



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MPPGAV)
MESTRADO PROFISSIONAL

SAULO RODRIGO ALVES DE SOUZA

**ANÁLISE DO PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO PROCESSO
DE MELHORIA DA QUALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

João Pessoa – PB
2019

SAULO RODRIGO ALVES DE SOUZA

ANÁLISE DO PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE
MELHORIA DA QUALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

João Pessoa – PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729a Souza, Saulo Rodrigo Alves de.

Análise do papel da Autoavaliação Institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba / Saulo Rodrigo Alves de Souza. - João Pessoa, 2019.

123 f. : il.

Orientação: Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Autoavaliação. 2. Avaliação Institucional. 3. CPA. 4. Qualidade. 5. SINAES. 6. UFPB. I. Guerra, Maria das Graças Gonçalves Vieira. II. Título.

UFPB/BC

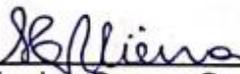
SAULO RODRIGO ALVES DE SOUZA

ANÁLISE DO PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE
MELHORIA DA QUALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

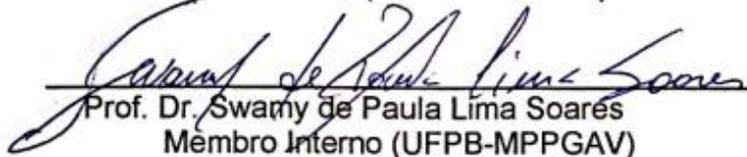
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 31/10/2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Orientadora (UFPB-MPPGAV)



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Membro Interno (UFPB-MPPGAV)

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos
Membro Externo (UFAL-PPGE)

Dedico este trabalho aos meus filhos
Vinícius e Cauê, pelo carinho e amor
incondicional, mesmo diante dos
momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

Este é certamente um dos momentos mais complexos e delicados deste trabalho, talvez o mais difícil de se desenvolver, isto porque não envolve conceitos, nem gráficos, nem tabelas, envolve sentimentos e recordações. Gratidão é o ato de reconhecimento a algo que julgamos positivo, o simples fato de existir já é mais que suficiente para agradecer à vida. Sentimo-nos gratos, especialmente, ao percebermos que todo o nosso esforço não está sendo em vão, e ao compreendermos que vale a pena lutarmos pelos nossos sonhos.

Quando nos damos conta de que pessoas dedicaram momentos de suas vidas para nos oferecer apoio e contribuir para o nosso desenvolvimento, sem expectativas de nada em troca, simplesmente, por alteridade. A todas essas pessoas que de um modo ou de outro, contribuíram para que eu concluísse com êxito mais essa complexa e prazerosa etapa, meus sinceros agradecimentos.

Nesse momento, não posso deixar de memorar a minha orientadora, professora Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, Dra., a qual esteve presente em todos os momentos – física ou virtualmente – sendo fonte de incentivo e motivação. Suas pertinentes contribuições foram decisivas para a conclusão desse estudo. A você, meu muitíssimo obrigado!

A todos os professores e colegas da turma 4 do MPPGAV, à secretaria e coordenação, por me proporcionarem, ao longo do curso, significativos momentos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos Claudistony José Cândido Barros, Junielle Menezes França e Tales Társis Dantas Vieira, companhias inestimáveis que me incentivaram e me apoiaram nos bons e maus momentos do curso e fora dele, pessoas que estarão sempre em minha memória.

Ao professor Vinícius Varella Ferreira, Dr., pelos ensinamentos técnicos e desafios impostos no trabalho que contribuíram para o meu desenvolvimento, e pelos incentivos à projeção na carreira, os quais tenho buscado seguir profissionalmente.

À minha esposa, Hilda Maria Silvestre da Silva, por sua companhia, apoio e dedicação. Sempre ao meu lado, nos bons e maus momentos, nossas vivências me mostraram que o valor e o significado da vida estão nas pequenas coisas.

Aos meus pais, Maria Natalice de Souza e Severino Alves de Souza “*in memoriam*”, as pessoas mais fortes e corajosas que conheci, guerreiros que com afinco sempre buscaram o melhor para os filhos e para a família.

“Avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos por ventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar o papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com base nos resultados dos 05 (cinco) últimos Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAI's) aplicados pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba, em relação ao Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) de 2017, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Ministério da Educação (MEC). A presente investigação, quanto à abordagem, foi do tipo qualitativa; no que tange à natureza, uma pesquisa aplicada; em relação aos objetivos, foi uma pesquisa exploratória; e utilizou como procedimento a pesquisa bibliográfica e a documental. Além da legislação específica acerca da avaliação da educação superior no Brasil, nosso embasamento teórico pautou-se nos estudos de Dilvo Ilvo Ristoff, José Dias Sobrinho, Robert Verhine, dentre outros. Utilizamos a análise SWOT como ferramenta para auxiliar na identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que impactam positiva ou negativamente na qualidade da educação no âmbito da UFPB. Para esta investigação, adotamos a concepção de qualidade proposta pelo SINAES. Os resultados do estudo demonstraram que embora a UFPB desenvolva anualmente seu processo autoavaliativo e este se apresente no campo teórico como um relevante instrumento de autoconhecimento das fragilidades e potencialidades dessa IFES, a apropriação dos seus resultados para subsidiar a tomada de decisão ainda é incipiente. Além disso, a autoavaliação da maneira que tem sido conduzida ainda não propicia uma visão global dessa IFES.

Palavras-chave: Autoavaliação. Avaliação Institucional. CPA. Qualidade. SINAES. UFPB.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the role of institutional self-assessment in the process of quality improvement at the Federal University of Paraíba (UFPB), based on the results of the last 05 (five) Institutional Self-Assessment Reports (RAAI's) applied by the Evaluation Committee itself. Federal University of Paraíba, in relation to the 2017 Institutional External Assessment Instrument (IAIE), prepared by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) / Ministry of Education (MEC). The present investigation, regarding the approach, was of the qualitative type; as regards nature, applied research; Regarding the objectives, it was an exploratory research; and used as a procedure bibliographic and documentary research. Besides the specific legislation about the evaluation of higher education in Brazil, our theoretical basis was based on the studies of Dilvo Ilvo Ristoff, Jose Dias Sobrinho, Robert Verhine, among others. We use SWOT analysis as a tool to assist in identifying the strengths, weaknesses, opportunities and threats that positively or negatively impact the quality of education within the UFPB. For this investigation, we adopted the conception of quality proposed by SINAES. The results of the study showed that although the UFPB develops annually its self-assessment process and it presents itself in the theoretical field as a relevant instrument of self-knowledge of the weaknesses and potentialities of this IFES, the appropriation of its results to support decision making is still incipient. Moreover, self-assessment in the way it has been conducted does not yet provide an overview of this IFES.

Keywords: Self-Assessment. Institutional Evaluation. CPA. Quality. SINAES. UFPB

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Matriz SWOT.....	24
Quadro 02 – Panorama das políticas de avaliação brasileira.....	38
Quadro-03 – Legislação aplicável à avaliação da educação superior.....	39
Quadro 04 – Instrumentos do SINAES.....	43
Quadro 05 – Dimensões do SINAES.....	45
Quadro 06 – Eixos e Indicadores IAIE.....	54
Quadro 07 – Significado dos conceitos de IAIE e IACG.....	59
Quadro 08 – Pesos atribuídos aos eixos do IAIE.....	59
Quadro 09 – Roteiro para o RAAI.....	67
Quadro 10 – Eixos contemplados pelos RAAI's (2014-2018).....	77
Quadro 11 – Indicadores do IAIE contemplados pelos RAAI's da UFPB.....	78
Quadro 12 – Análise SWOT dos RAAI's da UFPB (ambiente interno).....	83
Quadro 13 – Análise SWOT (ambiente externo) conforme o PDI (2014-2018).....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

AAI	Autoavaliação Institucional
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AE	Avaliação Educacional
ADUFPB	Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba
AI	Avaliação Institucional
AIE	Avaliação Institucional Externa
ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Comissão de Avaliação da Graduação
CAVI	Comissão de Avaliação Institucional
CB	Centro de Biotecnologia
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEAR	Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CFE	Conselho Federal de Educação
CG	Comitê Gestor
CGU	Controladoria Geral da União

CI	Conceito Institucional
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IAIE	Instrumento de Avaliação Institucional Externa
IC	Iniciação Científica
IDEP	Instituto de Desenvolvimento da Paraíba
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
PAI	Programa de Avaliação Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PRAC	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROLICEN	Programa de Apoio às Licenciaturas
RAAI	Relatório de Autoavaliação Institucional
RAD	Relatórios de Atividade Docente
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Relato Institucional
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTESPB	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior da Paraíba
TCU	Tribunal de Contas da União
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
3.1 Modelos de gestão pública e suas implicações – agenda para a avaliação da educação superior no Brasil	27
3.2 Avaliação institucional no Brasil	31
3.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	41
3.3.1 Instrumentos de Avaliação Institucional Externa	52
3.4 Universidade Federal da Paraíba	60
3.5 Autoavaliação institucional da UFPB	62
3.5.1 CPA da UFPB	68
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
4.1 Ambiente interno (forças e fraquezas)	83
4.2 Ambiente externo (oportunidades e ameaças).....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

Avaliação do ensino superior encontra-se intimamente atrelada à noção de qualidade. Esta, por sua vez, pode incorporar uma polissemia de definições. No entendimento de Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Nesse sentido, devido ao aumento no número de Instituições de Ensino Superior (IES), do quantitativo de vagas ofertadas e com a expansão como um todo do sistema educacional brasileiro, o Estado passa a atuar de maneira a regular e avaliar a qualidade do ensino oferecido por tais instituições a fim de garantir a sua função social:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35)

É neste sentido que Dias Sobrinho (2008, p.819) considera a qualidade “um conceito de fundamentação de apoio a decisões”, ao afirmar que:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819)

Nessa ótica, para o desenvolvimento da presente investigação adotamos a concepção de qualidade da educação superior preconizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). De acordo com esse sistema, a qualidade se expressa no atendimento a princípios fundamentais, tais como: responsabilidade social; respeito à autonomia, à identidade, à missão e à história das instituições;

compreensão de uma avaliação desenvolvida a partir de um conjunto integrado de indicadores de qualidade; caráter público dos procedimentos e dos resultados; participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil, por meio de suas representações; e continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004; INEP, 2009, grifo nosso).

Para isso, o SINAES elencou 10 dimensões, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade, sendo cada uma delas desmembrada em indicadores de qualidade, que se distribuem em uma escala de 5 (cinco) níveis de valores a serem atribuídos. Esses níveis definem os padrões de qualidade considerados desejáveis por parte do Estado e, com isso, ficou instituído um modelo de avaliação para a educação superior.

Reconhece-se, pois, que a avaliação institucional está associada ao movimento pela melhoria da qualidade, tal como é salientado por Dias Sobrinho (2008), ao afirmar que o discurso da avaliação da educação superior está diretamente relacionado a busca pela melhoria da qualidade desse nível de ensino. Este pressupõe a realização de processos avaliativos que tendem a explicitar nas IES os aspectos a serem melhorados. A este propósito, também, Santos; Silva e Farias (2014) mencionam que a qualidade da Educação Superior está relacionada tanto com as questões de âmbito interno das IES, como ao currículo, à infraestrutura, ao processo de ensino e aprendizagem, como com os contextos externos, de que são exemplos às políticas públicas e as influências do mercado.

Entre as mudanças e desafios da Educação Superior nos dias de hoje, as instituições devem assegurar uma educação de qualidade e investir esforços para a sua promoção. Igualmente, há também um crescente reconhecimento de que o ensino é uma dimensão prioritária e, por essa razão, as práticas pedagógicas dos docentes acabam por ser alvo dos sistemas de avaliação e de garantia da qualidade das Instituições de Educação Superior (IES). (BISINOTO; ALMEIDA, 2017, p. 653)

Pautada nessas influências, a avaliação institucional tem se tornado um dos campos prioritários no processo de construção do ensino superior em âmbito mundial, em geral, e, no Brasil, em particular.

Inicialmente, explicitamos que esta pesquisa não teve como foco o papel do Estado regulador e/ou ranqueador e sim, avaliador em prol da melhoria da qualidade das IES e dos seus cursos.

De acordo com Belloni, Magalhães e Sousa (2001), a avaliação se categoriza em duas vertentes, a saber: a Avaliação Educacional (AE), que consiste no estudo do desempenho de grupos ou indivíduos durante ou após uma atividade de aprendizagem e está relacionada, geralmente, ao exercício profissional; e a Avaliação Institucional (AI), que em sua essência é voltada às instituições que prestam serviços públicos, como a educação ou políticas públicas.

Conforme Dias Sobrinho (2004), é possível distinguir duas tendências predominantes na avaliação: uma fundamentada na epistemologia objetivista, de perfil técnico com fim de prestar informações confiáveis e úteis política e mercadologicamente; e a outra, apoiada na epistemologia subjetivista, de caráter reflexivo, dinâmico, aberto e polissêmico, assim, dependente das experiências humanas.

No âmbito das IES existentes no Brasil, a Autoavaliação Institucional (AAI) – foi instituída a partir do início da década de 1990, mais precisamente, no ano de 1993, com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Diferentemente das tentativas estatais anteriores de desenvolver políticas para a educação superior sem a participação da comunidade acadêmica, este programa, de adesão voluntária, foi germinado no seio da universidade, por iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O programa contou com ampla participação das universidades, todavia ainda durante a sua vigência surgiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, este teve intensa repercussão social e “objetivava controlar a qualidade das instituições de educação superior privada que tiveram exponencial expansão no período” (ROTHEN *et al.*, 2015, p. 644). A partir de então, o PAIUB foi gradativamente relegado ao esquecimento, de tal modo que os processos de AAI permaneceram adormecidos até a publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que deu origem ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Esse sistema tem por finalidade promover a melhoria da qualidade da educação superior, o aumento permanente da eficácia e da efetividade acadêmica

social das IES, na expansão da oferta da educação superior e na ampliação dos seus compromissos e responsabilidades sociais (BRASIL, 2004).

Para isso, o SINAES se utiliza de um complexo conjunto de avaliações, realizadas a partir de diferentes metodologias, aplicadas em diferentes momentos e incluindo diferentes atores institucionais. Visa a um levantamento e confrontação de dados consistentes e abrangentes do funcionamento das IES brasileiras, independentemente de suas dimensões, natureza administrativa ou organização acadêmica.

Conforme o disposto no inciso VIII do Art. 3º, da Lei do SINAES, o “planejamento e a avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional” devem ser considerados durante as ações de avaliação e de desenvolvimento institucional. No § 2º do mesmo Artigo, ratifica-se que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*”. (BRASIL, 2004).

Nessa ótica, o SINAES reconheceu a AAI como um importante instrumento de autoconhecimento e apoio à gestão, pois, possibilita à IES olhar para dentro de si e identificar as suas fragilidades, situação em que se poderá refletir sobre determinada situação e os meios para superá-la ou ao menos amenizá-la; e as potencialidades, e assim explorá-las e aperfeiçoá-las de modo a aprimorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Para operacionalizar a AAI, tornou-se exigência legal que cada instituição institucionalize uma CPA, constituída por membros da própria instituição e por representantes da sociedade civil organizada, órgão com autonomia para conduzir os seus processos de AAI, em conformidade com o que preconiza o SINAES.

Seguindo a orientação do SINAES, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) instituiu a CPA, mediante publicação da Portaria nº 23, de 14 de junho de 2004. Conforme o citado documento, a comissão teria a responsabilidade de promover a implantação, a operacionalização e o acompanhamento do Programa de Avaliação Institucional (PAI) da UFPB (UFPB, 2004).

Numa sistemática permanente de acompanhamento da estrutura acadêmica e administrativa, desenvolvida em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a CPA conduz os processos avaliativos internos da instituição, bem

como a sistematização e o fornecimento das informações ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹.

Embora a AI exerça um papel fundamental junto à gestão da IES, pois possibilita a esta conhecer as suas limitações e possibilidades, e por determinação legal esteja inserida como um instrumento de análise a ser considerado, obrigatoriamente, para orientar a elaboração e revisão do PDI, além de ser ainda objeto de investigação durante a avaliação externa, o quantitativo de pesquisas científicas direcionadas à AAI ainda é pouco representativo e aqueles existentes não abrangem por completo as especificidades que cada instituição apresenta, pois envolvem outros cenários, outras vivências, outros atores etc.

Outrossim, face ao pesquisador ter atuado profissionalmente em um departamento responsável pela oferta de disciplinas didático-metodológicas que integram os currículos dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas da UFPB – Campus I, em João Pessoa – houve participação deste servidor, enquanto colaborador do departamento, na preparação e entrega de informações para subsidiar alguns processos de avaliação de cursos bem como da AAI da UFPB. Desta feita, o engajamento nessas ações despertou o interesse pela temática e se intensificou ao longo da disciplina “Avaliação da Educação Superior”, oferecida pelo MPPGAV, em virtude dos calorosos debates acerca do SINAES, dos tipos de avaliação contemplados pelo sistema e dos seus instrumentos de avaliação. Os discentes da disciplina tiveram a oportunidade de associar teoria à prática, mediante a simulação de um processo de avaliação de curso e um de avaliação institucional *in loco*. Complementarmente, o interesse pela temática conduziu este pesquisador a ingressar em um Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior (GAES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), liderado pela docente Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra. A partir das mencionadas aproximações com o assunto surgiram questionamentos acerca do processo autoavaliativo e da relevância deste para o desenvolvimento institucional da UFPB, essas indagações instigaram a elaboração desta investigação.

¹O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC. Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Concordamos com Gimenes (2007, p. 227) quando enfatiza que “os diferentes processos avaliativos não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados”. Acreditamos que se faz necessária a reflexão e revisão crítica do próprio processo avaliativo como elementos indutores do aperfeiçoamento das políticas e ações institucionais. Nesse sentido, consideramos que a partir da aplicação de uma meta-avaliação, definida por Scriven (1991) como a avaliação de uma avaliação, ou seja, a atribuição de valor ao nível de qualidade de uma avaliação, mediante a utilização de critérios cuidadosamente elaborados e definidos, poderemos encontrar respostas para o problema norteador da pesquisa.

Diante do exposto, o problema proposto para a pesquisa foi: **Como a autoavaliação institucional pode contribuir para a melhoria da qualidade na UFPB?**

A presente pesquisa teve como **objetivo geral** analisar o papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na UFPB, com base nos resultados das últimas cinco autoavaliações, relativas aos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Descrever o modelo de avaliação institucional proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior;
2. Caracterizar a Comissão Própria de Avaliação da UFPB e os resultados das últimas 05 (cinco) autoavaliações institucionais realizadas, tendo por parâmetro de qualidade o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (2017) do SINAES;
3. Apontar para a UFPB, por meio da análise SWOT, o que precisa ser trabalhado na autoavaliação institucional da UFPB para a melhoria da qualidade do processo avaliativo, conforme preconiza o SINAES.

Esta dissertação é composta por 05 (cinco) capítulos, o primeiro deles dedicado à introdução, esta apresenta a problematização, a justificativa, os objetivos e a importância da temática investigada.

O segundo capítulo explicita os aspectos metodológicos que nortearam a presente investigação. Para a condução desse estudo optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita expandir os conhecimentos sobre determinado tema em múltiplos aspectos, de modo a permitir maior detalhamento interpretativo; os métodos de procedimento adotados foram o estudo de caso, a

pesquisa bibliográfica e documental, pelo fato de a investigação ter se debruçado sobre a realidade específica da AAI da UFPB e ter se apoiado em fontes primárias e secundárias; quanto à sua natureza, consistiu em uma pesquisa aplicada, uma vez que esta possibilita a produção de conhecimentos a serem apropriados para a solução de problemas de realidades específicas; em relação aos objetivos, este estudo se inseriu no campo da pesquisa exploratória, visto que esta conduz ao levantamento de informações pormenorizadas sobre um determinado tema; a ferramenta utilizada para auxiliar na identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que possam impactar positiva ou negativamente na qualidade da educação no âmbito da UFPB foi a Matriz SWOT; como parâmetro para a análise dos 5 (cinco) últimos Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAI's) da UFPB, utilizamos o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) de 2017 do SINAES.

O terceiro capítulo, encontra-se subdividido em cinco seções. A seção 3.1 aborda sucintamente os modelos que fizeram e, de certo modo, ainda fazem parte da administração pública brasileira, uma vez que a adesão a um modelo não elimina por completo o seu antecessor, permanecendo algumas práticas dos modelos anteriores atualmente. Ainda nesta seção comentaremos as implicações da adesão ao modelo gerencial para as políticas públicas voltadas ao ensino superior, mais precisamente, para a avaliação da educação superior.

A seção 3.2 apresenta uma síntese do processo de construção de concepções e modelos de avaliação, tendo por marco histórico o final da década de 1970, em virtude da realização da primeira avaliação sistemática da educação superior, voltada a todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) vigentes no Brasil. A partir do período citado, são apresentadas as principais ações realizadas: desde a construção de uma agenda da política pública de avaliação da educação superior até a criação do SINAES, em vigência.

A seção 3.3 é dedicada ao SINAES, nela serão descritas a fundamentação legal do sistema, a concepção de avaliação adotada, as diretrizes, os objetivos, as finalidades, os mecanismos de avaliação etc.

Na seção 3.4, são apresentadas algumas informações relativas à UFPB, espaço territorial em que será desenvolvida a investigação, contemplando histórico de criação desta IES, dados de sua estrutura física, quantitativo de centros acadêmicos,

de cursos vigentes, de alunos matriculados, de professores e de técnicos-administrativos ativos.

A seção 3.5 aborda o desenvolvimento do processo de AAI da UFPB e o processo de criação da CPA da UFPB, como ela se encontra estruturada, a composição da comissão, suas principais ações etc. Nela são descritos ainda os processos autoavaliativos realizados pela IES no período de 2006 a 2013.

O quarto capítulo contempla a análise e a discussão dos resultados da investigação. A partir da análise dos citados RAAI's da UFPB, em confronto com o IAIE (2017) do SINAES, foi possível elaborar uma matriz SWOT apresentando as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças atinentes à IFES em questão.

Dando prosseguimento, o quinto capítulo desta dissertação apresenta as considerações finais, destacando que embora a autoavaliação institucional assuma um papel de destaque enquanto avaliação da política pública da educação superior, com vistas a subsidiar o desenvolvimento institucional, o processo avaliativo da UFPB ainda não obteve êxito em compreender a universidade em sua totalidade. Além disso, a apropriação dos resultados dos processos avaliativos por parte da administração superior ainda é incipiente.

Após as considerações finais, apresentamos as referências que subsidiaram o desenvolvimento desta investigação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, explicitamos os caminhos metodológicos que nortearam o desenvolvimento dessa investigação.

Metodologia consiste na utilização de um conjunto de procedimentos e técnicas (métodos) que irão nortear a produção do conhecimento científico. A utilização de métodos, por si só, não é suficiente para atribuir cientificidade a uma pesquisa. Para que um conhecimento seja considerado científico, este deve desenvolver-se de modo sistematizado, crítico e apoiado em métodos. A adoção e aplicação desses procedimentos e técnicas tornam-se imprescindíveis para que uma pesquisa adquira a validade científica, pois, proporciona a garantia de verificabilidade, atributo inerente à ciência (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A metodologia que orientou esta dissertação foi, essencialmente, levantamento bibliográfico e análise documental. Sendo escolhidos os 05 (cinco) últimos RAAI's elaborados pela CPA da UFPB, no período de 2014 a 2018, para serem analisados com base no IAIE (2017) do SINAES. Essa escolha se deu em função da compreensão da importância que a AAI representa para o autoconhecimento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em geral, e da UFPB em específico. Conhecendo-se, a IES possui maior clareza em relação às possibilidades de aperfeiçoar as suas práticas acadêmicas e de gestão institucional. Contribuindo, assim, para o fortalecimento da qualidade da educação superior em âmbito nacional e para proporcionar altos níveis de formação científica, profissional e cidadã àqueles que demandem dos serviços da UFPB.

Utilizamos nessa investigação a pesquisa bibliográfica, o levantamento documental e a legislação acerca da AI, notadamente a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES, elementos que subsidiaram a análise dos dados a fim de se atender aos objetivos da pesquisa.

O procedimento técnico adotado para viabilizá-la foi o estudo de caso, que consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de modo que possibilite seu amplo e detalhado conhecimento (YIN, 2015). Segundo Lakatos e Marconi (2019), um caso específico, se estudado em profundidade pode proporcionar subsídios capazes de torná-lo representativo de muitos outros semelhantes. No estudo de caso, a pesquisa deve contemplar todos os fatores que possam influenciar

o tema estudado e analisá-los em todos os seus aspectos. Nessa perspectiva, o estudo de caso possibilita à investigação preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, podendo ser aplicado em ambientes organizacionais.

Diante disso, o estudo de caso demonstrou-se coerente com os objetivos do presente estudo, uma vez que buscou-se a identificação das características da instituição investigada, bem como a apreensão dos aspectos relacionados à compreensão do papel da AAI na UFPB, a partir da análise dos achados oriundos dos documentos produzidos pela instituição, foi possível o desenvolvimento de uma análise dos acontecimentos vivenciados ao longo dos processos de AAI da UFPB.

O presente estudo quanto a sua natureza, se insere no contexto da pesquisa aplicada, esta objetiva produzir conhecimentos possíveis de serem utilizados na prática, ou seja, direcionados a resolver problemas de realidades específicas. Este tipo de pesquisa, geralmente, debruça-se na percepção de problemas locais e na busca de soluções práticas para estes (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em relação aos objetivos, optou-se por uma pesquisa exploratória. Por entendermos que esta apresenta características de planejamento flexível, possibilitando a investigação de um determinado tema sob diferentes aspectos e múltiplos ângulos (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa exploratória pode ser compreendida como o início da investigação científica acerca de um determinado tema. Pois, conduz ao levantamento de informações pormenorizadas sobre o assunto a ser estudado. A partir desse tipo de abordagem, pretende-se navegar no desconhecido, obter as primeiras informações. Tendo em vista que a pesquisa exploratória possibilita “[...] ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica [...]” (TRIVIÑOS, 2009, p.109).

