instalações administrativas, sala de docentes, coordenações, área de lazer e outros); Infraestrutura acadêmica (quantificar acervo por área de conhecimento, recursos tecnológicos, áudio visual, rede de computadores, informatização e outros); Adequação da infraestrutura para o atendimento aos portadores de necessidades especiais; Estratégias e meios para comunicação interna e externa (explicitar os meios de comunicação utilizados pela IES para atingir a comunidade interna e a sociedade em geral); Cronograma de expansão da infraestrutura para o período de vigência do PDI.</p>
<p>Aspectos Financeiros e Orçamentários</p>	<p>Demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo os programas de expansão previstos no PDI: Estratégia de gestão econômico-financeira; Planos de investimentos; Previsão orçamentária e cronograma de execução (5 anos)</p>
<p>Eixo Temático</p>	<p>Conteúdo</p>

Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional	Projeto de Avaliação e Acompanhamento das atividades acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Planejamento e Gestão (descrever a metodologia, dimensões e instrumentos a serem utilizados no processo); Formas de participação da comunidade acadêmica, técnica e administrativa, incluindo a atuação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, em conformidade com o SINAES; Formas de utilização dos resultados das avaliações.
Anexos	Projeto pedagógico do (s) curso (s) solicitado (s) para primeiro ano de vigência do PDI

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em MEC (2004).

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Antes da realização da entrevista apresentar, para os entrevistados, os motivos da pesquisa, o problema de pesquisa encontrado e os objetivos da pesquisa.

Problema de Pesquisa: Em que medida os processos avaliativos decorrentes do SINAES, produzidos internamente por uma Instituição de Educação Superior são efetivos e qual o reflexo destas ações no planejamento institucional?

Objetivo Geral: Analisar os reflexos das contribuições do processo avaliativo da Universidade Federal do Pampa no processo de planejamento institucional.

Objetivos Específicos: [1] Descrever e compreender os processos de Avaliação Institucional propostos pelo SINAES e o modelo estabelecido pela UNIPAMPA, no exercício de sua autonomia e condições objetivas de trabalho e funcionamento. [2] Perceber se as considerações e recomendações dos documentos produzidos pela avaliação são mencionadas na base de dados que sustentam o planejamento. [3] Verificar e discutir as ações/iniciativas identificadas pela Comissão Própria de Avaliação, durante seu processo avaliativo, cujo reflexo se identifique nos documentos de Planejamento da Universidade;

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- Qual era o teu papel na condução da Avaliação?
- Como foi para ti o processo de construção de um projeto de avaliação na Unipampa?
- Os documentos produzidos (Projeto de Avaliação e Regimento da Avaliação Institucional) acabaram por demonstrar a intencionalidade prevista inicialmente?
- Como era para ti o trabalho e o funcionamento da CPA/CLA?
- O engajamento das pessoas nas ações de Avaliação eram aquelas esperadas enquanto gestor/gestora?
- Como você via os resultados das Avaliações Institucionais? Existia efetividade ou era “pró-forma”? Consegue lembrar algum resultado/constatação que tenha te chamado a atenção?
- Como acontecia a interligação entre os resultados da Avaliação e as ações de planejamento?

- Oque foi mais importante para ti neste processo?
- Quem foram os atores mais representativos do processo de construção e condução do processo de Avaliação?
- Como você via os resultados da Avaliação se alinhando na ação de planejamento enquanto gestor? Eles eram facilmente perceptíveis? Por quê?
- Existiram aspectos positivos no processo de avaliação durante o período de gestão?
- Quais foram os aspectos negativos no processo de avaliação durante o período de gestão?