Acredita-se que a pesquisa exploratória seja condizente com a investigação que foi desenvolvida, pois, verifica-se a carência de estudos que contemplem a AAI e a sua possível contribuição para a melhoria da qualidade da educação, em uma IES. Outro aspecto que corrobora com esse pensamento é a análise dessa temática no âmbito da UFPB, o que caracteriza o caráter exploratório da proposta.

O modo escolhido para a obtenção dos dados consistiu na utilização conjunta de dois procedimentos técnicos, a saber, a pesquisa bibliográfica e a documental. A

primeira consiste na utilização de fontes secundárias, que compreende todos os materiais que já receberam algum tipo de tratamento e possuem autoria conhecida sobre o assunto ao qual se pretende investigar, sejam eles escritos ou não (LAKATOS; MARCONI, 2019). Por exemplo, livros, publicações em periódicos, revistas, jornais etc.

Para além da mera repetição, a pesquisa bibliográfica possibilita revisitar o assunto que se deseja aprofundar, permitindo ao pesquisador identificar lacunas a serem preenchidas por novos estudos, bem como abordar o mesmo problema por outros enfoques.

A segunda, define-se como uma fonte primária de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não. Esse tipo de pesquisa pode realizar-se simultaneamente a ocorrência de determinado fato, ou posteriormente a ele. A exemplo de fontes documentais temos os documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, documentos de arquivos privados, autobiografias, diários etc. (LAKATOS; MARCONI, 2019).

Considerando a finalidade para qual a presente investigação se propôs, entendemos que a pesquisa qualitativa era a mais adequada a se aplicar, pois, esse tipo de abordagem possibilita expandir o conhecimento sobre determinado tema em seus múltiplos aspectos, considerando o contexto em que determinado fato ocorre, bem como as relações e percepções dos diversos atores envolvidos, de modo a permitir uma maior riqueza interpretativa, evidenciando ao pesquisador especificidades que não seriam factíveis à luz da investigação quantitativa. A investigação qualitativa concebe o ambiente como fonte direta dos dados, mantém um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade humana (SAMPIERI *et al.*, 2013).

Nesse tipo de abordagem, a coleta de dados não possui a obrigatoriedade de aferição numérica para a interpretação de resultados. Os dados estatísticos, se existirem, não assumem o centro da pesquisa, serão considerados como um suporte para a interpretação. Os atos e fatos que originam a investigação, são analisados dentro de um contexto multifacetado, num ambiente que influencia e é influenciado por sujeitos com valores e percepções por vezes conflitantes, no qual o pesquisador lançando mão de diversas técnicas e procedimentos buscará encontrar respostas para o problema, não de forma neutra, mas sem permitir que a sua própria visão de

mundo se sobreponha à pesquisa de modo a alterar/deturpar o seu resultado (LAKATOS; MARCONI, 2019).

Ao compreender o pesquisador como um sujeito dotado de princípios e valores, inserido na realidade a ser pesquisada, entendemos que a neutralidade da pesquisa científica preceituada pela corrente positivista é muito difícil de ser alcançada, sobretudo, nas ciências sociais. Por outro lado, com o devido rigor metodológico, o pesquisador pode valer-se de instrumentos capazes de auxiliá-lo nesse percurso, de modo a evitar possíveis desvios.

Munido desse instrumental, o presente estudo subdividiu-se em duas fases: a primeira pautada na revisão da literatura que foi trabalhada com vistas a possibilitar a problematização e embasamento da investigação. Para isso, desenvolvemos uma extensa pesquisa em documentos oficiais da instituição, e em fontes confiáveis de artigos, teses e dissertações, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

A segunda fase foi dedicada ao uso de instrumentos de coleta de dados. Para este estudo, optamos pela realização de uma meta-avaliação que promoveu exaustiva análise e reflexão dos cinco últimos RAAI's da UFPB, realizados durante a vigência do PDI (2014-2018) da UFPB. Utilizamos como parâmetro o IAIE (2017) do SINAES, utilizado pelas Comissões de Especialistas formalmente designadas pelo INEP para a realização da AIE. Pois, uma vez que a AAI deve ser compreendida também como um momento de preparação para a AIE, se a instituição desenvolve o seu processo avaliativo alinhado com o que preconiza a AIE, detecta as vulnerabilidades com antecedência e terá melhores condições de empreender esforços em prol de saná-las e, assim, obter resultados mais favoráveis quando receber a visita dos avaliadores do INEP.

Diante disso, optamos pela análise dos cinco últimos RAAI's da CPA em relação ao citado IAIE, à luz da análise SWOT, como ferramenta para auxiliar na identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que possam impactar positiva ou negativamente a qualidade da educação no âmbito da UFPB.

O termo SWOT é um acrônimo proveniente da junção das palavras de origem inglesa: S – *Strengths* (Forças), W – *Weakness* (Fraquezas), O – *Opportunities* (Oportunidades) e T – *Threats* (Ameaças). A matriz SWOT apresenta-se como uma

ferramenta de grande relevância para o autoconhecimento da organização, possibilitando o planejamento de estratégias voltadas à correção das fragilidades identificadas e ao aprimoramento do que a empresa já faz bem. Trata-se de um meio utilizado para monitorar os ambientes externo e interno, e promover os ajustes necessários à gestão. (KOTLER; KELLER, 2012).

Essa ferramenta de análise voltada a orientar o diagnóstico estratégico das organizações, com vistas a promover a melhoria da qualidade da gestão, começou a ser desenvolvida pelo professor da área de Políticas de Negócios da Universidade Harvard, Albert Humphrey, na década de 1950. O docente e pesquisador iniciou o processo de elaboração da ferramenta, juntamente com os seus alunos, ao tentar compreender quais estratégias deveriam ser adotadas para uma organização sobreviver em um ambiente de alta competitividade. Na década seguinte, as discussões sobre a temática evoluíram para a construção de uma ferramenta de análise, denominada matriz ou análise SWOT. Formada por quatro elementos básicos, a ferramenta compreende a análise de fatores internos (pontos fortes e fracos) e externos (oportunidades e ameaças) (OLIVEIRA; ROSSI, 2019).

Ao analisar os cenários apresentado pela matriz SWOT, o gestor deve estar atento em relação às diferenças presentes entre o ambiente interno e externo à organização. Enquanto a realidade interna pode ter suas variáveis controladas e alteradas pela organização, a realidade externa, não tende a sofrer intervenção por parte da organização. Nesse caso, cabe a esta o papel de manter-se atualizada quanto às situações que possam lhe proporcionar vantagem competitiva (oportunidades) e, do mesmo modo, para ter ciência o quanto antes das ocorrências que possam impactar negativamente o negócio (ameaças) (RENNÓ, 2013).

Assim, a matriz SWOT possibilita uma análise panorâmica em quatro cenários, de modo a permitir a compreensão global da realidade em que a organização está inserida e, por conseguinte, amplia as informações que irão nortear a estratégia de planejamento mais adequada à situação concreta daquela instituição, conforme demonstra o quadro 01.

Quadro 01 – Matriz SWOT

		Fatores Externos	
		Opportunities (Oportunidades)	Threats (Ameaças)
Fatores Internos	Strengths (Forças)	Estratégia de Desenvolvimento. Nessa condição, a organização deve valer-se dos seus pontos fortes, como diferencial competitivo, para aproveitar as oportunidades.	Estratégia de Manutenção Diante desse cenário, a organização deve aproveitar ao máximo pontos fortes no intuito de amenizar os efeitos das ameaças detectadas.
	Weakness (Fraquezas)	Estratégia de Crescimento Face a esse quadro, as estratégias devem ser traçadas de modo a reduzir os efeitos negativos provocados pelos pontos fracos, e se esforçar para aproveitar as oportunidades que surgirem.	Estratégia de Sobrevivência Esse é considerado o pior dos cenários, o mais delicado. No qual a organização necessita traçar estratégias para reduzir os pontos fracos e superar, na medida do possível, as ameaças.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Rossi (2019, p. 86).

Por esse motivo, esta ferramenta de gestão não deve ser pensada como um instrumento voltado apenas à iniciativa privada, ela pode e deve subsidiar a tomada de decisão na administração pública. Sant'Ana *et al* (2017, p.31), corrobora com esse entendimento ao afirmar que a análise SWOT também se aplica a organizações públicas, uma vez que os resultados a serem alcançados pelas políticas e, de certo modo, esperados pela população, são impactados direta ou indiretamente por múltiplas variáveis de ordem interna ou externa à organização.

Seguindo esse pensamento, analisamos os cinco últimos RAAI's da UFPB com relação ao IAIE 2017 do SINAES, à luz da matriz SWOT, a partir desse confronto obtivemos os resultados, indicados no capítulo 4, que encontram-se a disposição da administração superior da UFPB com a indicação das fragilidades identificadas juntamente com a proposição de ações a serem implementadas com vistas a superá-las ou, ao menos, atenuá-las. Do mesmo modo, indicamos os aspectos em que a universidade se destaca, para que haja uma reflexão acerca das ações a serem

desenvolvidas no intuito de manter aquele padrão de qualidade e, preferencialmente, aperfeiçoá-los, rumo à melhoria contínua da qualidade.

Considerando ainda que a AAI deve contemplar aspectos relativos ao ambiente externo, uma vez que as ações desenvolvidas no interior da IES encontram-se intimamente relacionadas a elementos externos à universidade, como: a responsabilidade social da IES, que se desenvolve, dentre outros, mediante projetos e ações de extensão voltados às necessidades e demandas do entorno social; a comunicação com a sociedade; a sustentabilidade financeira, outro fator de grande relevância para a sobrevivência da IES, dependente de elementos externos, no caso, primordialmente, do orçamento público; entendemos que a ferramenta SWOT constituiu-se em um instrumento adequado para o que se propôs esta investigação. Uma vez que a citada ferramenta possibilita a análise global da IES, em seus aspectos internos, além de fomentar a compreensão do cenário externo, do qual a universidade não detém governabilidade, mas que necessita acompanhá-lo permanentemente de modo a estar melhor preparada para aproveitar-se do surgimento de oportunidades, bem como para adequar-se às novas demandas exigidas por uma ameaça, como por exemplo uma mudança na legislação ou no mercado que exija a alteração do perfil de formação do aluno; uma alteração orçamentária que promova cortes nos recursos previstos para a manutenção da IES etc.

Desta feita, o exposto até o momento evidencia a importância da consideração não apenas do cenário interno relativo à IES, mas igualmente atentar-se para os aspectos externos, pois a identificação das oportunidades e ameaças poderão influenciar positiva ou negativamente o alcance dos objetivos institucionais. E esse conjunto de análise que contempla de modo integral e contextualizado – tanto o ambiente interno quanto o externo – propicia uma visão global da IES que amplia o seu autoconhecimento.

Com esse intuito, estabelecemos como critérios para a indicação das forças os indicadores contemplados plenamente em pelo menos três dos cinco RAAI's analisados, e como fraquezas, os indicadores que não atendessem ao citado requisito.

Tendo em vista que os indicadores presentes no IAIE 2017 não possibilitam uma visão do cenário externo, e com o intuito de atingir ao objetivo proposto nesse estudo, optamos por consultar no PDI (2014-2018) a existência de elementos que

possam ultrapassar essa limitação dos indicadores do IAIE e sejam representativos das oportunidades e ameaças que possam favorecer ou ofuscar o desenvolvimento dessa IFES. Complementarmente, fizemos a revisão da legislação recente e da literatura da área, acerca do cenário das políticas públicas, em especial, daquelas voltadas à educação superior. Essa abordagem fez-se necessária, uma vez que o cenário externo é responsável por questões que impactam no funcionamento da IES, em sua própria existência, não podendo, portanto, ser desconsiderado.

Embora as ameaças e oportunidades, em princípio, sejam comuns a todas as IES públicas que em sua essência dependem de orçamento do Estado e são igualmente impactadas por mudanças na legislação, o modo como cada uma se comporta diante do novo torna-se um diferencial entre elas, em relação ao impacto ocasionado por essas mudanças externas e como ela se prepara para agir. Nesse sentido, a proatividade, a capacidade de adaptação e de inovação de suas práticas tornam-se cruciais para o seu desenvolvimento, especialmente, em períodos de restrição orçamentária. Portanto, faz-se mister que as IFES não desconsiderem o cenário externo durante o processo de planejamento institucional bem como ao longo da avaliação de suas ações.

Explicitados os caminhos metodológicos que foram utilizados nesse estudo, o próximo capítulo dedica-se ao marco teórico da investigação. Nele abordamos os principais modelos de gestão pública que se fizeram presentes ao longo da história do Brasil, delimitando as características mais marcantes de cada um deles, e as implicações do modelo gerencial para a instituição de mecanismos de avaliação das políticas públicas, especialmente, em relação a Educação Superior.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Modelos de gestão pública e suas implicações – agenda para a avaliação da educação superior no Brasil

Ao longo da formação da administração pública brasileira, evidencia-se o desenvolvimento de três modelos: o patrimonial, o burocrático e o gerencial. Esses apresentam-se como tipos ideais² que fizeram e, de certo modo, ainda fazem parte da administração pública brasileira, uma vez que a adesão a um novo modelo não elimina por completo o seu antecessor, permanecendo na atualidade algumas práticas dos modelos anteriores. O primeiro caracteriza-se por uma forma de dominação³ baseada na tradição, nesse modelo a diferenciação entre as esferas pública e privada era precária, prevalecendo os interesses pessoais em detrimento do coletivo, cenário propício à corrupção face ao exercício arbitrário do poder e a desresponsabilização do gestor frente ao modo de gerir a máquina pública, inexistindo o compromisso de prestação de contas à sociedade (OLIVEIRA, 2013).

Face ao crescimento e à complexidade que as organizações passaram a representar, o modelo patrimonial mostrou-se ineficiente, evidenciando a necessidade de adoção de um novo. Além disso, a promoção da igualdade política e jurídica à sociedade de massa promoveu a submissão de todos a obediência de regras impessoais. Desta feita, promoveu-se a adoção do modelo burocrático que consiste em “um sistema de controle social baseado na racionalidade – adequação dos meios para se alcançar os fins –, tendo como referência a eficiência para alcançar os resultados esperados” (MATIAS-PEREIRA, 2018, p. 61). Assim, a administração burocrática tinha por objetivo promover a impessoalidade da administração frente a aqueles que dela demandavam e a eficiência de suas atividades, além de corrigir um dos desvios do modelo patrimonial: a arbitrariedade.

² O conceito dos “tipos ideais” consiste em um modelo de simplificação da realidade construído a partir de elementos considerados essenciais para a determinação causal, pautado em critérios definidos pelo pesquisador que se dedica a analisar um fenômeno. Esse constructo possibilita a comparação de um dado modelo à realidade social, de modo a evidenciar o quanto o que é (realidade) se aproxima ou se distancia do que deveria ser (tipo ideal) (WEBER, 2011).

³ Sobre as formas de dominação presentes na ação social, ver também WEBER (1999, p. 187-580).

O constructo teórico da administração burocrática é voltado para a autoridade legalmente constituída, para a construção de uma hierarquia de comando baseada na especialização, no conhecimento técnico, na obediência às normas e aos regulamentos.

Já na segunda metade do século XX, o modelo burocrático passou a apresentar desgastes, de um lado, face a alterações no cenário político e econômico mundial, do outro, pela rigidez inerente ao próprio modelo, ao excesso de formalidade, à supervalorização das normas, a resistência à mudança, a despersonalização das relações humanas, dentre outros (OLIVEIRA, 2013).

As profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas ao final do século XX foram decisivas para a substituição do modelo. Depois de um período de prosperidade vivenciado após a Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 1970, o modelo de produção capitalista começa a apresentar sintomas de desgaste: com a economia das principais nações em crise, os Estados nacionais passaram a ser amplamente questionados em relação ao seu papel interventor – especialmente, no que se referia à liberdade econômica – e quanto à eficácia de suas ações interventoras perante a realidade social; multiplicaram-se as indagações quanto à eficiência do modelo de administração burocrática, que passou a ser cada vez mais criticado. Paralelamente, o desenvolvimento do processo de globalização econômica, impulsionou mudanças de ordem tecnológicas, econômicas, sociais, políticas etc. Nesse cenário, inúmeros países passaram a abrir o seu sistema econômico para o mercado internacional, mediante a adoção de práticas de gestão oriundas dos países desenvolvidos (MATIAS-PEREIRA, 2018).

A substituição do modelo burocrático para o gerencial no Brasil foi impulsionada principalmente pela crise de governabilidade e credibilidade do Estado, intensificada nas décadas de 1980 e 1990, pautou-se basicamente na tentativa de redução de despesas. Soma-se a isso a necessidade de reverter o quadro de baixo desempenho no tocante a prestação dos serviços públicos (MATIAS-PEREIRA, 2018).

Seguindo orientações de mecanismos internacionais, o Brasil envidou esforços para promover a reforma do Estado. Assim, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi concebido o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Aparelho do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. O Plano apontava como princípio básico a

necessidade de ultrapassar o modelo de administração pública burocrática e a sua substituição pela administração gerencial (BRASIL, 1995).

Conforme o Plano, o Estado precisaria ampliar a sua governança, ou seja, a capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente. Para isso seria necessária uma redefinição do papel do Estado, numa lógica, de viés neoliberal, fazia-se necessária a redução da máquina pública e a liberdade para a autorregulação do mercado (MATIAS-PEREIRA, 2018).

Para tanto, o documento apresenta a ideia de setores do Estado. Na lógica da proposta, o Estado era composto por quatro setores: o **Núcleo Estratégico** – poderes Legislativo e Judiciário, Ministério Público, Presidente da República e cúpula dos Ministérios – responsável, principalmente, pela definição das leis e das políticas públicas; as **atividades exclusivas de Estado** – forças armadas, órgãos de fiscalização e de regulamentação, órgãos responsáveis pelas transferências de recursos – neste setor apenas o estado pode atuar, nele são exercidos o poder de tributar, de alocar recursos, de aplicar a legislação, bem como o poder de polícia; os **serviços não exclusivos de Estado** – universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus – nesse setor o Estado pode atuar diretamente ou por meio de subsídios a outras entidades, por considerar a prestação desses serviços relevante para os direitos humanos ou pelo fato de não ser adequadamente recompensado no mercado, podendo atuar simultaneamente outras organizações privadas ou públicas não-estatais⁴; e, por fim, a **produção de bens para o mercado** – Empresas Estatais – esse setor deve ser transferido para o mercado (privatizado) (BRASIL, 1995).

Cumprе salientar que o Plano de reforma apresentava a proposta de transformar as autarquias e fundações responsáveis pelas atividades exclusivas de Estado em “agências autônomas”, administradas mediante contrato de gestão, e tendo os seus dirigentes nomeados pelo Ministro responsável. O dirigente teria ampla liberdade para gerir os recursos materiais, financeiros e de pessoal, desde que fossem atendidas as metas e objetivos pactuados no contrato de gestão (BRESSER PEREIRA, 1996).

⁴ De acordo com Bresser Pereira (1996, p. 28) “o público não se confunde com o estatal. O espaço público pode ser mais amplo do que o estatal, já que pode ser estatal ou não estatal”. A título de exemplificação temos as organizações sem fins lucrativos, que embora apresentem natureza jurídica de direito privado, são voltadas ao interesse público.

De modo semelhante, as instituições que atuam nos serviços considerados não exclusivos de Estado seriam transformadas em “organizações sociais”. Estas novas instituições teriam autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, manteriam o direito a percepção de uma dotação orçamentária.

Segundo o Plano, esse processo de descentralização, proporcionaria maior autonomia e responsabilidade para os dirigentes das entidades executoras (agências autônomas e organizações sociais), além de ampliar a eficiência das decisões e conseqüentemente dos serviços que passariam a ser avaliados pelo poder público (BRASIL, 1995).

A partir de então, no que concerne às políticas voltadas à educação, evidenciou-se intensa participação de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID). Estes, subordinavam a concessão de financiamentos ao país à adoção de algumas práticas que influenciaram a agenda educacional, impondo “conceitos, critérios, parâmetros, usos e procedimentos de avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 1).

Já na primeira gestão do governo de FHC (1995-1998), foram articuladas políticas públicas com o objetivo de promover a expansão da oferta da educação superior, essencialmente, com incentivo à participação do setor privado nesse segmento. Paralelamente a isso, o Estado amplia os esforços para estruturar mecanismos de avaliação nas IES e em seus cursos, com a justificativa de que com a expansão dessa oferta ampliou-se a necessidade de se desenvolver mecanismos capazes de garantir a qualidade dos cursos e instituições (TAVARES *et al.*, 2014). Nesse cenário, foram ganhando força as iniciativas para se avaliar a qualidade das políticas públicas, especialmente, aquelas voltadas para a educação superior.

Após essa contextualização, a próxima seção sintetiza a contextualização histórica da AI no Brasil, tendo como marco histórico o início da avaliação dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país, ocorrido no ano de 1976, apresenta, de modo descritivo, os avanços e dificuldades enfrentados para a concepção de um sistema de avaliação, contemplando às principais tendências, propostas e reivindicações dos atores envolvidos e culmina com a criação do SINAES.

3.2 Avaliação institucional no Brasil

Para Barreyro e Ristoff (2015) a avaliação pode ser definida como um processo de afirmação de valores. Esses autores apontam a existência de ao menos quatro razões para se avaliar a educação: a primeira se assenta na busca incessante pelo aperfeiçoamento dos cursos, programas ou instituições, denominada de avaliação formativa, somativa ou democrática, visa a melhoria da realidade atual do ente avaliado; a segunda, aplicada à educação superior, diz respeito à função regulatória, corresponde à função da avaliação de subsidiar a emissão de atos regulatórios, como, por exemplo, atos de credenciamento e recredenciamento de instituições, de autorização de criação de cursos, de reconhecimento de cursos e de renovação de reconhecimento de cursos; a terceira função possui um caráter motivacional, nesse sentido, se a instituição tem o conhecimento de que será avaliada e conhece os indicadores a serem utilizados como parâmetro e as metas a serem atingidas, ela se prepara para aquele momento, esforça-se para obter bons resultados, para ser reconhecida perante a sociedade como uma instituição de qualidade; e, por fim, o quarto motivo consiste no levantamento dos pontos fortes e fracos, dos acertos e equívocos identificados na instituição, de posse dessas informações a instituição terá mais clareza e melhores condições para aprender com os erros e acertos, de modo a corrigir o que lhe for negativo e reforçar as ações exitosas.

A avaliação da educação superior no Brasil, realizada de modo sistematizado, teve sua primeira experiência nos cursos de pós-graduação no ano de 1976. Essa modalidade de avaliação foi desenvolvida por comissões designadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo aplicada a todos os cursos de mestrado e doutorado do país, fossem eles públicos ou privados. Todavia, o processo era voltado a avaliação da qualidade dos cursos, não abrangendo aspectos inerentes as respectivas instituições (CUNHA, 2007).

O mesmo autor afirma que a partir do início da década de 1980 começam a surgir propostas para a ampliação do alcance do modelo de avaliação, de modo a contemplar as IES e os cursos de graduação em âmbito nacional.

Em relação especificamente à graduação, o primeiro documento oficial dedicado à avaliação da educação superior brasileira surgiu no ano de 1983, ainda sob a égide da ditadura militar. Tratava-se do Programa de Avaliação da Reforma

Universitária (PARU), este originou-se de uma proposta de AI elaborada em 1982 pela ANDES e encaminhada ao Conselho Federal de Educação (CFE) que o instituiu, com apoio da CAPES e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (ALMEIDA JÚNIOR, 2004; POLIDORI *et al.*, 2006; VIEIRA, 2008).

O processo avaliativo do PARU consistia no levantamento de dados mediante o uso de roteiros e questionários, aplicados a discentes, docentes e gestores das IES, acerca de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos (INEP, 2009).

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o PARU foi o precursor do processo de AI e pôs em relevo a AAI, ao convidar a comunidade acadêmica para fazer parte do processo, mediante a análise e reflexão acerca dos dados coletados, que possibilitariam a identificação das ações exitosas a serem reforçadas e dos eventuais equívocos a serem sanados ou atenuados. Desta feita, o programa adotou a concepção de avaliação formativa e emancipatória, uma vez que o processo de AI se desenvolveu de modo democrático, instigando a participação dos três segmentos da comunidade acadêmica, para em conjunto pensar alternativas voltadas ao desenvolvimento das IES.

De acordo com os mesmos autores, embora o PARU tenha prestado relevantes contribuições para a gestão das IES, teve curto período de vigência, sendo substituído em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES).

A proposta apresentada pelo GERES era de uma nova política para a educação superior do Brasil, baseada na reestruturação dos currículos e numa concepção de avaliação da educação distinta da preconizada pelo PARU (BARREYRO; ROTHEN, 2008; ALMEIDA JÚNIOR, 2004).

Diferentemente do PARU, o GERES adotou uma concepção regulatória, considerando a avaliação um “[...] contraponto à autonomia das IES” (INEP, 2009, p. 27). Na perspectiva do GERES, os recursos públicos deveriam ser destinados aos Centros de Excelência ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa, e a AI assumiria o papel de indicar ao Estado as IES merecedoras desses investimentos (INEP, 2009).

As propostas do GERES foram amplamente questionadas e combatidas pelas IES, por intermédio da ANDES, esta desenvolveu a ideia de um padrão único de qualidade para a universidade brasileira (ZAINKO, 2008).

Diante dessa divergência de concepções, surgem os primeiros registros de AI realizados no país. Com destaque para a Universidade de Brasília (UNB) que no ano de 1986 implementou seu processo de AI (ALMEIDA JÚNIOR, 2004). Sem deixar de considerar a relevância histórica do primeiro registro de processo de AI, a nível de graduação, realizado no país, Barreyro e Ristoff (2015) consideram o processo avaliativo da UNB centrado na avaliação de curso, afastando-se da dimensão institucional.

Os fatos mencionados denotam as primeiras ideias acerca das funções e concepções a serem adotadas para o desenvolvimento de um modelo de avaliação sistemático a ser implementado no Brasil. Diante da ampliação do debate acerca da AI no país, tornou-se mais evidente a existência de ao menos duas principais tendências, não necessariamente contrárias, mas que incorporavam relativo conflito. Enquanto uma corrente de pensamento apoiou-se no ideário de uma avaliação formativa, emancipatória, que promovesse o aprendizado institucional, a outra linha de pensamento defendia um modelo de avaliação voltado ao controle externo, focada no resultado, na regulação, no ranqueamento.

Para Ristoff (1996), na década de 1980, embora o Ministério da Educação (MEC) tenha empreendido elevados recursos em reuniões e treinamentos oriundos de consultorias estrangeiras, com vistas a implementação sistemática da avaliação da educação superior, em âmbito nacional, a nível de graduação, os esforços não prosperaram, de modo que nenhuma política sistemática para a avaliação da educação superior tornou-se efetiva naquele período.

Com a redemocratização do Brasil, houve a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Neste documento foi incorporada a previsão legal para se avaliar a educação, quando em seu Art. 209 estabeleceu que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988).

Pautado em reivindicações de alguns grupos de interesse, em 1993, o MEC apresentou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), este programa, de adesão voluntária, baseava-se no modelo de autoavaliação institucional e oferecia aporte financeiro para custear as despesas inerentes à elaboração e execução do processo avaliativo das instituições signatárias do programa (INEP, 2009).

O PAIUB destacou-se por seu caráter democrático de construção, contou com a ampla participação da comunidade universitária, que por meio da ANDIFES submeteu ao MEC a proposta de um plano de avaliação pautado exclusivamente na melhoria da qualidade das IES, desvinculado das ideias de ranqueamento ou de punição (BARREYRO; RISTOFF, 2015).

O modelo de avaliação, de caráter sistêmico, considerava elementos internos e externos à instituição, e contemplava o tripé ensino, pesquisa e extensão, nos níveis de graduação e pós-graduação, além da gestão da universidade (MOURA, 2006). Para o PAIUB, a autoavaliação consistia na fase inicial de um processo voltado a promover uma análise global da instituição, e mais adiante, teria por fase final a avaliação externa (INEP, 2009).

Mesmo tendo sido concebido por intermédio da ANDIFES, inicialmente, o PAIUB não foi bem recebido por parte da comunidade acadêmica, especialmente, pelos sindicatos dos profissionais da educação, sob a justificativa de que o resultado dos processos avaliativos, ao privilegiar a dimensão quantitativa, poderia vir a favorecer as instituições que detivessem corpo profissional, material e infraestrutura mais avançados. Ademais, havia preocupação quanto aos indicadores a serem utilizados, se estes, eram capazes de contemplar as diferenças locais, sociais, culturais e econômicas em que as diversas instituições estavam inseridas. E, ainda, de que os resultados das avaliações fossem comparados aos alcançados por instituições internacionais e, de algum modo, resultasse em prejuízo às instituições avaliadas (CUNHA, 2007, p.190).

Este autor aponta que embora a iniciativa do PAIUB tenha sido recebida com certa desconfiança, a adesão foi praticamente unânime entre as universidades federais e estaduais do país.

Ainda na vigência do PAIUB, foi publicada a Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995, que estabeleceu a renovação periódica do cadastro das instituições e dos cursos de nível superior e determinou a obrigatoriedade de submissão a procedimentos avaliativos para fins de autorização, credenciamento e credenciamento das IES e de seus cursos (BRASIL, 1995). A partir da citada lei, mecanismos de avaliação de cursos e das IES foram implementados pelo MEC, a exemplo do ENC regulamentado pelo MEC por meio da Portaria nº 249, de 18 de

março de 1996 – que pretendia avaliar a qualidade do ensino de graduação mediante a verificação do desempenho dos estudantes.

Posteriormente, com a vigência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi ratificada, em seu Art. 07º, inciso II, a exigência de avaliação de qualidade pelo poder público para as instituições de ensino privadas. Mais adiante, em seu Art. 09º, inciso VIII, a LDB estabeleceu que compete à União “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;”. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, foi acrescido o inciso IX ao citado Artigo da LDB, determinado a competência da União para “IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, 2004).

Esses novos mecanismos alinhavam-se à difusão mundial das ideias neoliberais de reforma política e do aparelho Estatal, que tornaram-se princípio organizador da agenda pública mundial a partir dos anos 1980, e, no Brasil, ganhou força na segunda metade dos anos 1990, com as amplas reformas promovidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa de reduzir o “custo Brasil”, eliminar a crise econômica brasileira e garantir a inserção do país na economia globalizada (CARDOSO, 1998).

Conforme o Art. 2º da Portaria nº 249/1996, o aluno era obrigado a comparecer para prestar o exame no ano de conclusão do curso, sob pena de não receber o diploma. Todavia, os resultados do ENC, popularmente chamado de “Provão”, não se destinavam a avaliar individualmente o estudante, e sim as IES. Em casos de repetido desempenho insatisfatório, o MEC designava uma comissão de especialistas para a realização de uma avaliação *in loco*, podendo resultar da avaliação o descredenciamento da instituição. Houve também a previsão legal de reordenamento institucional da universidade. Assim, uma universidade que alcançasse bons resultados no ensino de graduação, mas que não o fizesse na pós-graduação e na pesquisa, deveria ser reclassificada à condição de centro universitário (CUNHA, 2007, p.190).

Segundo Ghiraldelli Júnior (2009), o “Provão” foi criado para ser um mecanismo de avaliação do ensino superior, juntamente com o PAIUB, e possuía a intenção de

promover o ranqueamento das IES. Mas, esse *ranking* não visou a privatização do ensino superior, o autor defende justamente o oposto, que esse foi o momento das universidades mostrarem o seu nível de importância, por meio da demonstração da qualidade da formação dos seus discentes, em relação a grande expansão da oferta de vagas para cursos de nível superior na rede privada, geralmente, em faculdades com adequada organização administrativa mas que, salvo raras exceções, não davam a devida importância à formação do aluno. Ou, nas palavras do autor:

O Exame Nacional de Cursos (apelidado de Provão) mostrou um resultado nem sempre fácil de ser engolido, tanto pelo governo como pelas corporações de professores do ensino superior: o êxito das instituições estatais de ensino sobre as particulares. A parte privatista do governo tinha de dar a mão à palmatória: mesmo sem as verbas necessárias o sistema estatal de ensino superior se mostrava melhor do que o sistema privado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 181).

O Provão enfrentou inúmeras críticas oriundas de vários segmentos da sociedade, especialmente, das IES públicas e das associações de classe ligadas à educação. A exposição dos resultados do exame, tornados públicos pela imprensa, fomentou ainda mais a ideia de ranqueamento.

Paralelamente a isso, significativa parcela dos estudantes não aceitaram a obrigatoriedade de participar do exame e promoveram boicote a ele, comparecendo ao local de prova, preenchendo o formulário básico de identificação, mas devolvendo o exame sem respondê-lo.

Além dos citados dispositivos legais, várias outras normativas relacionadas ao tema foram criadas. A Lei nº 10.172/2001, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE) vinculou a expansão da educação à garantia de qualidade, e para garantir essa qualidade seria necessário o estabelecimento de padrões, para atribuição de um juízo de valor, ou seja, seria preciso criar e difundir em âmbito nacional procedimentos sistematizados de avaliação. Com o fito de cumprir a esse imperativo da norma legal, foram conduzidos estudos e formadas comissões, que culminaram com a proposta de criação de um Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001).

Balzan e Dias Sobrinho (2005) defendem que a constatação da necessidade de planejamento para a criação e implementação de um sistema de avaliação do ensino superior mobilizou não apenas as agências governamentais voltadas à

educação superior, contou com a participação da comunidade científica brasileira e dos movimentos docentes, com motivações e razões diferentes e, por vezes, contraditórias. No âmbito das universidades, segundo os autores, foram identificados ao menos dois motivos para a sua criação: a prestação de contas à sociedade, que indiretamente assume os custos de manutenção das universidades públicas; e para fortalecer a IES pública diante das ameaças de privatização.

Dando continuidade às ações em prol da evolução da gestão da política de avaliação da educação superior, em outubro do ano de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mediante Decreto Federal, instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), coordenado pelo MEC, contou além deste, com a participação da Casa Civil da Presidência da República; da Secretaria-Geral da Presidência da República; do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; do Ministério da Ciência e Tecnologia; e do Ministério da Fazenda. O GTI tinha por objetivo desenvolver um plano de ação com vistas a promover a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o citado Decreto estabelecia ainda a necessidade de o plano de ação contemplar, dentre outros elementos, mecanismos de avaliação de desempenho destinados às IFES (BRASIL, 2004c).

Como resultado do GTI, foi elaborado um plano de ação denominado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira”. No documento, foi reconhecida a existência de uma crise nas universidades públicas, atribuída à crise fiscal do Estado brasileiro. Como alternativas para saná-la, o diagnóstico elencou algumas propostas, dentre elas, a reposição do quadro docente, o aumento do número de vagas para estudantes, a expansão do ensino à distância, a concessão efetiva da autonomia universitária, acompanhada da autorização para a captação de recursos em outras fontes, por meio de Fundações de Apoio. A universidade autônoma prestaria contas ao Estado e a sociedade, sendo o Tribunal de Contas da União (TCU) responsável pela avaliação dos aspectos relacionados às boas práticas de gestão administrativa da universidade, e o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior do MEC, pelo que concerne à gestão acadêmica (BRASIL, 2004c).

O plano tornou-se referência importante para orientar a definição de políticas voltadas a educação superior brasileira, oferecendo subsídios para a elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Superior vigente.

Ainda no ano de 2003, sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e tendo o professor Cristovam Buarque à frente do MEC, a Secretaria de Educação Superior (SESu) designou – mediante as Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, e nº 19, de 27 de maio de 2003 – uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)⁵, presidida pelo professor José Dias Sobrinho, com a finalidade de estudar o sistema de avaliação da educação superior vigente, e promover uma revisão crítica dos instrumentos e metodologias utilizados, de modo a oferecer subsídios para a reformulação da política e dos processos da educação superior. Após amplo debate, desenvolvido mediante a realização de consultas e audiências públicas, a CEA apresentou ao MEC a proposta de criação do SINAES e de uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), responsável por coordenar e supervisionar o sistema que viria a ser implantado (SILVA; GOMES, 2011).

O quadro 02, sintetiza o panorama das políticas públicas de avaliação da educação superior (a nível de graduação) no Brasil, desde a construção de uma agenda para essas políticas até atualmente.

Quadro 02 – Panorama das políticas de avaliação brasileira

	De 1980 a 1993	De 1994 a 2003		De 2004 a 2019
Políticas de Avaliação	Ausência de políticas de avaliação	PAIUB	ENC	SINAES
Experiências de práticas avaliativas	Modelos e práticas pontuais desenvolvidos pelas IES	Modelos e práticas avaliativas desenvolvidas em âmbito estatal e nas IES	Modelos e práticas avaliativas desenvolvidas em âmbito estatal	Modelos e práticas avaliativas desenvolvidas em âmbito estatal e nas IES

⁵ Comissão formada por membros da Secretaria da Educação Superior (SESu), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) especialistas vinculados às universidades públicas e privadas (SILVA; GOMES, 2011, p. 577).

Modalidade de avaliação institucional formulada	Avaliação interna	Avaliação interna e avaliação externa	Avaliação externa	Avaliação interna / Avaliação externa
Modalidade de avaliação institucional institucionalizada	Avaliação interna	Avaliação interna	Avaliação externa	Avaliação interna / Avaliação externa
Contexto histórico	Redemocratização do país	Pós-Impeachment	Reforma do Estado e da Educação	
Governo	Figueiredo / Sarney / Collor	Itamar / FHC		Lula / Dilma / Temer / Bolsonaro

Fonte: Adaptado de Silva (2019).

Após apresentarmos um panorama do desenvolvimento da política de avaliação da educação superior brasileira, parece-nos relevante trazer um compendio da legislação aplicável à supracitada modalidade de ensino, com indicação do tipo de legislação, o ano de sua publicação e a finalidade de cada dispositivo, conforme a tabela 01.

Quadro 03 – Legislação aplicável à avaliação da educação superior

Tipo de Legislação	Ano Publicação	Finalidade
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Constituição da República Federativa do Brasil
Lei nº 9131	1995	Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
Lei nº 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.861	2004	Institui o SINAES e dá outras providências
Portaria nº 2.051 Gabinete do Ministro/MEC	2004	Regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES.
Portaria R/GR nº 023 da UFPB.	2004	Aprova o Regimento Interno da CPA, da Universidade Federal da Paraíba.
Portaria nº 1.027 Gabinete do Ministro/MEC	2006	Dispõe sobre banco de avaliadores do SINAES, a CTAA, e dá outras providências.
Portarias nº 40 Gabinete do Ministro/MEC	2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e

		consolida disposições sobre Indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o ENADE e outras disposições.
Portaria Normativa nº 4 Gabinete do Ministro/MEC	2008	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES
Portaria Normativa nº 12 Gabinete do Ministro/MEC	2008	Institui o IGC, que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais.
Portaria R/GR nº 393 – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.	2013	Designação da CPA no âmbito da UFPB.
Decreto nº 9.235	2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Portaria Normativa nº 1.382 Gabinete do Ministro/MEC	2017	Aprova, em extratos, os Indicadores dos IAIE para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do SINAES.
Portaria Normativa nº 1.383 Gabinete do Ministro/MEC	2017	Aprova, em extrato, os Indicadores do IACG para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do SINAES.
Instrução Normativa nº 1 – Gabinete do Ministro/MEC	2017	Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa <i>in loco</i> pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.
Instrução Normativa nº 2 – Gabinete do Ministro/MEC	2017	Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017.
Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAE S/INEP	2017	Novos Instrumentos de Avaliação Externa: IAIE e IACG.
Portaria nº 840 Gabinete do Ministro/MEC	2018	Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2018, p. 25-26).

Conforme é possível constatar na tabela 01, a avaliação da educação superior tem sido objeto de contínuos ajustes mediante a edição de diversificados atos normativos, evidenciando o comprometimento do Estado no tocante ao aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação, supervisão e regulação da educação superior brasileira.

Tecidos esses breves comentários acerca da temática abordada, a próxima subseção será dedicada ao SINAES, sistema responsável pelos diversos mecanismos voltados à avaliação da educação superior no Brasil.

3.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Instituído a partir da publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES compreende um conjunto de avaliações realizadas a partir de diferentes metodologias, aplicadas em momentos distintos e incluindo diversos atores. O sistema contempla todas as IES (públicas ou privadas) vinculadas ao sistema federal de ensino e “busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (INEP, 2009, p. 91-92).

O SINAES encontra-se estruturado em três pilares avaliativos: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Contempla, ainda, instrumentos de informação à sociedade: o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Cursos e Instituições. Esses processos são aplicáveis, obrigatoriamente, às IES pertencentes à rede pública federal e à iniciativa privada, e, facultativamente, às IES criadas e mantidas por Estados e Municípios, e são desenvolvidos sob a responsabilidade do INEP (INEP, 2009).

A AVALIES subdivide-se em duas modalidades: a AAI, desenvolvida pela própria instituição, obedecidos os pré-requisitos estabelecidos no SINAES; e a Avaliação Institucional Externa (AIE), realizada por uma comissão formada por especialistas formalmente designados pelo INEP. No presente estudo, daremos ênfase à AAI.

Outra modalidade de avaliação presente no SINAES é a ACG, como o próprio nome sugere, ela se aplica aos cursos de graduação de todas as instituições

abrangidas pelo sistema. A ACG está balizada em três dimensões: corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica. E tem por objetivo identificar as condições de ensino ofertadas aos estudantes de graduação (BRASIL, 2004).

Como terceiro procedimento de avaliação, o SINAES possui o ENADE, talvez o mais difundido pela imprensa, consiste em um exame de realização obrigatória para fins de conclusão de curso, com periodicidade trienal de avaliação para cada área do conhecimento, possibilitando aos cursos serem avaliados a cada três anos. A aplicação do exame é voltada aos estudantes de graduação, ingressantes e concluintes, e pretende identificar a trajetória do aluno, promovendo o cruzamento de competências e saberes que os discentes devem vivenciar ao longo de suas vidas acadêmicas. O ENADE é voltado não ao perfil do aluno concluinte e sim ao perfil do curso, com o objetivo de orientar as IES sobre a necessidade ou não de se promover adequações curriculares (BARREYRO; RISTOFF, 2015).

Esses três processos – AVALIES, ACG e ENADE – compõem um sistema global e integrado de avaliação das ações acadêmicas. Cada processo utiliza-se de instrumentos próprios e desenvolve-se em momento específico, mas são articulados entre si, com vistas a identificar os acertos e dificuldades dos cursos e instituições. De modo a oferecer subsídios capazes de contribuir para o desenvolvimento da IES, da formação estudantil, além de apresentar-se como promotor da transparência das ações do Estado ao disponibilizar para a sociedade os resultados dos processos avaliativos.

O SINAES apresenta-se como um sistema avaliativo integrado por diversos instrumentos, dentre eles, existem os voltados para auxiliar a coleta e divulgação de dados. Como elementos auxiliares dessa captação, preservação e divulgação de informações, há o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Cursos e Instituições, incluindo-se neste o cadastro de docentes.

O Censo possibilita a quem o analisa uma visão das tendências da educação superior. Ele é realizado com periodicidade anual e contempla uma complexa gama de informações relativas à educação superior brasileira, incluindo cursos de graduação (presenciais e a distância), cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Essas informações devem ser prestadas, obrigatoriamente, por todas as IES do país

– sejam elas públicas ou privadas – mediante preenchimento de formulários eletrônicos preenchidos via Internet (BRASIL, 2018).

Os dados fornecidos pelo Censo são comparados e geram estatísticas que possibilitam uma visão panorâmica da educação superior brasileira. Esses dados sistematizados ficam disponíveis no portal do MEC/INEP, permitindo a qualquer cidadão o acesso a diversas informações acerca das IES de todo o país, tais como: tipos de instituições, tipos de cursos, situação legal, avaliação dos cursos e das instituições, entre outras (INEP, 2018).

O Cadastro de Cursos e Instituições, de modo semelhante ao Censo, baseia-se na coleta permanentemente de informações sobre as IES e seus cursos, mediante o uso de formulários eletrônicos preenchidos pela internet (INEP, 2009).

Cumprir destacar que, segundo o INEP (2009), o SINAES contempla a integração dos instrumentos - autoavaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, avaliação de desempenho dos estudantes, censo da educação superior e cadastro das IES e cursos – e estabelece a atribuição de conceitos, ordenados em cinco níveis, a cada uma das dimensões estabelecidas no SINAES.

O Quadro 03 contém os instrumentos do SINAES por ocasião de sua criação, no ano de 2004 e posteriores alterações.

Quadro 04 - Instrumentos do SINAES

INSTRUMENTOS DO SINAES
Autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação)
Avaliação externa – realizada por uma comissão de especialistas designada pelo INEP
ENADE – aplicado aos estudantes (ingressantes e concluintes) dos cursos de graduação
Avaliação dos cursos de graduação – CPC – Conceito Preliminar de Curso IGC – Índice Geral de Cursos
Instrumentos de informação (censo e cadastro) Censo da Educação Superior Cadastro de cursos e instituições

Fonte: Adaptado de Brasil (2004c, p.133-140).

A AVALIES, reiteramos, utiliza-se de dois processos, a saber: a AAI, conduzida pela CPA de cada instituição e a AIE, realizada pelo INEP/MEC. A AAI articula um estudo reflexivo segundo um roteiro geral – proposto em nível nacional – acrescido de Indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O RAAI deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. Após a realização da AAI, o resultado desta constituirá o primeiro elemento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. Por sua vez, a Avaliação externa é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas, portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias, que são designados pelo INEP/MEC (CAVALCANTI; GUERRA, 2018).

Embora avaliação e regulação apresentem bases teóricas distintas, no SINAES elas encontram-se interconectadas. Conforme preconiza a lei que instituiu o sistema, a avaliação apresenta-se como um referencial básico para fins de regulação e supervisão da educação superior. Nesse sentido, os resultados obtidos pelo conjunto de avaliações promovidas pelo SINAES serão considerados durante o processo de credenciamento e de renovação de credenciamento das IES, bem como nos processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos (BRASIL, 2004).

Ao promover a criação do SINAES, a Lei nº 10.861/2004 delineou os objetivos, princípios e finalidades que devem nortear todo o sistema. Assim, ele fundamenta-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 e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais [...] (BRASIL, 2004).

Desse modo, o SINAES presta-se a obter o levantamento e confrontação de informações contextualizadas, precisas e confiáveis do funcionamento das IES brasileiras, independentemente de suas dimensões, natureza administrativa ou organização acadêmica. Todo esse aparato de informações confere ao Estado maior clareza no tocante ao desenvolvimento de suas políticas públicas voltadas à educação superior.

O dispositivo que originou o SINAES estabeleceu em seu Art. 02º, dentre outros, o desenvolvimento do sistema em cooperação com os Estados e o Distrito Federal; que todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos serão públicos; o respeito a identidade e a diversidade das instituições e de seus cursos; além de assegurar a participação dos segmentos discente, docente e técnico-administrativo das IES, e da sociedade civil, mediante as suas representações.

O Art. 03º da Lei do SINAES elencou dez dimensões a serem contempladas, obrigatoriamente, por ocasião da AVALIES, a saber: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; III - a responsabilidade social da instituição; IV - a comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal; VI - a organização e gestão da instituição; VII - a infraestrutura física; VIII - o planejamento e a avaliação; IX - as políticas de atendimento aos estudantes; X - a sustentabilidade financeira. O quadro 04 apresenta de forma sintetizada cada uma delas.

Quadro 05 – Dimensões do SINAES

Dimensão	Objetivo
1 – Missão e o PDI	Analisar a missão institucional no que concerne à sua finalidade, compromissos, vocação, visão e objetivos da instituição; estabelecer relação entre o que dispõe o PDI e a realidade social e econômica na qual a IES se insere; refletir sobre a articulação entre o PDI e o Projeto Pedagógico da IES, em relação as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e avaliação institucional.
2 – Política ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão	Demonstrar os mecanismos de operacionalização e os procedimentos voltados ao estímulo ao desenvolvimento do ensino, da produção acadêmica e das atividades de extensão.
3 – Responsabilidade social da instituição	Consultar a contribuição da instituição no tocante à inclusão social, as ações voltadas ao desenvolvimento

Dimensão	Objetivo
	econômico e social, à proteção do meio ambiente, da produção artística, da memória e do patrimônio cultural.
4 – Comunicação com a sociedade	Apresentar como se desenvolve e aproximação entre a IES e a sociedade, o modo como a comunidade participa da vida acadêmica, e o comprometimento da IES para com a melhoria das condições de vida da comunidade, mediante a disseminação dos conhecimentos produzidos no interior da IES.
5 – Políticas de pessoal	Analisar a existência de planos de carreira regulamentados para os docentes e técnicos-administrativos, caracterizando: como se desenvolve a política de qualificação de pessoal, o clima institucional, as relações interpessoais, as estruturas de poder, os graus de satisfação pessoal e profissional dos atores que formam a comunidade universitária.
6 – Organização e gestão da instituição	Consultar a existência de planos de gestão e os meios utilizados para cumprir os objetivos e projetos institucionais, como se realiza a tomada de decisão, especialmente, quanto a participação dos órgãos colegiados, as relações profissionais. Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional.
7 – Infraestrutura física	Analisar a adequação da infraestrutura da instituição para o desenvolvimento das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos.
8 – Planejamento e avaliação	Comparar a integração entre o planejamento e a avaliação como instrumentos de condução da gestão da educação superior.
9 – Políticas de atendimento aos estudantes	Evidenciar as políticas voltadas à integração do estudante à vida acadêmica e as ações e programas utilizados pela IES para possibilitar o acesso e a permanência do discente.
10 – Sustentabilidade financeira	Avaliar a capacidade de gestão e administração orçamentária da IES, e a eficácia das políticas e estratégias de gestão acadêmica no que concerne à obtenção e utilização dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e prioridades estabelecidas.

Fonte: BRASIL (2004a).

A partir da análise das dez dimensões apresentadas pelo SINAES, depreende-se que a avaliação institucional tem o foco voltado para a análise da situação de cada instituição, tendo por base as definições e propostas elaboradas pela própria instituição em seu PDI. Dessa forma, a avaliação institucional, em primeira instância,

consiste na análise do perfil de cada instituição, em sua missão, visão, valores, metas e objetivos, em relação a coerência do que consta nos documentos e aquilo que se faz na prática. As dimensões estabelecidas evidenciam a interconexão entre planejamento e avaliação. Nesse sentido, O PDI torna-se um instrumento obrigatório, sendo exigido durante os processos de avaliação (institucional, de cursos de graduação e de cursos de pós-graduação) e nas auditorias, internas e externas. Para além da exigência meramente normativa, o PDI deve ser compreendido com instrumento indispensável à IES, que proporciona orientação num determinado período, acerca da política de desenvolvimento da instituição e direciona gestores, atuais e futuros, na construção de um plano anual, com vistas a alcançar as metas e os objetivos nele pré-estabelecidos (SANT'ANA *et al.*, 2017).

O documento “Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais”, elaborado pela CONAES no ano de 2004, ao sugerir a adoção das recomendações contidas no documento, salientou que as IES possuem autonomia para observar os parâmetros estabelecidos, criar outros, ou adaptá-los a real situação da instituição. Desta feita, a CONAES facultou às IES a liberdade de criar os seus próprios processos de avaliação institucional, seguindo os parâmetros condizentes com a realidade de cada instituição, enfatizando que “o objetivo da autoavaliação é fomentar na comunidade interna uma cultura de permanente reflexão sobre si mesma [...] seu papel e sua responsabilidade perante a sociedade” (TEIXEIRA JUNIOR; RIOS, 2017, p. 797).

Conforme a Lei do SINAES, as informações produzidas pelo sistema são recebidas e processadas pela CONAES, a quem compete a coordenação de todo o processo. A parte operacional do sistema está sob encargo do INEP e da SESu/MEC.

Conforme os fatos mencionados no decorrer desse estudo, ao longo dos últimos vinte anos, a avaliação da educação superior evidenciou profundas transformações, passando de um estágio embrionário, de resistência e descrédito por parte da comunidade acadêmica, para um patamar de tema central de estudos e debates, ganhando relevo e tornando-se elemento estruturante das políticas voltadas a educação superior (RISTOFF, 2019).

De acordo com Teixeira Junior e Rios (2017), inicialmente, o resultado proposto pelo conjunto de processos avaliativos, o produto, seria um relatório descritivo da instituição avaliada. Instrumento que possibilitaria a análise e reflexões para subsidiar

a tomada de decisões dos gestores educacionais. Tendo a função de promover uma cultura permanente de avaliação no interior das IES, pela melhoria da qualidade da educação em si, com vistas de afastar a ideia de avaliação como mecanismo de punição.

Seguindo raciocínio semelhante, Cardoso e Dias Sobrinho (2014) entendem os atos regulatórios previstos no SINAES, durante a fase inicial do sistema (2004-2006), como decorrentes de processos avaliativos com finalidades de diagnósticos gerais relativos a diferentes aspectos da educação superior, tendo por objetivo a intervenção do Estado no intuito de promover, dentre outros, a melhoria da educação e a expansão da sua oferta. Ações que por si destacavam o aspecto formativo da avaliação. Todavia, com o passar do tempo houve um distanciamento entre o que preconizava a proposta do SINAES e a condução dos processos avaliativos desenvolvidos no país.

Do mesmo modo, Ristoff (2019, p. 26) ao conceber o Brasil como um Estado avaliador, baseado não apenas na Constituição de 1988, mas em todo um arcabouço jurídico que o define como avaliador, regulador e supervisor da educação nacional, afirma que durante a formulação do SINAES buscou-se:

[...] instituir a autoavaliação como ponto de partida do processo avaliativo, estabelecer em lei a criação de Comissões Próprias de Autoavaliação, definir a Missão Institucional, o PDI e o PPI como orientadores maiores da avaliação, buscando assegurar, assim, o respeito à identidade institucional. Por último, teve-se o cuidado de assegurar que o ato regulatório, mesmo em casos de graves deficiências encontradas pelas comissões, resultasse não no fechamento imediato de cursos e instituições, mas num protocolo de compromisso que permitisse que a instituição tomasse, em determinado prazo, as medidas cabíveis para a correção das fragilidades, podendo, assim, aprender com os equívocos identificados e evita-los no futuro.

Ante o exposto, verifica-se a consideração da CEA, durante a realização dos trabalhos que originaram o SINAES, pelos estudos anteriores acerca da avaliação institucional, bem como do papel formativo da avaliação, que permite a análise e reflexão não apenas acerca dos resultados alcançados pelo processo avaliativo, mas possibilita repensar o processo em si, visando o seu aperfeiçoamento. Embora em determinado momento a avaliação resulte em regulação, há a previsão de que diante de uma inconsistência, de um resultado insatisfatório, a IES ou o curso não sofrerá sanções imediatas, estes teriam o direito de aderir a um protocolo de compromisso,

tendo prazo determinado para resolver as pendências identificadas. Somente em um outro momento se expressará a consequência regulatória.

Com a promulgação do Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006, no fim do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como presidente Lula, o papel fiscalizador do Estado tornou-se mais evidente, pois o citado dispositivo referendou as funções de regulação, de supervisão e de avaliação das IES e de seus cursos e alunos. Conforme Barreyro e Rothen (2014, p. 69) “o exercício da função de supervisão do sistema centrou-se na utilização dos resultados do ENADE como balizador para a realização de visitas *in loco* por especialistas”.

A proposta de criação do SINAES, que se tornou lei, aponta como tema central do sistema a AI. Ao ENADE, assim como à ACG, cabiam o mero papel de coadjuvante na condução do processo avaliativo (BARREYRO; RISTOFF, 2015). Todavia, face às dificuldades de o MEC implementar, em âmbito nacional, o processo de avaliação *in loco* – institucional e de curso – uma vez que se fazia necessário capacitar os avaliadores, elaborar e testar os instrumentos de avaliação, considerando, ainda, as dimensões continentais do país e a grandiosidade do sistema federal de ensino, fez-se necessário pensar alternativas que pudessem tornar o sistema factível (VERHINE, 2015).

Diante desse cenário, surgiu o Conceito Preliminar de Curso (CPC), criado por meio da Portaria Normativa MEC nº 4, de 05 de agosto de 2008. De acordo com o citado documento, O CPC consiste em um índice de qualidade de cursos, elaborado a partir de dados já existentes, tendo por base os dados do Censo da Educação Superior, do ENADE e do questionário aplicado aos estudantes por ocasião do ENADE. O objetivo central do CPC é identificar os cursos que apresentam maiores dificuldades e priorizar as visitas da comissão de especialistas a esses locais. Os cursos que obtenham conceito insatisfatório (1 ou 2) receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão para avaliação *in loco* e atribuição de conceito final. Os cursos que alcancem os conceitos 3, 4 ou 5 não serão avaliados *in loco*, salvo, se requisitarem uma visita dentro do prazo estipulado pelo sistema após a divulgação do resultado, caso contrário, o conceito atribuído pelo CPC ao curso passará a compor o quadro de estatísticas oficiais, tornando-se definitivo (INEP, 2009a).

Um mês após a criação do CPC, o MEC publicou a Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008, e, por meio desta, deu origem ao Índice Geral de Cursos

(IGC). Este possui a finalidade de consolidar informações oriundas dos cadastros, censo e avaliações oficiais, disponíveis no INEP e na CAPES, de modo a servir de referência para o processo de AIE. Calcula-se o IGC anualmente, tendo por base as médias ponderadas dos 3 últimos CPC's e das notas dos programas de pós-graduação⁶, determina-se a ponderação baseando-se no número de matrículas em cada um dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, quando houver (VERHINE, 2015).

Diferentemente do CPC, o IGC não limita a visita das comissões de especialistas às IES que obtenham conceito insatisfatório. Todas as IES integrantes do sistema federal de ensino serão submetidas a AIE, por força de lei. O IGC, enfatizamos, funciona como uma informação preliminar, uma referência, para a AIE. Assim, se o conceito atribuído por uma comissão a uma determinada IES destoar significativamente do obtido pelo IGC, a SESu deverá encaminhar o processo para a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) para análise e providências. Compete à CTAA a decisão pela manutenção do parecer da comissão de avaliação, pela modificação deste ou pela anulação do documento, ocasião em que será realizada uma nova visita. Em caso de a discrepância ocorrer entre o conceito atribuído a um curso pelo CPC e o obtido por ocasião da avaliação *in loco*, aplica-se o mesmo procedimento adotado para o IGC e a AIE (INEP, 2009a).

Para Barreyro e Rothen (2014, p. 71) “a criação do Índice Geral de Cursos (IGC), em setembro de 2008, consolidou a influência na educação superior da tendência internacional de uso de Indicadores”. Com a instituição desse instrumento, o Brasil aproxima-se das tendências internacionais de avaliação pautada em indicadores de qualidade, baseado no cruzamento de dados estatísticos, que em conjunto com os demais elementos constitutivos do SINAES possibilitaram uma maior compreensão acerca do cenário do ensino superior brasileiro e maior clareza ao Estado no tocante ao desenvolvimento das políticas voltadas a esse nível de ensino.

A inclusão dos dois novos elementos ao processo avaliativo foi amplamente criticada por especialistas da área, especialmente, em relação a dois aspectos: primeiro, o pensamento de que a partir daquele momento a ACG passaria a ser

⁶ Caso a IES não tenha programa de pós-graduação *stricto sensu*, a elaboração do IGC, se fará unicamente pela média dos 3 últimos CPCs (INEP, 2009a).

realizada pelos discentes, e não pela comissão de especialistas como previa a Lei do SINAES.

Uma outra crítica recorrente na literatura, guarda relação com a primeira, refere-se a questionamentos quanto à legitimidade jurídica do instrumento utilizado para a instituição do CPC, uma vez que este foi inserido no processo de ACG mediante a emissão de uma simples portaria, sem que houvesse alteração na Lei do SINAES, mediante aprovação nas duas casas legislativas que compõem o Congresso Nacional. Do ponto de vista jurídico, tal dispositivo normativo subordina-se à lei da qual se refere, deve promover um detalhamento, orientação quanto a sua utilização, sem a prerrogativa de alterá-la.

Diante das críticas oriundas da implementação dos novos elementos, o então presidente do INEP, defendeu que a inserção de índices decorria de uma questão operacional face à implementação do SINAES, eles [os índices] não pretendiam estabelecer quais seriam os melhores cursos, e sim “[...] a identificação dos cursos que não atendem a um nível mínimo de qualidade” e, portanto, não apresentavam a pretensão de alterar a Lei do SINAES (INEP, 2009a, p. 9).

Concordamos com Verhine (2015), quando ele constata a impossibilidade de o SINAES realizar a avaliação em todos os cursos e IES do país, que sejam vinculadas ao sistema federal de ensino, da forma como previsto em sua regulamentação inicial, por esse motivo foram pensadas alternativas que culminaram na criação do CPC e do IGC. Embora a proposta da CEA de submissão de todas as IES e de seus cursos a processos avaliativos fosse e continua sendo desejável, naquele momento era algo de realização infactível. Por esse motivo, enquanto as AAI e o ENADE foram realizados em conformidade com o cronograma definido pelo INEP – uma vez que as IES abraçaram a causa da autoavaliação numa perspectiva formativa e emancipatória, e o ENADE, realizado pelo INEP, aproveitou-se da *expertise* adquirida ao longo do ENC – as avaliações *in loco* tiveram sua implementação prejudicada.

Se antes da criação dos indicadores os processos avaliativos preconizados pelo SINAES começaram a perder a confiança e credibilidade face às dificuldades operacionais de realização das avaliações *in loco* e da morosidade para o fornecimento de feedback às CPA's relativo às autoavaliações enviadas ao MEC, a partir da implementação dos dois novos componentes a avaliação retoma o seu papel de indutora da melhoria da qualidade da educação superior, demonstrando à

sociedade, ao Estado e a própria comunidade acadêmica a relevância de uma educação de qualidade para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e igualitária (VERHINE, 2015).

Assim, com o fito de atender às finalidades para as quais foi concebido, o SINAES vem constantemente sendo aperfeiçoado. Nessa perspectiva, no ano de 2017, o INEP apresentou os mais recentes IAIE. Acerca desses instrumentos, dedicaremos a próxima subseção.

3.3.1 Instrumentos de Avaliação Institucional Externa

Ao instituir o SINAES, a Lei nº 11. 861, de 14 de abril de 2004, atribuiu ao INEP a responsabilidade pela elaboração dos instrumentos voltados à avaliação da educação superior. Em consonância com o citado dispositivo legal, o Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, estabeleceu em seu Art. 07º o seguinte:

Art. 7º Compete ao Inep:

[...] III - elaborar e submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação os instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pelos outros órgãos competentes do Ministério da Educação; IV - conceber, planejar, avaliar e atualizar os Indicadores dos instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação [...] (BRASIL, 2017).

Em cumprimento a essa prerrogativa legal, o INEP por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) expediu a Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017, por meio do documento constituiu um Comitê Gestor (CG) com vistas a analisar os Instrumentos de Avaliação *in loco* – Institucional e de Cursos de Graduação – com a finalidade de revisar e adequar tais instrumentos à legislação vigente. Paralelamente ao citado Comitê, a referida portaria instituiu a Comissão Consultiva (CC), com o fito de possibilitar a participação da comunidade acadêmica, mediante as suas representações, na revisão e aperfeiçoamento dos instrumentos então vigentes, de modo a construir um modelo de avaliação que considere as demandas sociais e das IES (públicas e privadas). Assim, a revisão dos instrumentos

contou com ampla participação de diversas instituições e especialistas envolvidos com a temática, dentre estas:

(o) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Essa mesma Portaria instituiu uma comissão consultiva, como forma de democratização, transparência e fonte de subsídios, com representantes da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FÓRUM), Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ForGRAD), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (BRASIL, 2017, p. 6-7).

Cumprе salientar que esse não se tratou de um processo isolado, ao longo da existência do SINAES, os seus instrumentos avaliativos sofreram uma série de modificações com vistas a atender as necessidades de adequação às novas legislações, bem como para promover o respeito à diversidade das IES no que concerne à organização acadêmica e administrativa, ao equilíbrio entre medidas e resultados e para evidenciar maior clareza entre os indicadores e a qualidade pretendida.

O resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo CG e pela CC foram apresentados à sociedade no final do ano de 2017, quando o MEC publicizou os novos instrumentos destinados a AIE e a ACG, nas modalidades presencial e à distância, respectivamente, pelas Portarias nº 1.382 e 1383, de 31 de outubro de 2017 (INEP, 2017).

A Portaria nº 1.382 promoveu a separação dos instrumentos por ato autorizativo. Assim, a partir de sua vigência foi criado um modelo de IAIE, nas modalidades presencial e a distância, específico para os atos de credenciamento e um outro para os atos destinados a credenciamento e transformação de organização acadêmica.

De acordo com a apresentação constante no início do IAIE destinado aos atos de credenciamento e transformação de organização acadêmica, as dez dimensões

elencadas no Art. 3º da Lei do SINAES foram agrupadas por afinidade nos 05 (cinco) eixos, e estes se desmembram em indicadores que detalham os elementos a serem avaliados e os critérios adotados para a aferição de valor (BRASIL, 2017).

Por sua vez, a Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, que dispõe sobre os novos IAIE e IACG, ao tratar do IAIE explicitou os elementos que o compõem:

- I - Objeto de avaliação: indicado por seu título;
- II - Conceito: valor numérico que representa um nível crescente de qualidade (1 a 5);
- III - Critério de análise: conjunto de atributos que caracterizam a qualidade do objeto de análise, associados a um conceito;
- IV - Critério aditivo: atributo suplementar que integra o critério de análise para os conceitos 4 e 5;
- V - Observação: comentário informativo sobre a aplicação do Indicador. (BRASIL, 2017a, p. 4)

Pelo explicitado, o IAIE pode ser compreendido com uma ferramenta que por sua robustez de informações realiza uma radiografia da IES avaliada, e em conjunto com os outros mecanismos constituintes do SINAES, permitem o conhecimento da realidade da IES em seus múltiplos aspectos: ensino, pesquisa, extensão, gestão administrativa, infraestrutura etc. O instrumento foi estruturado em cinco eixos e estes, por sua vez, desmembrados em 50 indicadores.

O quadro 04 contempla a forma como o atual instrumento de IAIEI relativo aos atos de credenciamento e transformação de organização acadêmica encontra-se estruturado, com a indicação dos 05 (cinco) eixos que o contemplam e dos seus respectivos indicadores.

Quadro 06 – Eixos e Indicadores IAIE

EIXO	INDICADOR ⁷
Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional;	Indicador 1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional; Indicador 1.2 Processo de autoavaliação institucional; Indicador 1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica; Indicador 1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados; Indicador 1.5 relatórios de autoavaliação;

⁷ Os Indicadores 3.2, 3.3, 3.4 e 3.8 não se aplicam aos centros universitários e faculdades, exceto quando previsto no PDI (BRASIL, 2017, p. 14-19).

EIXO	INDICADOR ⁷
<p>Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional</p>	<p>Indicador 2.1 Missão, objetivos, metas e valores institucionais;</p> <p>Indicador 2.2 PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação;</p> <p>Indicador 2.3 PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural;</p> <p>Indicador 2.4 PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial;</p> <p>Indicador 2.5 PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social;</p> <p>Indicador 2.6 PDI e política institucional para a modalidade EAD;</p> <p>Indicador 2.7 Estudo para implantação de polos EAD;</p>
<p>Eixo 3 – Políticas Acadêmicas</p>	<p>Indicador 3.1 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação;</p> <p>Indicador 3.2 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>;</p> <p>Indicador 3.3 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>;</p> <p>Indicador 3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural;</p> <p>Indicador 3.5 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;</p> <p>Indicador 3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente;</p> <p>Indicador 3.7 Política institucional de acompanhamento dos egressos;</p> <p>Indicador 3.8 Política institucional para internacionalização⁸;</p> <p>Indicador 3.9 Comunicação da IES com a comunidade externa;</p> <p>Indicador 3.10 Comunicação da IES com a comunidade interna;</p> <p>Indicador 3.11 Política de atendimento aos discentes;</p>

⁸ Aplicável somente se previsto no PDI da IES (BRASIL, 2017, p. 19).

EIXO	INDICADOR ⁷
	Indicador 3.12 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos.
Eixo 4 – Políticas de Gestão	<p>Indicador 4.1 Titulação do corpo docente;</p> <p>Indicador 4.2 Política de capacitação docente e formação continuada;</p> <p>Indicador 4.3 Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo;</p> <p>Indicador 4.4 Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância;</p> <p>Indicador 4.5 Processos de gestão institucional;</p> <p>Indicador 4.6 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático;</p> <p>Indicador 4.7 Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional;</p> <p>Indicador 4.8 Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.</p>
Eixo 5 – Infraestrutura	<p>Indicador 5.1 Instalações administrativas;</p> <p>Indicador 5.2 Salas de aula;</p> <p>Indicador 5.3 Auditório(s);</p> <p>Indicador 5.4 Sala de professores;</p> <p>Indicador 5.5 Espaços para atendimento aos discentes;</p> <p>Indicador 5.6 Espaços de convivência e de alimentação;</p> <p>Indicador 5.7 Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física;</p> <p>Indicador 5.8 Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA;</p> <p>Indicador 5.9 Bibliotecas: infraestrutura;</p> <p>Indicador 5.10 Bibliotecas: plano de atualização do acervo;</p> <p>Indicador 5.11 Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente;</p> <p>Indicador 5.12 Instalações sanitárias;</p> <p>Indicador 5.13 Estrutura dos polos EAD;</p> <p>Indicador 5.14 Infraestrutura tecnológica;</p> <p>Indicador 5.15 Infraestrutura de execução e suporte;</p> <p>Indicador 5.16 Plano de expansão e atualização de equipamentos;</p> <p>Indicador 5.17 Recursos de tecnologias de informação e comunicação;</p> <p>Indicador 5.18 Ambiente virtual de Aprendizagem – AVA.</p>

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 9-32).

Considerando o curto período de tempo em que o IAIE foi publicado, não identificamos obras de autores que contemplem a análise desse instrumento. Pela

inexistência de tais estudos, consideramos oportuno contribuir com a temática tecendo breves comentários acerca de cada um dos eixos constantes no instrumento.

Dentre os 50 (cinquenta) indicadores distribuídos por afinidade nos 5 (cinco) eixos do IAIE, apenas 34 (trinta e quatro) deles são aplicáveis a toda e qualquer IES, independentemente de sua estrutura – faculdade, centro universitário e universidade – e da modalidade de ensino adotada – presencial, semipresencial ou à distância. Assim, 16 (dezesesseis) deles podem ou não ser utilizados a depender da estrutura ou da modalidade de ensino da IES avaliada.

Conforme constata-se no quadro 04, o eixo 01 – Planejamento e Avaliação Institucional é composto por 05 (cinco) indicadores, estes visam a acompanhar o desenvolvimento da política de autoavaliação institucional da IES. Todavia, esse componente apresenta pouca representatividade em relação à totalidade da AIE, correspondendo a apenas 10% (dez por cento) da avaliação.

Dando continuidade à análise dos 05 (cinco) eixos, o segundo corresponde ao Desenvolvimento Institucional, este fundamenta-se na análise da coerência entre a missão, os objetivos, as metas e os valores apregoados pela IES e as políticas institucionais em seus múltiplos aspectos: ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica, responsabilidade social, valorização da diversidade cultural, do meio ambiente, dos direitos humanos, da igualdade étnico-racial, dentre outras. De modo a investigar a interrelação entre o planejamento e o desenvolvimento de tais políticas. Cumpre salientar que esse eixo merece uma especial atenção por parte da IES, uma vez que representa 30% (trinta por cento) da avaliação.

O terceiro eixo denominou-se Políticas Acadêmicas. Nesse grupo serão investigadas a compatibilidade entre as ações acadêmico-administrativas e a política de ensino. Sendo desejável que essas políticas promovam a atualização curricular sistemática dos cursos, a existência de programas de monitoria, a mobilidade acadêmica (nacional e internacional), a adoção de práticas inovadoras ou reconhecidamente exitosas, o estímulo à produção acadêmica docente e discente, as ações de extensão, o acompanhamento aos egressos, a acreditação, a comunicação da IES com a comunidade externa e interna, o atendimento ao discente. Em relação às universidades, esse contempla a articulação entre a graduação e a pós-graduação, atendimento as demandas socioeconômicas da região etc. Esse eixo contempla uma multiplicidade de aspectos relacionados as políticas de ensino, pesquisa, extensão e

acadêmico-administrativa. Embora se trate de um recorte complexo, o peso atribuído ao eixo corresponde a apenas 10% (dez por cento) do total da avaliação.

O quarto eixo corresponde às Políticas de Gestão, neste serão averiguadas a formação do corpo docente e a política de formação continuada para os docentes, técnico-administrativos e os tutores, nos casos de IES que possuem cursos EAD; compreende os processos de gestão institucional, tais como: a regulamentação dos órgãos gestores e colegiados e a participação destes na tomada de decisão, com autonomia e representatividade, além de investigar, ainda, a sustentabilidade financeira da IES. Esse eixo, recebeu o peso 20 (vinte), para fins de avaliação.

Para finalizar, o quinto eixo volta-se para a Infraestrutura. Nesse sentido, ele investiga as diversas instalações da IES, sejam elas administrativas, salas de aula, bibliotecas, auditórios, salas de professores, áreas para atendimento aos alunos, os espaços de vivência, a infraestrutura física para as aulas, as instalações sanitárias, a infraestrutura física disponibilizada para a CPA, dentre outros espaços. A infraestrutura dos ambientes deve permitir, livre de obstáculos, a acessibilidade. Além disso, o instrumento avalia a existência de gerenciamento da manutenção predial, sendo desejável a existência de recursos tecnológicos diferenciados. Todavia, não explicita ou exemplifica o que viria a ser esse recurso. Esse eixo, assim como o de desenvolvimento institucional, corresponde a 30% (trinta por cento) do valor da avaliação institucional.

Explicitados em linhas gerais os eixos que compõem o IAIE, pretendemos demonstrar o modo como são atribuídos os conceitos aos indicadores e, posteriormente, aos eixos avaliados.

Conforme Brasil (2017a), durante o preenchimento do IAIE, por ocasião do processo avaliativo, cada Indicador receberá um conceito na gradação de 1 (um) a 5 (cinco), de acordo com o quantum de atingimento de um determinado critério. Esses critérios de análise foram estruturados de forma aditiva, relacionando-se uns aos outros, de modo que o critério 1 (um) evidencia alguma ausência em relação ao critério 2 (dois), por sua vez, o critério 2 (dois) aponta a carência de algo presente no 3 (três), e assim por diante. Desta feita, os indicadores tornaram-se mais minuciosos. O quadro 06 apresenta de modo sucinto o significado atribuído a cada conceito.

Quadro 07 – Significado dos conceitos de IAIE e IACG.

IAIE/IACG		
Conceito	Legenda	Significado
1	Insatisfatório	Ausência crítica do objeto de avaliação ou ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 2 ou inexistência de evidências que atendam integralmente o disposto no critério de análise do conceito 2
2	Parcialmente satisfatório	Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3 ou inexistência de evidências que atendam integralmente o disposto no critério de análise do conceito 3
3	Satisfatório	Existência de evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3
4	Bom	Existência de evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e para o(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4
5	Muito bom	Existência de evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e 4 e para o(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 5

Fonte: BRASIL (2018a, p.1).

Conforme orientação da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, o cálculo de cada um dos cinco eixos que compõem a AIE é realizado por meio de média aritmética simples dos indicadores vinculados ao determinado eixo. Já o Conceito Institucional (CI) é obtido a partir da média aritmética ponderada dos conceitos atribuídos aos cinco eixos, considerando os pesos de acordo com o quadro 07 (BRASIL, 2017a).

Quadro 08 – Pesos atribuídos aos eixos do IAIE

Eixo	Pesos
	Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica (2017)
1 – Planejamento e Avaliação Institucional;	10
2 – Desenvolvimento Institucional;	30
3 – Políticas Acadêmicas;	10
4 – Políticas de Gestão;	20
5 – Infraestrutura.	30
Total	100

Fonte: Adaptado de INEP (2017, p. 8).

A análise acerca da distribuição dos pesos atribuídos a cada eixo dos novos IAIE, evidencia a ênfase atribuída aos eixos 2 (Desenvolvimento Institucional) e 5 (Infraestrutura) que durante o cálculo para atribuição do conceito de curso receberão cada um dos eixos o peso 30. Desta feita, a indicação desses pesos, notadamente no que se refere ao desenvolvimento institucional e a infraestrutura sinalizam a exigência do Estado para com o aprimoramento da Gestão das IES. Assim, urge a necessidade de a IES refletir sobre seus processos gerenciais, no intuito de aprimorar as suas práticas de gestão, construir com rigor o seu planejamento, estabelecer ações claras que enfatizem esses dois eixos e, efetivamente, as implementar. Para isso, ela pode, inclusive, simular o processo de avaliação *in loco*. Desse modo poderia conhecer, à luz da avaliação do INEP, as vulnerabilidades presentes na gestão, com vistas a solucioná-las ou, se não for possível, ao menos reduzi-las. O conhecimento proporcionado por tal prática poderá subsidiar o planejamento e a gestão da IES, norteando o trilhar da UFPB no caminho para o aperfeiçoamento contínuo da gestão institucional, com a finalidade de garantir maior efetividade acadêmica.

3.4 Universidade Federal da Paraíba

A Universidade da Paraíba foi criada em 1955, por meio da Lei Estadual nº 1366, de 02 de dezembro de 1955. Cinco anos após sua criação, a Lei nº 3835, de 13 de dezembro de 1960, a converteu em instituição federal, esta passou então a denominar-se Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018).

A UFPB é uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao MEC. Por seu protagonismo, a universidade ocupa uma posição de destaque entre as IES do Nordeste do país. Possui uma estrutura multicampi, tendo sua sede na cidade de João Pessoa (campus I), além de outros três campi nas cidades de Areia (campus II), Bananeiras (campus III) e Rio Tinto/Mamanguape (campus IV)⁹.

Essa Universidade conta com a seguinte estrutura: Campus I, localizado na cidade de João Pessoa, com 54 cursos, distribuídos nos seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e

⁹ Fonte: Homepage da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/content/ufpb>>. Acesso em: 06/02/2019.

Artes (CCHLA); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e o Centro de Ciências Médicas (CCM). Campus II, situado na cidade de Areia, compreende o Centro de Ciências Agrárias (CCA), e abrange 4 cursos; Campus III, localizado na cidade de Bananeiras, abrange o Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA), com 4 cursos; e o Campus IV, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, agrega o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE), com 10 cursos (UFPB, 2018).

No ano de 2017 a UFPB contabilizou o quantitativo de “38.880 [alunos matriculados], assim distribuídos: 29.237 na Graduação Presencial, 4.265 na Graduação a Distância e 5.378 na Pós-Graduação sendo 4.738 *stricto sensu* e 640 *lato sensu*” (UFPB, 2018, p.33).

A Universidade é imensa não apenas em dimensões territoriais, mas também em quantidade e diversidade de cursos e de seus respectivos alunos. Uma instituição que busca aprimorar e promover ações de destaque no ensino, na pesquisa e na extensão e “[...]vem contribuindo para o desenvolvimento econômico, humano e sociocultural da Paraíba [...] desde a produção do conhecimento, a formação cidadã e a promoção e a valorização da cultura” (UFPB, 2018, p.31).

Uma instituição de tamanha magnitude, para manter um adequado padrão de qualidade e desenvolver-se, necessita de ações previamente planejadas. O planejamento reduz a incerteza, orienta, estabelece metas e indicadores. A avaliação por sua vez permite aferir se os resultados esperados estão sendo alcançados, fornece informações que após um rigoroso processo de análise, vão orientar as ações no sentido de sanar ou melhorar as deficiências e fortalecer o que a instituição já faz bem. Desta feita, a instituição tem o dever de promover uma análise reflexiva não apenas dos resultados obtidos a partir das avaliações, faz-se necessário investigar o modo como se desenvolveram os seus processos avaliativos. Se ele foi desenvolvido em observância aos princípios éticos, se foi capaz de contemplar a universidade em sua plenitude, atendidas as dez dimensões estabelecidas pelo SINAES. Para Guerra e Ribeiro (2019, p. 08),

Assim, o processo de avaliação se constitui como caminho para delinear os processos de transformação da educação superior, uma vez que é a partir dele que se consolida a eficácia das atividades das

IES perante a sociedade, já que os resultados das avaliações subsidiam as ações a serem tomadas internamente e projetam as perspectivas institucionais.

Esta investigação pretende contribuir com a análise de todo o processo de autoavaliação da UFPB, de modo a oferecer subsídios para a gestão institucional.

3.5 Autoavaliação institucional da UFPB

Em continuidade à investigação, neste subtópico abordaremos o desenvolvimento dos processos de autoavaliação no âmbito da UFPB, tendo por início o processo conduzido nos moldes do PAIUB, no ano de 1994, a descontinuidade da avaliação interna na citada IES no ano seguinte, e o seu posterior retorno com a vigência do SINAES. Serão explicitadas as finalidades e principais características do modelo.

A UFPB teve sua primeira experiência em autoavaliação institucional na primeira metade da década de 1990, mais precisamente, no ano de 1994. Com o objetivo de desenvolver o processo avaliativo, a administração superior da IES convidou um grupo de docentes envolvidos com a temática para integrarem uma comissão, esta foi denominada Comissão de Avaliação Institucional (CAVI). O processo avaliativo daquele ano foi viabilizado mediante aporte financeiro e estrutural fomentado pelo MEC, por meio do PAIUB. Todavia, com a criação do ENC, em 1995, o citado ministério voltou a atenção e os recursos financeiros para a nova modalidade de exame. Embora o PAIUB permanecesse vigente, tornou-se inviável face ao contingenciamento de investimentos oriundos do governo federal. Desta feita, os processos de autoavaliação de diversas IES, dentre elas a UFPB, que deveriam ocorrer nos anos seguintes foram prejudicados (MOURA *et al.*, 2013; BARREYRO; RISTOFF, 2015).

Nesse cenário de ausência de incentivo por parte da União para com o desenvolvimento da autoavaliação nas IES, os processos de avaliação interna da UFPB foram descontinuados. Ainda que não houvesse previsão de retorno dos processos avaliativos nesta IFES, a CAVI foi mantida, todavia, passou a incorporar atribuições distintas das previstas no ato que a designou. Inicialmente, ficou

responsável pela análise dos Relatórios de Atividade Docente (RAD)¹⁰ (MOURA *et al.*, 2013).

Ainda segundo os autores, mais adiante, no ano de 2001, o nome e as atribuições da CAVI foram alterados, com vistas ao desenvolvimento de novas ações. Assim, ela passou a se denominar Comissão de Avaliação da Graduação (CAVG) e assumiu a responsabilidade pela elaboração da proposta e implementação de um projeto voltado para a avaliação do pessoal docente pelo discente. O projeto contou com apoio estratégico, técnico e operacional da Pró-Reitoria de Graduação (PRG). Cumpridos os ritos de sensibilização da comunidade acadêmica e de aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), o projeto entrou em execução no ano de 2002.

Nesse modelo de avaliação, o estudante assumia a função de avaliador do desempenho do pessoal docente. Ainda que fosse importante, válida e louvável a tentativa de dar continuidade aos processos avaliativos, em busca de aperfeiçoar a qualidade da educação e dos serviços prestados à sociedade, o processo girava em torno da análise de um perfil de ator (o discente) e de um aspecto relacionado à instituição (desempenho do docente) sendo, portanto, de pouca representatividade para a compreensão da instituição como um todo.

Ainda assim, embora o processo de AAI na perspectiva de análise global e integrada da IES estivesse adormecido, os debates e pesquisas sobre a temática permaneceram latentes pelos membros da CAVI e, posteriormente, pelos da CAVG. (MOURA *et al.*, 2013).

Desse modo, a semente da autoavaliação estava plantada em terra fértil, pendente apenas de incentivo para o seu desenvolvimento. A chegada do SINAES permitiu a retomada do processo avaliativo, desta vez, com visão sistêmica e contínua, em busca da construção de uma cultura de avaliação no interior desta universidade.

A Lei do SINAES impôs, em seu Art. 02º, para todas as IES vinculadas ao sistema federal de ensino a obrigatoriedade de desenvolvimento de processos próprios de avaliação. Estes deveriam contemplar a IES de maneira global e integrada, considerando sua estrutura, atividades desenvolvidas, finalidades, os

¹⁰ Esse relatório quando em conformidade com as exigências legais habilitava o docente ao recebimento da Gratificação por Estímulo à Docência (GED),

compromissos sociais etc. configurando um processo indutor do autoconhecimento responsável pela promoção da afirmação da identidade, da diversidade – uma vez que se preconizou no texto da lei o respeito à identidade e à diversidade institucional – e da relevância social da IES.

A citada lei elencou em seu Art. 03º dez dimensões que devem nortear a avaliação – interna e externa – estas consistem em elementos mínimos a serem observados quando da elaboração do processo avaliativo. Assim, embora as IES abrangidas pelo SINAES estejam obrigadas a se autoavaliarem – e estes processos necessitem contemplar as dez dimensões do sistema – elas possuem a autonomia para os desenvolverem ao seu modo. Não há instrumento de AAI, assim como existem os voltados para a AIE e para a ACG, existe apenas um manual elaborado pela CONAES no ano de 2004 intitulado “Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais” que se propõe a auxiliar o desenvolvimento desses processos autoavaliativos (BRASIL, 2004b).

Já em sua apresentação, o referido documento esclarece se tratar de um guia que contém orientações e sugestões gerais acerca do desenvolvimento das etapas da autoavaliação, de modo a indicar algumas alternativas para o desenvolvimento desses processos. Sendo, portanto, facultada à CPA a observância ou não às orientações previstas no documento. Desta feita, compete à CPA de cada IES conduzir com autonomia os processos avaliativos internos de suas instituições, utilizando-se dos indicadores mais adequados àquela realidade, de modo a preservar as especificidades e a identidade institucional da IES avaliada, atendidas as 10 (dez) dimensões do SINAES.

Ao debruçar-se sobre a autoavaliação, o MEC (BRASIL, 2004b, p.9) elencou os principais objetivos da autoavaliação a ser realizada pelas IES, seriam eles:

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

Desta feita, a autoavaliação concede voz à comunidade interna, convida todos aqueles que fazem parte da IES a refletirem acerca dos múltiplos aspectos que compõem a instituição: o ensino, a pesquisa, a extensão, a infraestrutura, a gestão, a relação com a sociedade, o meio ambiente... com o objetivo de possibilitar diferentes olhares sobre um mesmo objeto, no caso, os avanços e obstáculos identificados ao longo do processo avaliativo, que devem ser enfrentados de forma coletiva e democrática, não no sentido de punição, mas em busca de encontrar alternativas para os problemas eventualmente identificados, bem como conhecer aquilo que a instituição já desenvolve em condições satisfatórias, mas que tem condições de melhorar. Permite refletir sobre a relação entre a missão, a visão e os valores estabelecidos pela instituição e o que ela efetivamente desenvolve, se sua missão, seus objetivos, suas metas e finalidades, dentre outros aspectos, estão alinhados como as suas ações institucionais.

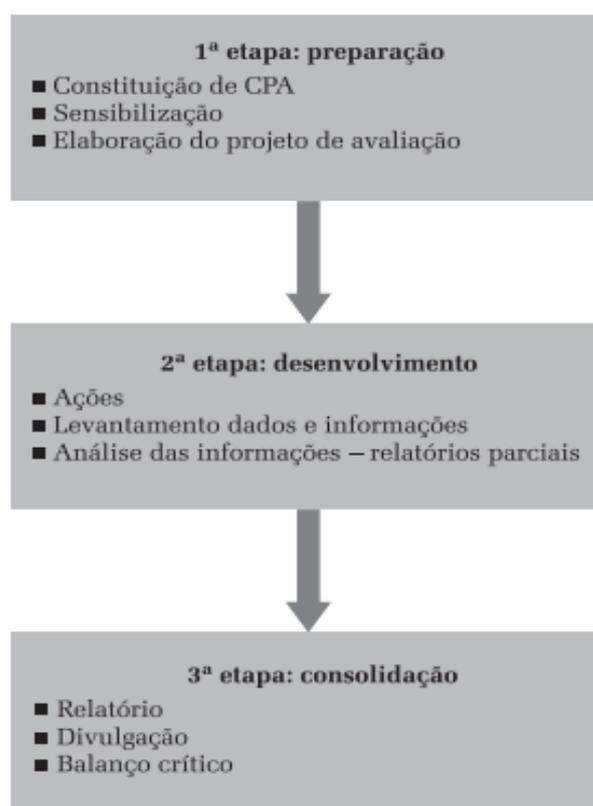
Assim, pretende-se que a avaliação interna seja um processo contínuo de construção do conhecimento da própria realidade institucional, com vistas a obtenção de uma visão de totalidade da IES investigada, de modo a proporcionar a reflexão de múltiplos atores – internos e do entorno da IES – acerca de como melhorar a qualidade da educação e ampliar a relevância social da instituição (BRASIL, 2004b).

De acordo com o “Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais”, o desenvolvimento da autoavaliação pressupõe a sistematização de processos com vistas não a se obter um amontoado de dados, mas adquirir vastas informações contextualizadas que permitam a análise e reflexão da comunidade acadêmica acerca da realidade daquela IES. E para o alcance dessa finalidade, faz-se necessária a existência de uma equipe que possua conhecimentos e habilidades na temática para planejar e coordenar o processo avaliativo, além de sensibilizar e motivar a comunidade acadêmica para a importância da avaliação para o desenvolvimento da IES, fomentando em todos os atores uma cultura de avaliação. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de: apoio institucional aos processos avaliativos, isso não significa dizer que apenas os dirigentes devem compor as comissões de avaliação, mas que esses órgãos precisam ter autonomia para conduzir os seus processos sem embaraços; as informações prestadas às comissões serem válidas e confiáveis, afinal, uma avaliação pautada em informações equivocadas fatidicamente expressará resultados que não expressam a realidade da IES; utilização dos

resultados para o planejamento das ações, com vistas a superar os obstáculos encontrados e promover o desenvolvimento institucional (BRASIL, 2004b).

Nesse sentido, para facilitar a compreensão do processo de autoavaliação institucional e sua conseqüente implementação, Brasil (2004b, p.15) propôs a subdivisão do processo em três fases ou etapas, a saber: 1 – preparação, nesta fase a IES deve constituir a CPA, na sensibilização de toda a comunidade acadêmica e elaborar o projeto de avaliação institucional; 2 – desenvolvimento, consiste na implementação das ações avaliativas, na obtenção dos dados, análise das informações colhidas e elaboração de relatórios parciais; 3 – consolidação, nesta última fase será produzido e divulgado o relatório de autoavaliação que contemple os acertos e equívocos eventualmente identificados na IES, mas que não se limite em apontar falhas, é imprescindível que o documento ao fazer a leitura de dada realidade apresente análises, críticas e sugestões que auxiliem o seu aperfeiçoamento institucional. A figura 01 apresenta uma síntese dos caminhos a serem trilhados para o desenvolvimento da AAI.

Figura 01 – Etapas da Autoavaliação Institucional



Fonte: BRASIL (2004b, p.15)

Como demonstrado na figura 01, após constituída a CPA ela será a responsável pela condução de todo o processo avaliativo, desde a motivação dos atores envolvidos, passando pela elaboração e desenvolvimento da AAI, culminando com um relatório abrangente e detalhado que contemple análises críticas e sugestões acerca das fragilidades e identificadas na IES. Este documento configura-se em um importante instrumento para o autoconhecimento institucional e a tomada de decisão intra e extramuros à IES. Uma vez que subsidiará o processo de AIE, da regulação e supervisão da educação superior e para a elaboração de políticas educacionais (BRASIL, 2004b).

A partir de 2015, com a expedição da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065/2014, o INEP promoveu uma alteração na forma como as IES elaboravam os RAAI's, a partir de então, facultou-se a IES desenvolver o processo avaliativo em três fases, uma a cada ano. As dez dimensões da avaliação institucional estabelecidas pelo SINAES foram agrupadas, por afinidade, em cinco eixos. Assim, a cada ano seria possível avaliar eixos diferentes até contemplar todos os eixos e dimensões previstas no SINAES. Desse modo, a partir da autoavaliação do ano de 2015, protocolizada no sistema e-MEC até o último dia do mês de março do ano seguinte, as IES foram autorizadas a elaborar RAAI's parciais nos dois primeiros anos, e, no terceiro, um relatório integral que congregue os eixos e dimensões avaliados nos processos anteriores, perfazendo os cinco eixos e as dez dimensões abarcadas pelo SINAES. O mesmo documento apresentou uma nova proposta de roteiro para os RAAI's, esse guia difere-se do anterior apresentado no ano de 2004. Enquanto o documento publicado em 2004 orienta o processo de construção da AAI, o novo concentra-se na estrutura do RAAI, indicando os capítulos e seções que devem compor o citado documento. O quadro 08 demonstra a estrutura que deve estar presente nos RAAI's, a partir da publicação da citada Nota Técnica.

Quadro 09 – Roteiro para o RAAI

Seção	Descrição
Introdução	Nesta seção devem constar informações acerca da instituição, da formação da CPA, a apresentação do planejamento da autoavaliação, o ano de referência e a indicação de se o relatório é parcial ou integral.

Metodologia	Na metodologia deve-se explicitar os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, o(s) público(s) da comunidade acadêmica e da sociedade civil participantes e as técnicas utilizadas para a análise dos dados.
Desenvolvimento	Nesta seção devem ser apresentadas as informações acerca dos eixos e dimensões avaliados. Ela deverá ser estruturada em cinco subseções, uma para cada eixo, e o conjunto dos eixos deve contemplar as dez dimensões presentes no art. 3º da Lei N° 10.861, que institui o SINAES.

Fonte: Adaptado de INEP (2014).

Conforme a citada Nota Técnica, a construção de um novo roteiro de AAI e a aglomeração das dimensões em eixos temáticos, pautou-se na análise dos relatórios postados no sistema e-MEC e nas propostas recebidas durante os Seminários Regionais sobre AAI e CPA, realizados em 2013. A partir dessas experiências constatou-se que os problemas das IES identificados durante a avaliação interna, praticamente, repetiam-se anualmente em diversas instituições. E essas repetições conduziam a interpretações equivocadas por parte da comunidade acadêmica em relação a importância da autoavaliação. A partir dessa avaliação parcial, a IES teria um período maior para planejar e promover as ações com vistas a superar os problemas identificados (INEP, 2014).

Tecidas essas explicações acerca da AAI da UFPB, a próxima seção dedica-se a apresentar a CPA da UFPB, essa comissão é responsável pela condução dos processos de AAI desta universidade, além da realização de outras funções previstas na Lei do SINAES e em seu regimento.

3.5.1 CPA da UFPB

De acordo com a Lei do SINAES, a Comissão própria de Avaliação (CPA) é um órgão colegiado formado por membros da comunidade acadêmica – docentes, discentes e técnicos-administrativos – e da sociedade civil organizada, que possui a função de coordenar todo o processo de autoavaliação da IES à qual pertence, assegurada a esta a condução dos processos avaliativos com autonomia em relação à administração superior, aos conselhos e demais órgãos colegiados da IES. Além disso, cumpre ainda a função de sistematizar informações e fornecê-las ao INEP, quando solicitada.

Os critérios para a composição das CPA's foram estabelecidos pela Portaria MEC nº 2.051/04, em seu artigo 7º, § 2º:

A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes: I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados; II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades. (BRASIL, 2004, p.9).

Seguindo essas orientações, a CPA da UFPB foi institucionalizada por meio da Portaria R/GR/Nº 023/2004, de 14 de junho de 2004, que aprovou o Regimento da CPA da UFPB. Em sintonia com o citado documento, a CPA foi composta por cinco membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo um indicado pelo Reitor, um pela Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba (ADUFPB), um pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), um pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior da Paraíba (SINTESPB) e um pelo Conselho Social Consultivo da UFPB, para atuarem à frente da CPA pelo período de dois anos. Conforme o regimento, a presidência da CPA seria exercida pelo representante indicado pela Reitoria, no caso, a professora Maria Elba Dantas de Moura. (MOURA *et al.*, 2013; UFPB, 2004).

Desde a sua edição em 2004, o regimento da CPA não sofreu modificação, é possível identificar, entretanto, uma minuta da proposta de reestruturação do Regimento da CPA, datado do ano de 2017, disponível na página oficial da CPA da UFPB¹¹. Enquanto o documento não estiver aprovado nas instâncias superiores, evidentemente, não produz efeitos. Mas a divulgação do documento, sinaliza para a administração superior a necessidade de reformulação desse dispositivo, para atender a realidade atual do processo avaliativo e da CPA.

No ano de 2015, sob a presidência da profa. Mônica Dias Palitot, foi instituído o Núcleo de Projetos da CPA-UFPB, segundo a citada professora, “uma ideia

¹¹ Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/reestruturacao-do-reg-int-da-cpa.docx/view>. Acesso em 07 out. 2019.

inovadora e inédita no Brasil”. Com o objetivo de fomentar na comunidade acadêmica a cultura da autoavaliação, a partir daquele ano, a CPA passou a publicar editais destinados aos docentes com oportunidade de desenvolvimento de projetos relacionados aos 5 (cinco) eixos do SINAES, os projetos aprovados teriam direito a bolsas de estágio para a participação de alunos (UFPB, 2016, p.10).

Diante da relevância da proposta do Núcleo de Projetos da CPA/UFPB, consideramos importante possibilitar a coordenação dos projetos, nos próximos editais, aos servidores técnico-administrativos, uma vez que esses atores fazem parte da comunidade acadêmica e embora prestem relevante contribuição à IFES, costumam ser invisibilizados durante o planejamento das políticas de gestão.

Assim, com a contribuição de toda a comunidade acadêmica, pretende-se que a CPA da UFPB cumpra um importante papel frente ao aprimoramento dessa IES, pois mediante os processos avaliativos dos eixos e dimensões que compõem o SINAES será propiciado o conhecimento dos principais obstáculos que impedem ou dificultam a evolução da instituição, bem como a elaboração de sugestões para a superação destes empecilhos.

Antes de iniciarmos a análise dos relatórios elaborados pela CPA, relativos aos anos de 2014 a 2018, com base no IAIE (2017), consideramos válido promover um resgate dos processos avaliativos desenvolvidos a partir do surgimento do SINAES, até o ano de 2013, com o objetivo de promover uma síntese histórica dos processos avaliativos internos da UFPB. Para isso, tomaremos como base dois artigos que abordam os citados relatórios, sendo um de autoria da professora Maria Elba Dantas de Moura¹² e o outro, de autoria da professora Mônica Dias Palitot, atual presidente da CPA/UFPB.

Em consonância com as atribuições definidas no regimento, ainda no ano de 2004, a CPA da UFPB deu início aos estudos iniciais dedicados à elaboração da primeira autoavaliação desta IFES nos moldes do SINAES. O processo culminou com a elaboração do RAAI da UFPB, finalizado e publicado no ano de 2006.

Segundo Moura *et al.* (2013), a concepção de avaliação adotada naquele momento inicial do processo avaliativo assentou-se no disposto no SINAES, em uma

¹² Atuou como presidente da CPA da UFPB no ano de 2004, quando a comissão foi criada. A docente conduziu o primeiro processo de autoavaliação da UFPB nos moldes do SINAES (MOURA *et al.*, 2013).

avaliação formativa e emancipatória, com o objetivo de impulsionar o autoconhecimento e a reflexão sobre dada realidade de modo a aperfeiçoá-la. Desse modo, o processo avaliativo não deve se encerrar com a elaboração do relatório, espera-se que este propicie a reflexão e subsidie o planejamento em curto, médio e longo prazo, de modo a auxiliar na construção de alternativas para a superação dos entraves identificados. Corroboram com esse entendimento Barreyro e Ristoff (2015), Barreyro e Rothen (2013), Dias Sobrinho (2013).

Alinhado a esse pensamento, Bernardes (2014) entende que o uso do resultado da autoavaliação permite maior clareza para a tomada de decisão por parte da gestão institucional. Possibilita durante o planejamento estratégico da IES a definição de metas e objetivos mais fidedignos à realidade da instituição. Além disso, a ampla divulgação do resultado promove a reflexão e a negociação das ações entre os atores envolvidos, com foco na melhoria tanto na prática administrativa quanto pedagógica. E finalmente, os resultados da autoavaliação institucional podem subsidiar a formulação e reformulação de políticas públicas, no sentido de elevar a qualidade da gestão institucional e conseqüentemente da educação superior.

Embora a proposta de AAI apresente-se bem-intencionada e demonstre relevância para o desenvolvimento da instituição, segundo consta na publicação organizada pela professora Maria Elba Dantas de Moura, então presidente da CPA da UFPB, a primeira tentativa de condução desse processo sofreu embaraços por parte da administração superior da UFPB – que não fomentou financeiramente as ações a serem empreendidas pela CPA, nem disponibilizou informações necessárias ao andamento do processo avaliativo. Diante disso, conforme os autores, a realização dos trabalhos tornou-se exequível mediante a assinatura de um convênio entre o INEP e a UFPB, este viabilizou financeiramente a organização, execução e divulgação das ações da CPA. Quanto à disponibilização dos documentos, esta foi obtida mediante exigência da Controladoria Geral da União (CGU) (MOURA *et al.*, 2013).

Nesse momento, consideramos pertinente o resgate da fala dos autores por entendê-la representativa das dificuldades vivenciadas para a concretização da primeira Autoavaliação Institucional da UFPB:

O embate político com a gestão superior – que excluiu toda e qualquer avaliação da sua prática administrativa (embora ela, em tese, constasse no Plano de Desenvolvimento Institucional

daquele período) – trouxe entraves diversos e dificuldades de toda ordem que só foram superados em função do aporte de recursos financeiros feito pelo INEP às CPAs das Instituições Federais de Educação Superior, mediante a celebração de convênio no final de 2005. (MOURA *et al.*, 2013, p.6).

Com base na alegação dos autores, podemos inferir que ainda que o processo de autoavaliação tenha sido institucionalizado na UFPB, por meio de uma política nacional de avaliação do ensino superior expressa no SINAES, e estivesse formalmente previsto no PDI dessa IFES, seu desenvolvimento enfrentou barreiras políticas impostas pela própria administração superior da universidade.

Atenuados esses percalços, no ano de 2006, a CPA concluiu o processo e emitiu o primeiro RAAI da UFPB, na vigência do SINAES. Cumprida essa etapa, conforme os autores, a CPA atuou para a ampla divulgação do documento. Com essa finalidade, a comissão organizou um seminário que contou com a participação de atores dos três segmentos da comunidade acadêmica, de membros de CPA's de várias IES do país, do Diretor da DAES (INEP) e de membros da CONAES, o evento ocorreu em junho de 2006 (MOURA *et al.*, 2013).

Ainda de acordo com Moura *et al.* (2013) nos anos que se seguiram, mais precisamente, no período de 2007 a 2010, a ausência de apoio por parte da administração superior inviabilizou o desenvolvimento das ações da CPA dessa universidade, de modo que as novas gestões da CPA não lograram êxito na condução dos processos avaliativos. O RAAI do ano de 2008, por exemplo, apresentou como objetivo a análise do PDI 2005-2008, todavia não apresentou como resultado análise ou sistematização de dados, consistiu na mera reprodução do Relatório de Gestão da UFPB.

Segundo Palitot, Santos e Brito (2015), o RAAI da UFPB elaborado no ano de 2009, tratou-se de um documento parcial, que contemplava as dimensões 1 (missão e PDI) e 8 (planejamento e avaliação). Esse documento, assim como o de 2008 não contemplou a participação da comunidade acadêmica. Assim sendo, entendemos que houve inobservância ao prescrito na Lei do SINAES e no “Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b), no que tange a democratizar o processo avaliativo, de modo a contemplar toda a comunidade acadêmica, bem como a sociedade civil organizada.

Em seguida, durante a elaboração do PDI (2009-2012) e, posteriormente, do seu aditivo em 2013, de acordo com Palitot, Santos e Brito (2015), a gestão não considerou as sugestões apontadas pelos Relatórios de Autoavaliação dos anos de 2006, 2008, 2009, 2010, 2011 e de 2013. Denota-se nesse fato o descompasso entre o planejamento e a avaliação nessa instituição. Nesse sentido, faz-se mister refletir acerca de alternativas para que os resultados da avaliação interna sejam considerados pela gestão durante o planejamento institucional.

Adiante, os dois próximos RAAI's relativos aos anos de 2010 e 2011, contemplaram as dez dimensões presentes no SINAES, entretanto basearam-se apenas no PDI (2009-2012) e no Relatório de Gestão da UFPB do respectivo ano. Uma vez mais, segundo os autores, a participação da comunidade acadêmica foi desconsiderada no processo (PALITOT; SANTOS; BRITO, 2015; MOURA *et al.*, 2013).

No ano de 2012, não consta registro de emissão de RAAI. No ano seguinte, o RAAI da UFPB foi elaborado com a participação da comunidade acadêmica, para tanto a CPA promoveu seminários de sensibilização nos quatro Campi da UFPB. Construído de forma participativa, o Relatório daquele ano contemplou as dimensões 04 e 07 do SINAES (PALITOT; SANTOS; BRITO, 2015).

Em relação aos relatórios dos anos de 2014 a 2018, estes serão abordados exhaustivamente no capítulo relativo à análise dos dados desta investigação.

A evolução apresentada pelos RAAI's desenvolvidos ao longo do período de 2006 a 2013, parece indicar o início de um estágio de reconhecimento da relevância da participação da comunidade acadêmica nos processos de autoconhecimento da instituição. A participação desses atores – que embora não sejam membros integrantes da CPA podem contribuir com seus olhares e experiências para a elaboração de soluções criativas e inovadoras que propiciem o aprimoramento da qualidade da educação nessa universidade – segundo Palitot, Santos e Brito (2015) e Moura *et al.* (2013), ficou adormecida após a primeira avaliação nos moldes do SINAES, em 2006, sendo retomada somente a partir da avaliação do ano de 2013. Compete à CPA, com o apoio da administração superior da UFPB, dar continuidade ao processo de sensibilização desses atores, para a construção de uma avaliação cada vez mais democrática e participativa, que fomente a cultura da avaliação no âmbito dessa universidade. Além disso, espera-se que essas avaliações possam

subsidiar o planejamento e a tomada de decisão, o que notadamente não se fez presente quando da elaboração do PDI 2009-2012.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à apresentação e análise dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, relativos ao período de 2014 a 2018, disponíveis no endereço eletrônico da CPA/UFPB: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios>, à luz do IAIE (2017) do SINAES. A escolha desse instrumento de qualidade deveu-se ao fato de ele promover a avaliação das IES em sua plenitude, mediante um complexo conjunto de 50 (cinquenta) indicadores, agrupados por afinidade, em 5 (cinco) Eixos que permitem traçar um panorama geral da instituição avaliada, contemplando todas as dez dimensões previstas no SINAES.

A princípio, fizemos uma breve descrição da forma como os cinco Relatórios encontram-se estruturados. Em seguida, apresentamos um quadro síntese dos indicadores contemplados ou não pelos RAAI's utilizados nessa pesquisa.

O primeiro relatório analisado foi o RAAI (2014), o documento encontra-se estruturado em 04 (quatro) capítulos, a saber:

1. Introdução, esse item contempla uma breve explanação acerca do SINAES, alguns conceitos atribuídos à autoavaliação e discorre sobre as atribuições da CPA;
2. Metodologia - explicita o modo como se desenvolveu o processo avaliativo, nesse caso, o documento contemplou dois eixos do SINAES (Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional e Eixo 4 – Políticas de Gestão). A avaliação do Eixo 1 foi conduzida a partir da utilização conjunta de uma pesquisa de campo elaborada por meio de questionário eletrônico do *Google Docs*, aplicado aos três segmentos da comunidade acadêmica e de uma pesquisa documental, que analisou os Relatórios de Autoavaliação da UFPB relativos ao período de 2006 a 2013; além dos dois mecanismos citados, a avaliação do Eixo 4 contou ainda com uma entrevista estruturada, exclusivamente, acerca da Sustentabilidade Financeira da UFPB, direcionada à Coordenadora de Orçamento e Finanças da UFPB;
3. Análise dos dados – esse capítulo apresenta o desdobramento da análise dos dois eixos, contempla ainda as considerações e proposições de melhorias;
4. Considerações Finais – nesse aspecto a CPA sintetiza o processo avaliativo e apresenta as potencialidades e fragilidades atinentes a IFES, identificadas ao fim do processo.

Nesse momento, julgamos pertinente rememorar que a autorização formal para a elaboração de RAAI's parciais foi concedida pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065/2014, sendo abrangidos os processos autoavaliativos relativos ao triênio 2015-2017. Logo, o RAAI (2014) da UFPB foi construído em inobservância ao disposto nas normativas relacionadas a AAI, especialmente, ao "Roteiro de Auto-avaliação Institucional: Orientações Gerais" (BRASIL, 2004), que estabelecia a obrigatoriedade de a avaliação contemplar as dez dimensões previstas na Lei do SINAES.

Os documentos elaborados nos anos seguintes seguiram a mesma lógica de estruturação do RAAI (2014), acrescidos de um tópico dedicado a apresentar as ações realizadas pela CPA da UFPB no ano relativo ao processo de autoavaliação e aquelas previstas para o ano seguinte. O RAAI (2015) dedicou-se a avaliação dos eixos do SINAES de nº 2 (Desenvolvimento Institucional), 3 (Políticas Acadêmicas) e 5 (Infraestrutura). Todavia, no próprio documento há a ressalva de que as análises nele contidas eram parciais e seriam complementadas no RAAI do ano seguinte, em virtude de uma greve geral dos servidores da UFPB, ocorrida no ano de 2015 (que teria perdurado aproximadamente quatro meses), isto, segundo o documento, impossibilitou a coleta e análise dos dados em sua plenitude. Assim, o RAAI (2016) teve a mesma estrutura do relatório que o antecedeu, apresentando os dados consolidados dos trabalhos iniciados no ano anterior.

O RAAI (2017) dedicou-se a avaliar os eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional), 2 (Desenvolvimento Institucional) e 5 (Infraestrutura) do SINAES. Para além disso, reservou um capítulo para traçar um diagnóstico do resultado da avaliação *in loco* pela qual a UFPB foi submetida no ano de 2013, com o objetivo de identificar as fragilidades e potencialidades identificadas por ocasião da AIE.

Por fim, o RAAI (2018) apresentou estrutura idêntica aos RAAI's anteriores, sem, contudo, explicitar quais os eixos do SINAES foram explorados naquele processo avaliativo, tampouco informou se o documento consistia em uma avaliação parcial ou integral. Com base na leitura atenta aos 3 (três) projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Projetos da CPA/UFPB, constatamos que ele pretendeu contemplar os eixos 2 (Desenvolvimento Institucional), 3 (Políticas Acadêmicas) e 4 (Políticas de Gestão).

Os resultados apresentados por este e pelos outros processos avaliativos investigados serão amplamente discutidos após o quadro 09.

Apresentados sucintamente os RAAI's da UFPB, o quadro 09 apresenta os eixos contemplados pelas 05 (cinco) últimas AAI's.

Quadro 10 – Eixos contemplados pelos RAAI's (2014-2018)

	RAAI 2014	RAAI 2015	RAAI 2016	RAAI 2017	RAAI 2018
Eixo 01	X			X	
Eixo 02		X	X	X	X
Eixo 03		X	X		X
Eixo 04	X				X
Eixo 05		X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Conforme o quadro 09, podemos constatar que os eixos menos explorados ao longo dos últimos 5 (cinco) anos pelos RAAI's foram os Eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) e 4 (Políticas de Gestão), cada um figurou por duas vezes nos relatórios. Em contrapartida, o Eixo 4 (Desenvolvimento Institucional) esteve presente em 4 (quatro) dos 5 (cinco) RAAI's investigados. O que parece denotar a relevância atribuída a esse eixo por parte da CPA/UFPB.

O quadro 10 demonstra de forma sistematizada os indicadores do IAIE (2017) contemplados ou não pelos RAAI's da UFPB no período desse estudo. A primeira coluna identifica os cinco eixos que condensam as dez dimensões do SINAES; a segunda, apresenta a descrição, por eixo, dos indicadores; a partir da terceira até a sétima coluna são apresentados os resultados para cada indicador conforme o ano do RAAI, respectivamente, ao período de 2014 a 2018. Buscou-se identificar se os indicadores presentes no IAIE foram contemplados pelos RAAI's relativos ao período citado, para tanto, utilizamos os seguintes termos: S (sim), N (não) e P (parcialmente).

Quadro 11 – Indicadores do IAIE contemplados pelos RAAI's da UFPB

EIXO	INDICADOR	2014	2015	2016	2017	2018
Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional	Indicador 1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional;	S	N	N	N	N
	Indicador 1.2 Processo de autoavaliação institucional;	S	S	S	S	S
	Indicador 1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica;	P	P	P	P	P
	Indicador 1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados;	S	S	S	S	S
	Indicador 1.5 relatórios de autoavaliação;	S	S	S	S	S
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional	Indicador 2.1 Missão, objetivos, metas e valores institucionais;	N	P	P	N	N
	Indicador 2.2 PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação;	N	P	P	N	N
	Indicador 2.3 PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural;	N	P	P	N	N
	Indicador 2.4 PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial;	N	P	P	P	P
	Indicador 2.5 PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social;	N	P	P	P	P
	Indicador 2.6 PDI e política institucional para a modalidade EAD;	N	N	N	N	N
	Indicador 2.7 Estudo para implantação de polos EAD;	N	N	N	N	N

EIXO	INDICADOR	2014	2015	2016	2017	2018
Eixo 3 – Políticas Acadêmicas¹³	Indicador 3.1 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação;	N	P	P	N	P
	Indicador 3.2 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ;	N	P	N	N	N
	Indicador 3.3 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;	N	P	N	N	N
	Indicador 3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural;	N	P	P	N	N
	Indicador 3.5 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;	N	P	P	N	S
	Indicador 3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente;	N	N	P	N	S
	Indicador 3.7 Política institucional de acompanhamento dos egressos;	N	N	N	N	N
	Indicador 3.8 Política institucional para internacionalização ¹⁴ ;	N	N	N	N	N
	Indicador 3.9 Comunicação da IES com a comunidade externa;	N	N	N	N	N
	Indicador 3.10 Comunicação da IES com a comunidade interna;	N	N	N	N	S
	Indicador 3.11 Política de atendimento aos discentes;	N	N	N	N	S
	Indicador 3.12 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos.	N	N	N	N	P
Eixo 4 – Políticas de Gestão	Indicador 4.1 Titulação do corpo docente;	N	N	N	N	N
	Indicador 4.2 Política de capacitação docente e formação continuada;	S	P	P	N	N
	Indicador 4.3 Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo;	S	P	P	N	N
	Indicador 4.4 Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância;	N	N	N	N	N

¹³ Os Indicadores 3.2, 3.3, 3.4 e 3.8 não se aplicam aos centros universitários e faculdades, exceto quando previsto no PDI (BRASIL, 2017, p. 14-19).

¹⁴ Aplicável somente se previsto no PDI da IES (BRASIL, 2017, p. 19).

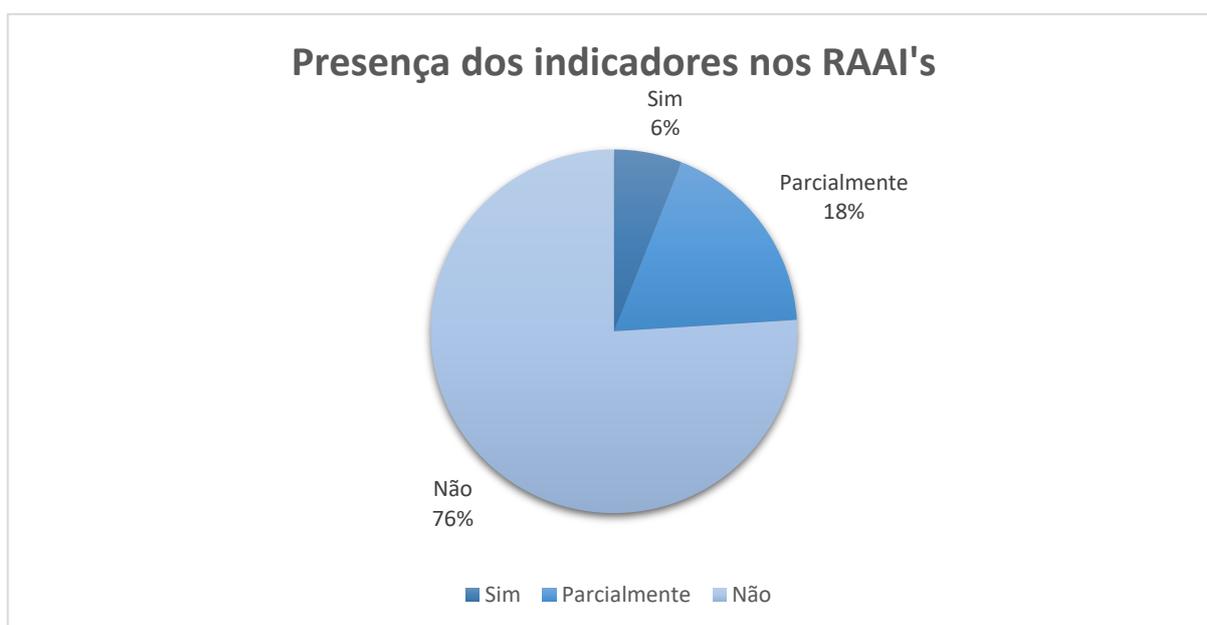
EIXO	INDICADOR	2014	2015	2016	2017	2018
	Indicador 4.5 Processos de gestão institucional;	S	P	P	N	N
	Indicador 4.6 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático;	N	N	N	N	N
	Indicador 4.7 Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional;	S	N	N	N	N
	Indicador 4.8 Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.	N	N	N	N	N
Eixo 5 – Infraestrutura	Indicador 5.1 Instalações administrativas;	N	N	P	N	N
	Indicador 5.2 Salas de aula;	N	N	P	N	P
	Indicador 5.3 Auditório(s);	N	N	P	N	P
	Indicador 5.4 Sala de professores;	N	N	P	N	N
	Indicador 5.5 Espaços para atendimento aos discentes;	N	N	N	N	N
	Indicador 5.6 Espaços de convivência e de alimentação;	N	N	N	N	N
	Indicador 5.7 Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física;	N	P	P	P	P
	Indicador 5.8 Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA;	N	N	N	N	N
	Indicador 5.9 Bibliotecas: infraestrutura;	N	N	P	N	P
	Indicador 5.10 Bibliotecas: plano de atualização do acervo;	N	N	N	N	N
	Indicador 5.11 Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente;	N	N	P	N	N
	Indicador 5.12 Instalações sanitárias;	N	N	P	N	P
	Indicador 5.13 Estrutura dos polos EAD;	N	N	N	N	N
	Indicador 5.14 Infraestrutura tecnológica;	N	N	N	N	P
	Indicador 5.15 Infraestrutura de execução e suporte;	N	N	N	N	P
Indicador 5.16 Plano de expansão e atualização de equipamentos;	N	N	N	N	N	
Indicador 5.17 Recursos de tecnologias de informação e comunicação;	N	N	N	N	S	
Indicador 5.18 Ambiente virtual de Aprendizagem – AVA.	N	N	N	N	S	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Conforme explicitado na metodologia, no que se refere ao ambiente interno, o critério utilizado para a definição de força ou fraqueza em relação a cada indicador do IAIE, corresponde ao quantitativo de vezes que este foi contemplado pelos RAAI's da UFPB. Sendo atribuído o conceito de força para cada indicador contemplado plenamente por 03 (três) ou mais RAAI's. Por sua vez, aqueles indicadores que não se enquadraram na hipótese anterior, foram classificados como fraqueza dos RAAI's dessa IES em relação ao IAIE (2017).

O gráfico 01 sintetiza os resultados encontrados por ocasião da confrontação dos RAAI's da UFPB com o IAIE (2017). Dos 50 (cinquenta) indicadores consultados, apenas três foram contemplados em sua integralidade, o que denota um percentual de adequação ao IAIE de apenas 06% (seis por cento). Ainda assim, os indicadores contemplados dizem respeito à existência de processo avaliativo, à divulgação dos resultados e à elaboração de RAAI, algo que a CPA desenvolve desde o ano de 2006. A presença de indicadores parcialmente contemplados, embora um pouco maior que o quantitativo de contemplados, foi pouco expressiva correspondendo a apenas nove indicadores, o que em termos percentuais representam 18% (dezoito por cento) dos indicadores analisados. Predominou neste estudo, a ausência de relação entre os RAAI's e os indicadores, 38 (trinta e oito) deles não foram explorados pelos RAAI's analisados, correspondendo a 76% (setenta e seis por cento).

Gráfico 01 – Presença dos indicadores do IAIE 2017 nos RAAI's da UFPB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nesse momento é importante salientar que a forma como se encontra estruturado o IAIE manifesta a intenção da política nacional de avaliação da educação superior, materializada no SINAES, de instigar as IES a pautarem todas as suas ações em planejamentos de curto, médio e longo prazos. Procedimentos esses a serem implementados a partir do desenvolvimento de políticas que irão se manifestar em programas, projetos e ações voltados ao desenvolvimento institucional em todas as suas dimensões, de modo a contemplar o tripé ensino, pesquisa e extensão, sem, contudo, se limitar a ele. Assim, espera-se que a avaliação contemple ainda a gestão da IES – a forma como são tomadas as decisões, os programas de formação continuada e de capacitação profissional, sustentabilidade financeira etc. – a infraestrutura de todos os seus espaços, as iniciativas em prol da responsabilidade social, nela compreendendo, entre outros, a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social da localidade em que a IES se insere.

Diante do exposto, percebe-se que o campo de atuação da CPA de uma IES, especialmente, de uma universidade com as dimensões da UFPB – que possui quatro Campi em cidades distintas e em 2017 contou com 33.508 matrículas somente na graduação – seja amplo e complexo. Por esse motivo, o planejamento das ações faz-se extremamente importante para que o processo seja conduzido com êxito (UFPB, 2018).

Na presente investigação, constatamos a ausência de praticamente todos os indicadores do IAIE (2017), nos RAAI's da UFPB relativos ao período do estudo. Isso se explica, em parte, pela autonomia das IES para elaborarem os seus respectivos instrumentos de autoavaliação. Todavia, necessitamos rememorar que as 10 (dez) dimensões aglutinadas, por afinidade, nos 05 (cinco) eixos do SINAES devem, obrigatoriamente, compor os processos autoavaliativos.

Reiteramos nesse momento que a AAI pode ser realizada de modo parcial, todavia, a cada triênio a CPA da IES deve elaborar um Relatório que consolide as informações e contemple, integralmente, os eixos e dimensões estabelecidas pelo SINAES (INEP, 2014). Notadamente, não houve observância a essa determinação em nenhum dos 05 (cinco) relatórios analisados.

Revisitar os cinco processos autoavaliativos da UFPB (2014-2018) nos permitiu constatar nos documentos a existência de forças e fraquezas que serão apresentadas adiante, na seção 4.1.

4.1 Ambiente interno (forças e fraquezas)

Nesse estudo, optamos por apresentar conjuntamente as fragilidades e potencialidades dos RAAI's investigados, discorrendo sobre elas na ordem em que estão estruturados os 5 (cinco) eixos do IAIE (2017).

O quadro 11, demonstra a classificação, por eixo, das forças e fraquezas identificadas nos RAAI's da UFPB, em relação ao IAIE (2017) do SINAES. Salientamos que esses elementos se referem aos relatórios e não à instituição em si, uma vez que nosso objetivo era analisar o papel da autoavaliação para a melhoria da qualidade na UFPB.

Quadro 12 – Análise SWOT dos RAAI's da UFPB (ambiente interno)

Eixo 01	Forças	Indicador 1.2 Processo de autoavaliação institucional;
		Indicador 1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados;
		Indicador 1.5 Relatórios de autoavaliação;
	Fraquezas	Indicador 1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional;
Indicador 1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica;		
Eixo 02	Forças	Não foram identificadas forças em relação a este eixo.
	Fraquezas	Indicador 2.1 Missão, objetivos, metas e valores institucionais;
		Indicador 2.2 PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação;
		Indicador 2.3 PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural;
		Indicador 2.4 PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial;
		Indicador 2.5 PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social;
		Indicador 2.6 PDI e política institucional para a modalidade EAD;

		Indicador 2.7 Estudo para implantação de polos EAD;
Eixo 03	Forças	Não foram identificadas forças em relação a este eixo.
	Fraquezas	Indicador 3.1 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação;
		Indicador 3.2 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ;
		Indicador 3.3 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;
		Indicador 3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural;
		Indicador 3.5 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;
		Indicador 3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente;
		Indicador 3.7 Política institucional de acompanhamento dos egressos;
		Indicador 3.8 Política institucional para internacionalização ¹⁵ ;
		Indicador 3.9 Comunicação da IES com a comunidade externa;
		Indicador 3.10 Comunicação da IES com a comunidade interna;
		Indicador 3.11 Política de atendimento aos discentes;
Indicador 3.12 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos.		
Eixo 04	Forças	Não foram identificadas forças em relação a este eixo.
	Fraquezas	Indicador 4.1 Titulação do corpo docente;
		Indicador 4.2 Política de capacitação docente e formação continuada;
		Indicador 4.3 Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo;
		Indicador 4.4 Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância;
		Indicador 4.5 Processos de gestão institucional;
		Indicador 4.6 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático;
		Indicador 4.7 Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional;

¹⁵ Aplicável somente se previsto no PDI da IES (BRASIL, 2017, p. 19).

		Indicador 4.8 Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.
Eixo 05	Forças	Não foram identificadas forças em relação a este eixo.
	Fraquezas	Indicador 5.1 Instalações administrativas;
		Indicador 5.2 Salas de aula;
		Indicador 5.3 Auditório(s);
		Indicador 5.4 Sala de professores;
		Indicador 5.5 Espaços para atendimento aos discentes;
		Indicador 5.6 Espaços de convivência e de alimentação;
		Indicador 5.7 Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física;
		Indicador 5.8 Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA;
		Indicador 5.9 Bibliotecas: infraestrutura;
		Indicador 5.10 Bibliotecas: plano de atualização do acervo;
		Indicador 5.11 Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente;
		Indicador 5.12 Instalações sanitárias;
		Indicador 5.13 Estrutura dos polos EAD;
		Indicador 5.14 Infraestrutura tecnológica;
		Indicador 5.15 Infraestrutura de execução e suporte;
		Indicador 5.16 Plano de expansão e atualização de equipamentos;
		Indicador 5.17 Recursos de tecnologias de informação e comunicação;
Indicador 5.18 Ambiente virtual de Aprendizagem – AVA.		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Partindo para a análise do Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) do IAIE (2017), constatamos a existência de forças em relação a 3 (três) dos 5 (cinco) indicadores que o compõem, em todos os RAAI's consultados, conforme o quadro 11. Em relação a esse eixo o estudo apontou o não atendimento aos indicadores relativos ao Relato Institucional e a participação da comunidade acadêmica.

Com relação a primeira a dificuldade apresentada, sugerimos a CPA/UFPB que considere a possibilidade de inserção nos RAAI's de uma síntese histórica das AAI's. Pois, esse tópico possibilitaria ao leitor ter uma visão mais ampla acerca da evolução dos processos avaliativos da IES, facilitando a compreensão acerca das dificuldades encontradas e dos meios empregados para a sua superação, bem como a constatação de recorrência de situações problema. Nesse sentido, salientamos que em 31 de janeiro de 2014, o INEP introduziu o Relato Institucional (RI), esse

documento teve a sua estrutura definida pela Nota Técnica INEP nº 62, de 09 de outubro daquele ano. Basicamente, o RI pretende integrar os resultados dos processos de AAI e AIE à gestão das IES, ou seja, que os processos avaliativos orientem a gestão institucional, sendo exigível durante os atos de credenciamento ou de transformação de organização acadêmica.

Embora o RI seja um documento diferente da Autoavaliação, algumas IES, a exemplo da UFPE, passaram a introduzi-lo no início do RAAI, de modo a possibilitar uma síntese dos processos avaliativos, bem como as ações estratégicas de desenvolvimento institucional planejadas a partir das fragilidades identificadas nos processos avaliativos. Consideramos proveitosa a adoção dessa prática por parte dessa IFES (UFPE, 2018).

No caso da UFPB, não identificamos registro de tal documento na homepage oficial da instituição, face à ausência do RI, este pesquisador o solicitou formalmente à CPA da UFPB, não obstante, o pleito não foi atendido. Dessa ausência de respostas ao pedido depreende-se duas possibilidades: ou a IES ainda não o possui ou obstaculiza o acesso dessa relevante informação à sociedade. Ora, a política do “segredo” é incompatível com o princípio da publicidade, consagrado em nossa Constituição Federal. Consideramos imprescindível a publicização em linguagem acessível ao público (transparência) desse documento para que a comunidade acadêmica e a sociedade possam se apropriar das questões inerentes à avaliação e ao desenvolvimento desta universidade e tenham a possibilidade de contribuir para a superação das dificuldades. Afinal, salvo no que afete à segurança da sociedade, do Estado e o direito à intimidade, as ações administrativas não podem ocorrer em segredo (BRASIL, 1988).

Além disso, como o IAIE já em seu primeiro indicador pretende identificar se a IES avaliada possui o RI e se este contempla o que estabelece a Nota Técnica INEP nº 62/2014, de modo que além de ser obrigatória a apresentação do documento por ocasião dos atos regulatórios, a sua indisponibilidade durante a avaliação *in loco* acarretará em redução no CI da IES, sendo, portanto, necessária a existência desse documento.

Dando continuidade à análise do eixo 01, constatamos fragilidades no que concerne a avaliação oferecer subsídios para a tomada de decisão. Nesse sentido, os RAAI's ainda não conseguiram demonstrar a apropriação por parte da administração

superior da adoção da autoavaliação como instrumento de gestão e de ação acadêmico-administrativa voltado para melhoria institucional. O próprio RAAI de 2014 reconhece essa dissociação entre planejamento e avaliação na UFPB, decorridos à época quase dez anos de existência do SINAES (UFPB, 2015, p.17). Conforme ensina Sant’Ana (2017, p. 90):

É importante que a IES, após a realização da autoavaliação, efetue uma análise crítica [...] Essa análise permitirá que os gestores da IES planejem ações futuras com maior propriedade, escolhendo os caminhos que se mostraram mais eficientes.

Nesse sentido, faz-se necessário que a condução do planejamento estratégico da instituição não desconsidere as experiências oriundas da autoavaliação. As fragilidades identificadas ao longo do processo devem efetivamente oferecer subsídios à tomada de decisão, de modo a encontrar caminhos ou construir pontes para o desenvolvimento institucional, com a redução dos riscos de incorrer em equívocos que a IES já tenha enfrentado, a partir de processos avaliativos anteriores. Em suma, o planejamento necessita estar alinhado à avaliação.

Outra dificuldade identificada diz respeito à participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. A Lei do SINAES, em seu Art. 2º, Inciso IV, assegura a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES, além da sociedade civil, nos processos avaliativos, dentre eles a AAI. Embora os RAAI’s apresentem os representantes da sociedade civil designados para compor a comissão responsável pela elaboração dos relatórios, os documentos silenciam em relação à forma de participação desse segmento no processo avaliativo. Consideramos importante a prática de trazer a sociedade para dentro da universidade estimulando a sua ampla participação nesse e em outros processos, uma vez que a autoavaliação pretende fazer uma radiografia da instituição de modo que haja a reflexão sobre o que a instituição é e o que ela pretende ser, que ela tenha clareza quanto as suas fragilidades e potencialidades, e, para isso, é relevante ouvir a todos os *stakeholders*.

As forças identificadas no eixo 1 dizem respeito ao desenvolvimento dos processos avaliativos, à confecção do relatório e à publicização dos resultados anualmente. Vimos que esses aspectos foram atendidos ano a ano, sendo obedecido o prazo para o envio do relatório, via sistema eletrônico e-MEC, até o dia 31 de março

do ano seguinte ao qual o relatório se refere. Entretanto, devemos pontuar que embora os documentos sejam produzidos e propiciem a reflexão acerca de aspectos a serem aprimorados pela IFES, os cinco RAAI's não possibilitam uma visão de totalidade da UFPB. Por exemplo, veremos mais adiante, que dos 5 (cinco) RAAI's pesquisados, 3 (três) se prontificaram a abordar a infraestrutura, todavia, dois deles debruçaram-se sobre os laboratórios e o outro acerca da acessibilidade. Embora esses dois aspectos a que os processos avaliativos se debruçaram sejam de extrema relevância, não exaurem os elementos relativos à infraestrutura da universidade. Além disso, os processos avaliativos concentraram-se em alguns centros dessa IFES, não focalizaram a totalidade de um campus e, em menos ainda, a dos quatro campi que compõem a UFPB.

Partindo para a análise do eixo 2, quatro relatórios o contemplaram, com metodologias de análise distintas. Foram eles, os RAAI's de 2015, 2016, 2017 e 2018. Todavia, nenhum dos 7 (sete) indicadores presentes no IAIE (2017), fez-se plenamente presente nesses documentos. Dos 7 (sete) indicadores que compõem o referido eixo, os indicadores 2.4 (PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial) e 2.5 (PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social) figuraram parcialmente nos 4 (quatro) RAAI's. Já os indicadores 2.6 (PDI e política institucional para a modalidade EAD) e 2.7 (Estudo para implantação de polos EAD) não foram identificados em nenhum dos RAAI's que se dedicaram a avaliar o eixo 2.

Identificamos que os RAAI's de 2015 e de 2016, são complementares, pois, o de 2015 apresentou o resultado parcial de uma pesquisa a ser consolidada no ano seguinte, sob a justificativa de que naquele ano houve uma greve geral dos servidores da UFPB, e isso impossibilitou a conclusão do estudo no período programado. A AI de 2015 utilizou-se de dois projetos de pesquisa para desenvolver o eixo 2 do SINAES. O primeiro consistia em uma pesquisa exploratória, pautada em análise documental, tendo como foco o PDI do CCHSA. O resultado da pesquisa concluiu que existia interconexão entre a missão, os objetivos e as metas da instituição presentes no PDI e a política de ensino, extensão e pesquisa. Além disso, de acordo com o documento,

as estratégias postas em prática dão suporte ao desenvolvimento de ações transversais aos cursos e de projetos de responsabilidade social (UFPB, 2016).

Complementarmente, o RAAI de 2016 apresentou uma pesquisa de campo realizada por meio de questionário eletrônico, disponível no Google Docs, com o objetivo de conhecer a percepção da comunidade acadêmica do CCHSA acerca do desenvolvimento institucional no âmbito daquele centro.

O segundo projeto teve sua versão parcial apresentada no RAAI de 2015 e consolidada no RAAI de 2016, consistiu em uma pesquisa de campo direcionada à comunidade acadêmica, sem a participação da sociedade civil organizada, mediante a aplicação de questionários impressos entregues presencialmente aos participantes no primeiro ano e, no ano seguinte, disponibilizados eletronicamente por meio do *Google Docs.*, com o objetivo de identificar a percepção dos atores quanto à responsabilidade social dessa IFES.

Para o SINAES, avaliação no que concerne à responsabilidade social da IES dedica-se a investigar a coerência entre o PDI e as ações da instituição com vistas a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável, mediante a condução de ações, atividades, projetos e programas desenvolvidos em prol da comunidade, que impulsionem o desenvolvimento econômico, a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e da infraestrutura local (INEP, 2017).

Um olhar mais atento, porém, evidencia que as indagações elencadas nos questionários embora tenham sido apresentadas com referência ao eixo 2, no que tange à responsabilidade social, diziam respeito ao Eixo 4 (Políticas de Gestão), uma vez que o projeto buscou avaliar se a política de capacitação e gestão por competência da UFPB era adequada, com base na percepção de atores da comunidade acadêmica.

De modo semelhante ao que ocorreu ao longo do primeiro projeto, constata-se no segundo, que ele foi desenvolvido com a participação de alguns centros situados no Campus I (João Pessoa), deixando de considerar os outros três campi que compõem essa IFES. Da mesma forma que no projeto anterior, não houve participação de atores externos à instituição, ferindo a Lei do SINAES e as suas determinações normativas complementares.

Ainda em relação ao eixo 2, os RAAI's de 2017 e 2018, igualmente, dedicaram-se a avaliar a responsabilidade social da UFPB. O de 2017, estabeleceu uma

comparação entre o PDI do CCHSA (2013-2017) e o PDI da UFPB (2014-2018), no que concerne às ações propostas no documento relativas à inclusão social, ao desenvolvimento econômico (parcerias com o setor produtivo, inovação tecnológica, impacto econômico nos municípios), ao desenvolvimento social (ações afirmativas, incentivo à permanência) e ao meio ambiente, com o objetivo de identificar lacunas relacionadas aos aspectos supracitados.

No ano seguinte, em relação ao eixo 02, o relatório de 2018 apresentou uma pesquisa intitulada “A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE NAS EDIFICAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA”, esse estudo avaliou a acessibilidade em (10) dez centros acadêmicos do Campus I, a saber: 1. Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); 2. Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); 3. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); 4. Centro de Ciências Médicas (CCM); 5. Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); 6. Centro de Tecnologia (CT); 7. Centro de Ciências da Saúde (CCS); 8. Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); 9. Centro de Biotecnologia (CB), e; 10. Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR).

Sem deixar de reconhecer a importância desses projetos, pautados na análise de documentos institucionais, na percepção de atores vinculados à UFPB, e até mesmo em visitas *in loco*, como foi o caso da avaliação presente no RAAI de 2018, devemos ter em mente que a autoavaliação pressupõe, dentre outros, observância ao princípio da integralidade, nesse sentido, faz-se necessário pensar alternativas para que as avaliações contemplem a IES em sua totalidade, que os RAAI's possibilitem a visão da universidade como um todo a quem consulte os relatórios. No que concerne ao desenvolvimento institucional, o relatório possibilitou ao leitor conhecer os aspectos que embora relevantes dizem respeito ora ao desenvolvimento institucional do (CCHSA), ora a questões relacionadas à responsabilidade social, com foco na acessibilidade, voltada para alguns centros acadêmicos do Campus I da UFPB, mas em nenhum momento, assim como nos aspectos concernentes ao eixo 01, os documentos possibilitaram vislumbrar reflexões, em âmbito global, acerca da UFPB. Dentre as fragilidades já apontadas acerca desse eixo, consideramos importante ressaltar a questão da EAD que tem sido invisibilizada nas avaliações. Enquanto uma das modalidades de ensino adotada pela UFPB, a EAD deve fazer parte do

planejamento dos processos autoavaliativos, de modo a ampliar o conhecimento acerca das fragilidades e potencialidades desse segmento, elementos primordiais para subsidiar ações que promovam a melhoria contínua da qualidade de sua oferta.

Dando continuidade à pesquisa, o eixo 3 figurou nos RAAI's de 2015, 2016 e 2018. O RAAI de 2015 apresentou o resultado de uma pesquisa desenvolvida entre os segmentos docente e discente, vinculados aos quatro campus da UFPB, denominada: "OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPB: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA BASE CURRICULAR DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA". Além desse, trouxe informações preliminares de uma pesquisa a ser desenvolvida no ano seguinte. Embora os resultados apresentados no estudo não preservem relação direta com os indicadores presentes no IAIE (2017), esta, a nosso ver, é uma temática importante a ser desenvolvida, uma vez que instiga a reflexão acerca da necessidade de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) e da própria atuação docente.

Já o RAAI de 2016, apresentou o resultado de uma pesquisa realizada nos centros de Educação (CE) e de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), com a participação de discentes e docentes, com o objetivo de conhecer a percepção dos citados atores institucionais em relação à oferta de programas dedicados a pesquisa e extensão por parte da UFPB.

Por sua vez, o RAAI de 2018 apresentou uma pesquisa de campo, desenvolvida mediante a aplicação de questionário eletrônico, disponível no sistema SIGAA/UFPB, no mês de outubro daquele ano, e teve como público alvo os docentes e discentes ativos da UFPB. O Relatório trouxe a informação de que a construção das questões apresentadas aos discentes e docentes foram baseadas no IAIE (2017) do SINAES. Aparentemente, o questionário mesclou aspectos atinentes a avaliação dos cursos de graduação e do IAIE, com predomínio do primeiro. Constatamos que significativa parcela dos indicadores relativos ao eixo 03 do IAIE não foram contemplados pelo documento elaborado pela CPA, como pode-se observar no quadro 10.

Dentre as múltiplas fragilidades dos RAAI's investigados, em relação ao Eixo 03, destacamos a ausência de avaliação das políticas de acompanhamento dos egressos, de internacionalização e de comunicação com a sociedade, aspectos que não se fizeram presentes em nenhum dos documentos. As ressalvas já atribuídas aos

eixos anteriores persistiram, constatamos ao longo de todos os relatórios projetos fragmentados, dissociados de um caráter global e desenvolvidos sem a participação de todas as categorias de atores preconizada pelo SINAES.

Em relação ao Eixo 4, constatamos na análise dos documentos, que embora na prática a IES tenha essa área como uma força, no que concerne à titulação, capacitação e formação continuada do pessoal docente, esse aspecto não tem sido bem explorado pelos RAAI's da UFPB. O citado eixo possui indicadores de caráter quantitativo e qualitativo, que tratam basicamente da titulação do corpo docente; da política de capacitação e formação continuada dos docentes, técnicos-administrativos e tutores; de como se desenvolve a gestão institucional; e da sustentabilidade financeira. Dedicaram-se a esse eixo os RAAI's de 2014 e de 2018.

O documento de 2014 foi elaborado a partir de uma pesquisa de campo e documental, de natureza quantitativa, desenvolvida a partir de três enfoques: política de pessoal, contou com a participação de servidores técnico-administrativos e docentes; organização e gestão da instituição, teve como público alvo dirigentes, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos; e, sustentabilidade financeira, pesquisa de campo direcionada a dirigentes dos Centros da UFPB.

O RAAI de 2018 No que concerne ao eixo 04 apresentou o resultado de uma pesquisa de campo, desenvolvida por meio de questionários aplicados a docentes investidos na função de coordenador de curso. Intitulada: "COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA". O estudo pretendeu identificar as principais competências gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação presenciais da UFPB.

Ao confrontar os relatórios com o IAIE, constatamos que apenas 03 dos 08 indicadores relativos ao eixo 04 foram contemplados pelo RAAI 2014. A situação fica mais emblemática quando analisamos o RAAI 2018, este ao abordar a função gerencial com o olhar focado unicamente no coordenador de curso de graduação, inobservou o que o SINAES pretende avaliar quando se refere ao eixo Políticas de Gestão. Em tempo, cumpre salientar, que embora os RAAI's de 2015 e 2016 não pretendessem se dedicar a abordagem do eixo 04, contemplaram parcialmente 03 indicadores relativos ao citado eixo.

Da análise dos documentos, identificamos que nenhum dos 08 indicadores relativos ao eixo 04 do IAIE 2017 foram plenamente contemplados pelos RAAI's da UFPB no período investigado. Essa é uma situação complexa, pois, enquanto servidores dessa IES temos conhecimento de que embora o processo avaliativo não tenha se pautado a analisar a titulação docente, a política de capacitação e formação continuada de seus servidores, nem a forma como é distribuído o poder nessa IFES, ela possui boas práticas nesses aspectos, pautadas em documentos normativos aprovados por órgãos colegiados, que se avaliados criteriosamente atenderiam satisfatoriamente aos indicadores presentes nesse eixo, sendo essa uma fragilidade dos RAAI's.

Por fim, temos o eixo 5, dedicado à infraestrutura da IES. Esse eixo foi contemplado formalmente pelos RAAI's de 2015, de 2016 e de 2017. No que tange à infraestrutura, o relatório de 2015 dedicou-se a avaliar os laboratórios existentes em 4 (quatro) centros acadêmicos do Campus I da UFPB, a saber: CE, CCHLA, Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) e o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN).

O Relatório de 2016, por sua vez, contemplou uma avaliação dos laboratórios de 3 (três) centros acadêmicos do Campus I: Ciências Médicas (CCM), Ciências da Saúde (CCS) e Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). O citado relatório, ao abordar aspectos do eixo 2 (Desenvolvimento Institucional, nele incluída a responsabilidade social) contempla, outros espaços, como, por exemplo, instalações administrativas, salas de aula, auditórios, sala de professores, bibliotecas, salas de apoio e instalações sanitárias, contudo, esses ambientes são relativos ao CCHSA, e foram avaliados a partir de critérios direcionados, exclusivamente, para aspectos concernentes a acessibilidade.

Seguindo a mesma lógica dos dois processos anteriores, o RAAI de 2017, no eixo Infraestrutura, dedicou-se a avaliar laboratórios. Desta vez, aqueles pertencentes aos Centros de Ciências da Saúde (CCS) e de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

E, finalmente, o RAAI de 2018, embora não pretendesse se debruçar sobre o eixo 5, ao promover uma avaliação da responsabilidade social da UFPB, no que concerne à acessibilidade, promoveu uma visita *in loco* a dez centros acadêmicos do campus I da UFPB. Dessa avaliação foram contemplados parcialmente sete indicadores relativos à infraestrutura, conforme o quadro 10.

Infraestrutura, notadamente faz parte de um conjunto de dificuldades que afetam com maior intensidade as IES que dependem de orçamento público para sua manutenção e desenvolvimento, sem investimento não há infraestrutura adequada. A esse respeito, julgamos oportuna a indagação de Dias Sobrinho (2018, p.4):

[...] é justo o governo exigir da educação superior pública o que as instituições não conseguem entregar, em razão dos drásticos cortes nos orçamentos e nos financiamentos às atividades de caráter científico e pedagógico?

Ainda assim, faz-se necessário conhecer os reais problemas estruturais que afetam a IES. Todavia, os RAAI's da UFPB pesquisados não trazem informações que possibilitem conhecer a situação da IES, no máximo conhecer a estrutura de funcionamento de alguns laboratórios, e de outros poucos ambientes, em relação a aspectos de acessibilidade. Mais uma vez, identificamos apenas fraquezas nos RAAI's em relação a esse eixo.

Diante dos resultados encontrados, considerando a ausência de praticamente todos os indicadores que compõem o IAIE (2017) do SINAES nos RAAI's da UFPB e as dificuldades enfrentadas por esta universidade para contemplar nos seus processos avaliativos as 10 (dez) dimensões previstas na Lei do SINAES, compreendemos que a CPA/UFPB necessita convidar a comunidade acadêmica e a sociedade a refletirem acerca do desenvolvimento do processo de autoavaliação dessa IFES, com vistas a encontrar alternativas para transpor os obstáculos.

Após 15 (quinze) anos de existência da CPA da UFPB, percebemos que essa IES ainda não conseguiu desenvolver um conjunto de indicadores capazes de englobar plenamente as dez dimensões do SINAES, essa fragilidade vai de encontro ao preconizado pela Lei que instituiu o Sistema e compromete a própria avaliação, uma vez que inviabiliza a comparação dos avanços alcançados no intervalo entre os processos avaliativos.

Ao garantir o respeito à identidade e às especificidades institucionais de cada IES para desenvolver o seu processo de autoconhecimento, obedecidas as dez dimensões do SINAES, o “Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais” trouxe sugestões de indicadores para o processo avaliativo das IES, facultando a estas a liberdade de utilizá-los ou de criar novos, de acordo com as suas especificidades. O importante nesse aspecto é que o conjunto de indicadores

possibilite conhecer a IES em sua globalidade, que sejam construídos de modo a refletirem uma relação orgânica e não focalize apenas aspectos isolados (BRASIL, 2004b).

Em que pesem os esforços empreendidos pela CPA da UFPB para promover os processos avaliativos, buscando inovar as suas práticas, como, por exemplo, com a instalação do Núcleo de Projetos citado na seção 3.5.1, os resultados encontrados nesse estudo demonstram que há ainda muitos desafios a serem superados para alcançar a excelência dos processos avaliativos e conseqüentemente da gestão (acadêmica e administrativa), que convergem para a melhoria da qualidade da educação nessa IFES.

Urge para essa universidade a elaboração um instrumento desenvolvido a partir de indicadores capazes de compreender a UFPB em sua globalidade. Temos consciência das dificuldades para a construção desse documento pelas dimensões e complexidade dessa IFES em seus múltiplos aspectos. Ainda assim, faz-se necessário solucionar os entraves técnicos e políticos que se apresentem e engajar-se nessa empreitada. Espera-se que a construção desses indicadores seja pactuada com a comunidade acadêmica e que a metodologia esteja pautada não somente em questionários de percepção dos atores que compõem a comunidade acadêmica, mas em diversos aportes metodológicos para proporcionar maior aceitação e confiabilidade ao processo.

Tendo em vista que a construção desse instrumento pode demandar um longo período, sugerimos a esta CPA a adoção, ainda que temporária, do IAIE (2017) do SINAES, com o seu conjunto de indicadores para dar continuidade ao processo de autoconhecimento da UFPB. Complementarmente a esse instrumento, consideramos viável a manutenção dos trabalhos do Núcleo de Projetos, que além de contribuir para o autoconhecimento dessa IES, estimulam a participação docente e discente e disseminam a autoavaliação, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação nessa universidade.

4.2 Ambiente externo (oportunidades e ameaças)

Concluída a análise do ambiente interno, dedicaremos esta seção ao estudo do ambiente externo, que é aquele no qual a organização, em tese, não consegue exercer controle, cabendo a esta adaptar-se às mudanças.

No quadro 12 estão elencadas as oportunidades e ameaças extraídas do PDI da UFPB (2014-2018). Para a ferramenta matriz SWOT, a construção do planejamento deve considerar, além do cenário interno, o cenário externo, nele compreendidas: as oportunidades, que são todos os acontecimentos externos que possam trazer condições favoráveis, gerando receita e valor para a organização; e as ameaças, que estão relacionadas aos elementos externos à instituição que possam afetar negativamente a sua receita ou a sua imagem (RENNÓ, 2013).

Quadro 13 – Análise SWOT (ambiente externo) conforme o PDI (2014-2018)

Ambiente Externo	
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Integração Universidade/setor produtivo e órgãos governamentais; • Programas de apoio pedagógico e financeiro aos discentes; • Programas de inclusão e de ações afirmativas do Governo Federal; • Políticas de contratação, qualificação e plano de carreira do pessoal docente; • Políticas de contratação, qualificação e plano de carreira do pessoal técnico-administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações na legislação desfavoráveis ao desenvolvimento das IFES; • Sustentabilidade Financeira; • Morosidade dos processos licitatórios.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Para a identificação dos aspectos relativos a esse ambiente, fizemos uso do PDI da UFPB (2014-2018), da legislação vigente acerca da temática, além de consultar trabalhos recentes acerca dessa temática. Identificados esses elementos, teceremos breves comentários acerca de cada um deles.

O estudo identificou a presença de 5 (cinco) aspectos considerados, a nosso ver, oportunidades, uma vez que embora essa IFES não detenha total controle sobre eles, pode ser beneficiária de seus investimentos se agir de modo proativo. O primeiro aspecto diz respeito à integração da universidade com o setor produtivo, conduzida sob a responsabilidade do Instituto de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP), da Agência UFPB de Inovação e do “Projeto UFPB em seu Município”, este último desenvolvido por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC).

O papel essencial desse movimento de integração consiste em propiciar oportunidades de contribuição para o desenvolvimento regional, por meio das atividades de ensino, de extensão e de pesquisas direcionadas para a solução de problemas locais e regionais, mediante a pactuação de termos de cooperação com organizações públicas e privadas.

Dando continuidade à análise, a segunda oportunidade identificada refere-se aos apoios pedagógicos e financeiros oriundos, primordialmente, de programas do governo federal (CAPES, CNPq, MEC). Esses apoios são viabilizados aos discentes mediante a publicação de editais que disciplinam os critérios para a sua concessão.

Em relação a esse assunto, existem diversos programas oferecidos para estimular a formação global do discente. Temos, por exemplo: o Programa de Educação Tutorial (PET), destinado a discentes e a docentes (tutores), visa proporcionar aos estudantes de graduação a oportunidade de desenvolver atividades de ensino, extensão e pesquisa, de modo a favorecer a ampla formação cidadã e profissional ao estudante; o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), em parceria com escolas da rede pública (estadual e municipal), estimula a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura, de modo a contribuir para a formação docente da educação básica; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tem por finalidade fomentar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, mediante a concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação dedicados à pesquisa científica etc.

A existência desses e de outros programas proporciona vantagens competitivas em relação as IES que se dedicam tão somente às atividades de ensino, e não se engajam na captação de recursos para outras finalidades, pois, ao relegar ao segundo plano ações de extensão e de pesquisa, essas IES deixam lacunas na formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente, competências passíveis de serem exigidas ao longo da vida pessoal e da carreira profissional dos egressos.

Prosseguindo a análise, a terceira oportunidade identificada foi relativa aos Programas de inclusão e de ações afirmativas do governo federal. Destacam-se nesse aspecto o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a lei de cotas, ambos relacionados à política de expansão e democratização do ensino superior público.

Nesse sentido, as ações do governo federal com vistas à expansão do ensino superior público, por meio do Programa Expandir (2003 a 2006) e do REUNI (a partir de 2007) que possibilitaram a ampliação da oferta de vagas nas IFES, juntamente com o processo de democratização do acesso a esse nível de ensino, tornaram imprescindíveis o estabelecimento de um maior acompanhamento aos discentes, de modo a assegurar não apenas o ingresso, mas também a permanência, a formação com qualidade e a conclusão com sucesso dos seus estudos (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2014).

Com objetivo de estimular a permanência no ensino superior no nível de graduação, foi instituído o PNAES, mediante a Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 – posteriormente, convertida no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Esse programa apresentou-se como um divisor de águas para o desenvolvimento de ações efetivas de apoio aos discentes, pois, somente a partir dele foi consignada uma dotação orçamentária específica para o desenvolvimento de ações voltadas à assistência estudantil de cada IFES. O dispositivo estipulou dez áreas a serem compreendidas pela assistência estudantil, de acordo com as especificidades de cada instituição, a saber:

I- moradia estudantil; II- alimentação; III - transporte; IV- atenção à saúde; V- inclusão digital; VI- cultura; VII- esporte; VIII- creche; IX- apoio pedagógico; e X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a, p.01).

Já a política afirmativa de cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) destina-se a estudantes que cursaram o ensino médio, integralmente, na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a partir da reserva de vagas nos cursos de graduação das IFES. Essa lei tem por objetivo ampliar o acesso à educação superior a classes e grupos sociais historicamente excluídos, com vistas a amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais desses segmentos (BRASIL, 2012).

Além dos já citados, há também o Programa Bolsa Permanência destinado a concessão de bolsas permanência para estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, indígenas e quilombolas.

Esses apoios aos discentes, viabilizados por entes externos, favorecem a democratização do acesso e permanência ao ensino superior público, despontando em mais uma oportunidade aproveitada pela UFPB, que contribui para a redução do índice de evasão e retenção de seus cursos.

Outra oportunidade observada está focalizada na política de contratação, qualificação e plano de carreira do pessoal docente. Para além das disposições normativas internas à UFPB, existe um aparato legal que regula, em âmbito nacional, a carreira do pessoal docente das IFES, no que concerne à seleção, ao contrato de trabalho, à qualificação e ao plano de carreira dos professores. Assim, temos as normas que regem o concurso público, o plano de carreira e de qualificação docente regulamentadas pelas Leis nº 8.112, de 11 de dezembro 1990 e nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 – e suas alterações posteriores – e pelos Decretos nº 9.739, de 28 de março de 2019 e nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

Com a publicação da Lei nº 12.863/2013, que alterou o texto da Lei nº 12.772/2012, tornou-se exigível o título de doutor na área em que for realizado o concurso, exceto quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou para localidade com escassez de detentores dessa titulação acadêmica, situação em que será possível a contratação de professores com o título de mestre, de especialista ou com diploma de graduação (BRASIL, 2013).

Essa imposição legal de ampla formação docente já no ingresso ao serviço público, proporciona um diferencial competitivo para as IFES em relação à qualidade da formação docente das IES privadas, que, salvo exceções, preferem contratar docentes com formação em nível de especialização, pautadas em valores comerciais e princípios de mercado (BARRETO, 2015).

A ampla formação já ao ingressar na docência superior pública, acrescida da política de capacitação e qualificação e do plano de carreira docente, compõem o quadro de cenário das políticas que segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007) se ancoram na constatação de que um quadro docente qualificado e comprometido com o aprendizado dos discentes é componente essencial para uma formação de boa qualidade. Para os autores, a qualificação do corpo docente e o desempenho dos estudantes encontram-se diretamente relacionadas. Dentre algumas características desejáveis ao corpo docente, os autores destacam a titulação e qualificação adequada

ao exercício profissional e o regime de trabalho, especialmente, o de dedicação exclusiva, quando o docente se dedica integralmente a uma só instituição de ensino.

De modo semelhante à política aplicada a categoria docente, outra oportunidade identificada diz respeito à política de contratação, capacitação e qualificação do corpo técnico-administrativo das IFES. Acerca disso, Brasil (2015) ressalta que a capacitação dos servidores públicos visa ao aumento da eficiência, da qualidade e da eficácia dos serviços prestados à população. Nesse sentido, ainda conforme Brasil (2012b), a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), criada por meio do Decreto nº 5.707/2006 – alterada recentemente pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 – consolida o desenvolvimento profissional como um componente que influencia na qualidade dos serviços públicos, denotando a concepção de que uma política de incentivo à capacitação e à qualificação consiste em uma importante ferramenta para a obtenção de melhor desempenho profissional.

A Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, versa sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. A citada lei classifica os cargos técnico-administrativos em cinco níveis (A, B, C, D e E), conforme a escolaridade, a responsabilidade, as habilidades específicas, o risco e os esforços físico e mental. Esse dispositivo apresenta as atribuições gerais dos cargos e disciplina a forma de ingresso, bem como estabelece os critérios para aquisição do incentivo à qualificação e das progressões por capacitação profissional e por mérito.

Por sua vez, o Decreto nº 9.991/2019, estabelece que a PNDP deve ser implementada pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Dentre as diretrizes desta política, destacamos o incentivo ao servidor público para participar de atividades de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e atitudinais. O Decreto estabelece, ainda, a necessidade de avaliação permanentemente das ações de capacitação.

Com isso, o perfil dos profissionais da educação atuantes nas IFES vem se transformando, no caminho da formação de um corpo técnico cada vez mais crítico, reflexivo e consciente da relevância de sua atuação para a consecução dos objetivos institucionais. Atualmente, o técnico-administrativo busca a qualificação e a capacitação contínuas, com interesse em protagonizar vivências valorosas para a sua prática, ocupando múltiplos e diversificados espaços, com o objetivo de desconstruir

a equivocada ideia de que ao técnico cabe apenas as atividades meramente burocráticas e mecanicistas (SOUZA, 2016).

Exploradas as 5 (cinco) oportunidades identificadas no PDI da UFPB (2014-2018), nos dedicaremos a partir desse momento aos comentários acerca das ameaças identificadas no citado documento.

A primeira ameaça encontra-se no cenário das constantes alterações na legislação que possam retardar ou mesmo inviabilizar o desenvolvimento das IFES brasileiras. Sem a intenção de levantar bandeira partidária qualquer que seja, não podemos deixar de considerar os vieses ideológicos dos governantes à frente do país, que tendenciam a desenvolverem políticas de governo e não de Estado. Complementarmente, a redução da arrecadação e consequente restrição orçamentária passa a ser utilizada como justificativa para a precarização dos investimentos em políticas públicas, incluindo os destinados ao ensino superior, sobretudo, após o “golpe político” que, no ano de 2016, depôs a presidente Dilma Rousseff e alçou ao poder o então vice-presidente Michael Temer, responsável por arquitetar o processo (LÖWY, 2016).

Com a chegada ao poder, o presidente Michael Temer deu início à implementação do seu programa de governo, denominado “Uma ponte para o futuro”, divulgado pelo PMDB no ano de 2015. A proposta foi alicerçada em 12 metas, dentre elas, uma dedicada a criar um teto para as despesas de custeio inferior ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), mediante Emenda à Constituição Federal (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015).

Aprovada a proposta, por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, ficou estabelecido um teto para as despesas primárias, incluídas as destinadas à saúde e à educação, pelos próximos vinte anos (BRASIL, 2016).

De acordo com Pessoa (2016, p. 18), “[...] nos últimos dez anos o gasto per capita com saúde cresceu 40% e com educação 100%”. Com a vigência da EC nº 95/2016, a estimativa do orçamento da união para a educação passa a ser limitada ao valor destinado no orçamento do ano anterior, acrescido da inflação existente naquele período. Esse cenário evidencia alguns dos desafios a serem enfrentados pelas IFES que dependem, essencialmente, do orçamento federal para a sua manutenção e desenvolvimento (BRASIL, 2016).

A outra ameaça detectada preserva relação com a citada anteriormente, consiste na Sustentabilidade Financeira. Sendo a UFPB uma IFES vinculada ao MEC, ele é o principal responsável pela sua sustentabilidade financeiro-orçamentária, viabilizada por meio de recursos consignados na Lei Orçamentária Anual (LOA).

Os procedimentos para a elaboração das propostas anuais de orçamento pelas universidades federais encontram-se disciplinados no Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010 e na portaria do MEC nº 651, de 24 de julho de 2013, que garantem para as IFES uma matriz de distribuição orçamentária, denominada Matriz de Orçamento de Custeio e de Capital, ou Matriz OCC.

Essa matriz considera os indicadores: aluno equivalente, relativo ao número de alunos matriculados e concluintes da graduação e pós-graduação; o de eficiência/eficácia, a partir da média de aluno por professor; e, os de qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação, mediante uso dos sistemas de informação do MEC (BRASIL, 2013).

Após a elaboração da proposta de orçamento anual, a UFPB precisa submetê-la ao MEC, que as consolida com as das demais instituições vinculadas ao ministério. Logo, não há garantia da aprovação do orçamento conforme planejado pela IFES.

Além disso, ainda que seja aprovado, é importante salientar que o orçamento estimado para as IFES não se configura em garantia de destinação de recursos, uma vez que ele não é algo estático, pelo contrário, está sujeito a oscilações provenientes de aumento ou queda da arrecadação. E esse fator pode acarretar em cortes ou contingenciamentos, como os amplamente noticiados e executados pelo MEC, especialmente, a partir do segundo semestre deste ano, configurando significativa ameaça ao próprio funcionamento das IFES.

Para concluirmos a análise do cenário externo, a última ameaça identificada consiste na morosidade dos processos de aquisição dos bens e serviços do serviço público, isto porque diferentemente das instituições privadas que, em geral, têm uma gestão de compras mais ágil, sem a obrigatoriedade de observância a procedimentos que são inerentes a administração pública, onde todos os atos devem estar amparados por lei, não sendo admitida atuação sem prévia e expressa autorização legal, conforme estabelece o princípio da legalidade, consagrado no Art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Com a finalidade de regulamentar o processo de compras no serviço público, foi editada a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que instituiu normas gerais para as licitações e contratos da administração pública. Segundo Rosilho (2011), ao ser editada, a lei incorporou ao processo de compras do governo, procedimentos rígidos que reduziram a discricionariedade dos agentes públicos, com vistas a tornar o processo impessoal e transparente. Todavia, as contratações tornaram-se morosas, dependentes de um bom planejamento para evitar o desabastecimento entre o término de vigência de um contrato e a conclusão do novo procedimento licitatório.

Posteriormente, foi editada a Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, relativa à modalidade de licitação denominada pregão, voltada a aquisição de bens e serviços comuns. Essa lei trouxe celeridade em relação as modalidades presentes na lei 8.666/1993, uma vez que promoveu a inversão de alguns procedimentos, como o da habilitação dos participantes, que no pregão, somente ocorre após uma disputa decrescente de preços, conhecida com leilão às avessas, uma vez que nesse tipo de processo licitatório vence aquele que oferta o menor lance.

Cumprе salientar que embora esses procedimentos assumam a função de promover o atendimento a princípios consagrados na Constituição Federal, o excesso de formalidades previstos nas normas, converte-se em morosidade para a realização das compras públicas e em duvidosa forma de controle burocrático, pondo a IES em risco de desabastecimento caso não desenvolva um bom planejamento de compras e de controle de contratos (SILVEIRA et al., 2012).

Por fim, após detalharmos as oportunidades e ameaças identificadas no PDI da UFPB (2014-2018), cumprе enfatizar para a constante análise do cenário externo por parte dessa IFES. Pois, embora a princípio a UFPB não detenha domínio sobre ele, necessita agir de forma proativa a fim de se apropriar das eventuais oportunidades que surjam, bem como estar melhor preparada para encontrar alternativas satisfatórias para contornar as ameaças que se apresentem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central **analisar o papel da Autoavaliação Institucional no processo de melhoria da qualidade na UFPB, com base nos resultados das últimas cinco Autoavaliações Institucionais**. Para tanto, empreendemos criteriosa análise aos RAAI's dessa IFES, elaborados no período de 2014 a 2018, totalizando cinco relatórios, em relação ao IAIE (2017) do SINAES. Consideramos que esse objetivo foi atendido, uma vez que no capítulo de análise e discussão dos resultados o presente estudo identificou lacunas ao processo avaliativo vigente e apresentou sugestões de aperfeiçoamento a esses processos, com vistas a proporcionar a UFPB um conhecimento mais amplo de suas fragilidades e potencialidades e, conseqüentemente, ter maior clareza quanto aos esforços a serem empreendidos para a melhoria contínua da sua qualidade tanto acadêmica quanto administrativa.

Nesse sentido, constatamos que embora os processos avaliativos da UFPB apresentem fragilidades, estas se localizam no ambiente interno à essa IFES, logo são passíveis de superação por ações oriundas do seio dessa universidade. Se empreendidos esforços no tocante à concepção de um processo avaliativo pautado na análise global dessa instituição, cuja construção se desenvolva com ampla participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil, por meio de suas representações, será possível obter o pleno conhecimento das fragilidades e potencialidades inerentes a essa IES, e, assim, empreender ações para a superação das dificuldades. Afinal, o papel da autoavaliação é trazer luz ao planejamento, estes são dois processos indissociáveis. A autoavaliação apresenta as fragilidades eventualmente identificadas e induz a reflexão acerca das alternativas para a superação dessas dificuldades, que serão desenvolvidas durante o processo de planejamento.

No tocante aos três objetivos específicos propostos, fizemos uma consistente revisão bibliográfica acerca da temática, apoiados em estudiosos de elevado prestígio acadêmico no âmbito da avaliação do ensino superior e no aparato normativo que regulamenta o SINAES. Com esse aporte, explicitamos a concepção de qualidade adotada para esta pesquisa, conceituamos e descrevemos o SINAES e os processos

avaliativos dele decorrentes. Além disso, apresentamos o *locus* da pesquisa, a UFPB, e a CPA dessa universidade.

Consideramos que o primeiro objetivo específico foi plenamente atendido na Seção 3.3 desta dissertação. Momento no qual descrevemos o SINAES, explicitando como se desenvolvem os processos de Autoavaliação Institucional, de Avaliação “*In Loco*”, do ENADE, bem como a forma de construção do Índice Geral de Cursos e do Conceito Preliminar de Curso. Complementarmente, apresentamos os instrumentos de informação que após convertidos em dados estatísticos são postos à disposição da sociedade (Censo da Educação Superior e Cadastro de cursos e de instituições).

Em relação ao segundo objetivo, este foi contemplado ao longo da seção 3.5.1 e do capítulo 4. Quando caracterizamos a CPA da UFPB, sua composição regimental, bem como as ações por ela empreendidas. Na sequência, promovemos a análise dos RAAI’s da UFPB relativos ao período de 2014 a 2018, em relação ao IAIE.

No que tange ao terceiro objetivo específico, o consideramos plenamente atendido na seção 4.1, quando analisamos as forças e fraquezas identificadas nos RAAI’s da UFPB, em relação ao IAIE. A utilização do IAIE 2017 do SINAES como parâmetro de qualidade se deveu ao fato de que ele promove uma análise global da IES avaliada, uma vez que contempla as 10 (dez) dimensões elencadas na Lei do SINAES.

Embora as IES não tenham a obrigatoriedade de seguir a um modelo específico para a elaboração do seu processo autoavaliativo, em virtude da autonomia universitária, a IES não pode invocar a essa autonomia para deixar de cumprir a uma determinação legal que lhe seja imposta, tal qual a Lei do SINAES. Assim, a UFPB não deve valer-se de sua autonomia como justificativa para o desenvolvimento de um processo avaliativo desenvolvido em desacordo com a legislação vigente.

Diante do exposto, consideramos plenamente atendidos o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. É pertinente ressaltar que os objetivos específicos se tornam meios para o alcance do objetivo central desta dissertação.

Este estudo permitiu constatar que os processos autoavaliativos desenvolvidos por essa IFES praticamente não contemplaram os indicadores presentes no IAIE do SINAES. De um total de 50 indicadores que compõem o IAIE, apenas três foram plenamente contemplados pelos RAAI’s da UFPB. Não obstante, a AAI dessa IFES não atendeu as dez dimensões previstas no SINAES.

Os resultados encontrados evidenciam a necessidade de a UFPB empreender esforços com vistas a aperfeiçoar os mecanismos de participação da sociedade civil organizada nos processos autoavaliativos. Pois, os RAAI's não revelam se houve essa participação e como ela se desencadeou.

Outro aspecto a ser lembrado está relacionado a EAD, os relatórios invisibilizaram essa modalidade de ensino, não há menção a ela em nenhum dos cinco documentos analisados. Além disso, não identificamos considerações da CPA acerca da política de acompanhamento aos egressos (talvez essa política ainda não tenha sido implementada nessa IFES), de qualquer modo é importante discuti-la, ainda que figure no campo da proposição para que se torne meta. Aliás, essa era uma meta do PDI da UFPB (2014-2018), seria interessante encontrar nos relatórios uma avaliação do desenvolvimento dessa e das outras políticas presentes no PDI, não à toa a avaliação e o PDI são compostos com base nas dez dimensões do SINAES.

Do mesmo modo, nenhum dos cinco RAAI's analisados se deteve a avaliar a política de internacionalização da UFPB, nem as formas de comunicação da IES com a sociedade.

Diante do exposto, consideramos relevante a construção de um instrumento para a execução dos processos avaliativos da UFPB, uma vez que os relatórios elaborados no período do estudo não possibilitam compreender essa IFES em sua plenitude e apresentam fragilidades em relação ao que preconiza o SINAES. Esse instrumento deve ser produzido de forma democrática e participativa, contando com contribuições de todos os segmentos da comunidade acadêmica, de modo a ampliar o debate nessa universidade acerca da relevância da autoavaliação para o desenvolvimento institucional, além de possibilitar a visualização da UFPB na perspectiva de diferentes atores.

O presente estudo evidenciou que embora a UFPB desenvolva anualmente seu processo autoavaliativo, a apropriação dos resultados para subsidiar a tomada de decisão ainda é incipiente. Diante disso, consideramos importante uma reflexão acerca do papel da AAI, pois se ela não é utilizada para subsidiar as mudanças necessárias ao desenvolvimento da IES, não passa de uma exigência meramente burocrática, de um documento de gaveta, e este, definitivamente, não é o objetivo do relevante instrumento de gestão que é a avaliação. Defendemos que a apropriação

dos resultados avaliativos por parte da administração superior se faz imprescindível para subsidiar a tomada de decisão.

O desenvolvimento da presente pesquisa enfrentou alguns obstáculos face à exiguidade de estudos acerca dos instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo SINAES. As pesquisas encontradas voltam-se mais a aspectos teóricos da avaliação institucional, sem, contudo, deterem-se a uma análise mais detalhada dos instrumentos elaborados no âmbito do SINAES, isso talvez se explique pela contínua evolução do sistema e de seus instrumentos. No caso da pesquisa em questão, utilizamos o IAIE apresentado à sociedade no final de 2017. Até a conclusão da pesquisa, não identificamos na literatura estudos dedicados a esse instrumento.

Considerando a relevância da temática da avaliação das políticas públicas em âmbito mundial, no geral, e no Brasil, em particular, tendo em vista a atual compreensão de que as políticas devem atender plenamente a finalidade para a qual foram planejadas, em observância aos princípios da eficiência, eficácia, efetividade, dentre outros, julgamos oportuna a continuidade dos estudos desse tema.

Percebemos ao longo dessa investigação alguns caminhos possíveis de serem trilhados em novos estudos, como, por exemplo, analisar a viabilidade da autoavaliação institucional dessa IFES a partir da utilização dos padrões internacionais de avaliação do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*¹⁶,

Outra possibilidade válida, a nosso ver, seria um estudo comparativo entre o processo avaliativo dessa IFES em relação a outras IES com características semelhantes a UFPB.

Enfim, faz-se importante e urgente a continuidade dos estudos e debates acerca da temática, pois há ainda muitos desafios a serem superados para o alcance da excelência dos processos avaliativos e conseqüentemente da gestão (acadêmica e administrativa), que convergem para a melhoria da qualidade da educação nessa IFES.

¹⁶ Ver, dentre outros, ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2019.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior (1983 - 1996)**. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000329214>. Acesso em: 01 de abr. de 2019.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000300679&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2019.
- BARREYRO, G. B.; RISTOFF, D. I. Os bastidores do Sinaes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 297-353, 2015. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=608>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2019.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2019.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. de. **Metodologia para avaliação de políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BERNARDES, J. dos S. A comissão própria de avaliação: contribuição para a gestão institucional. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014, 2014, Sorocaba, **Anais Eletrônicos 2014**. Sorocaba: Uniso, 2014. p. 10. Disponível em: https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliacao/09.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.
- BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 652-674, set. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000300652&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, [1995]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Congresso Nacional, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [1993]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8666cons.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [1995b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002**. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional,

[2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10520.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2012a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Congresso Nacional, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 03 de abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em: 03 de abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Congresso Nacional, [2010a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 03 de abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019**. Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal

direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal - SIORG. Brasília: Congresso Nacional, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9739.htm. Acesso em: 05 de abr. 2019.

BRASIL. MEC. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. CONAES. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Roteiro de Auto-avaliação Institucional: Orientações Gerais**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487597> Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira**. Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2004c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486404. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. MEC. **Portaria nº. 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa nº. 651, de 24 de julho de 2013**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital - Matriz OCC, como instrumento de distribuição anual dos recursos destinados às universidades federais. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24640725_PORTARIA_N_651_DE_24_DE_JULHO_DE_2013.aspx. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Nota Técnica nº 16/2015/CGNOR/DENOP/SEGEP/MP**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/pesquisaTextual/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=10091>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Guia da Gestão da Capacitação por Competência**. Brasília, 2012b. Disponível em:

http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia-gestao-da-capacitacao-por-competencias_2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 07 - 40, 1996. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em: 03 set. 2019.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], p. p. 263-273, jul. 2014. ISSN 2318-1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/766>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do estado. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 50, p. 5-12, 1998.

CASTELO BRANCO, U. V.; NAKAMURA, P. H.; JEZINE, E. Políticas de Expansão, Acesso e Permanência na UFPB (1996-2012). In: II Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior, 2014, João Pessoa. **Anais do II Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior**. João Pessoa: UFPB, 2014. v. 1. p. 1-18. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/6/politicas-de-expansao-acesso-e-permanencia-na-ufpb-1996-2012.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V. A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes. In.: **Revista FORGES: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**. Ilheus, v. 5, n. 1, p. 13-31, Bi-anual, 2018. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2019/04/Revista-Forges-2018.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-204.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: dilemas e conflitos institucionais e políticos. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 1-4, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14140772018000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional - Notas para pensar o PAIUNG e o SINAES. **Revista Contexto & Educação**, v. 24, n. 81, p. 133-144, 15 mai. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1034>. Acesso em: 02 abr. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, 5 jul. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284/285>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

GIMENES, N. A. S. Estudo meta-avaliativo do processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1383/1383.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

GUERRA, M. DAS G. G. V.; RIBEIRO, W. L. Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 53, 24 maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17064>. Acesso em: 12 out. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Nº 2/2018/CGACGIES/DAES**, de 17 de janeiro de 2018. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0159763.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Instrumento de Avaliação Institucional Externa (presencial e a distância):

Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica INEP n.º 16/2017/CGACGIES/DAES**, de 01 de dezembro de 2017. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N°65**, de 09 de outubro de 2014. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/cpa/documentos/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. revisada e ampliada, Brasília: INEP, 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492637. Acesso em: 01 mai. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Avaliação de cursos na educação superior: a função e mecânica do conceito preliminar de cursos. Brasília: INEP, 2009a. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492600. Acesso em: 01 fev. 2019.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2019.

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes:** les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni. Montréal: Labriprof-Crifpe, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002, p. 35.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-68.

MATIAS-PEREIRA, J. **Administração pública:** foco nas instituições e ações governamentais. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2018.

MOURA, M. E. D.; BURITY, C. R. T.; MONTEIRO, R. C. N. **Evolução Histórica das Auto-avaliações Institucionais na Universidade Federal da Paraíba.**

2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/nordeste/eixo_3/evolucao_historica_autoavaliacoes_institucionais_unifederal_paraiba.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

MOURA, M. E. D. (Org.). **O SINAES na UFPB: relato das experiências da Comissão Própria de Avaliação e da Comissão Executiva de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: Manufatura, 2006.

OLIVEIRA, H. M. de; ROSSI, R. M. Análise estratégica. *In*: ABDALLA, M. M.; CONEJERO, M. A.; OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Administração Estratégica: da teoria à prática no Brasil.** São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, V. C. de. Modelos de Administração Pública. *In*: SANABIO, M. T.; SANTOS, G. J. dos.; DAVID, M. V. (Org.). **Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 09-34.

PALITOT, M. D.; SANTOS, C. P. dos; BRITO, L. V. A Construção da Cultura de Avaliação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. *In*: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2015, Porto Alegre, **Anais AVALIES.** Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/avalies/anaisdoevento/artigos1/145905>. Acesso em: 02 abr. 2019.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro.** Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

PESSOA, Samuel de A. **Audiência pública da Comissão de Justiça do Senado Federal.** [2016]. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?reuniao=5598&codcol=38>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

POLIDORI, M. M. *et al.* SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, dez. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de abr. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f/E-book/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

RIBEIRO, W. L. **Avaliação de cursos a partir do SINAES**: uma contribuição à Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

RISTOFF, D. I. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 9-32, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8406>. Acesso em: 01 mai. 2019.

RISTOFF, D. I. Introdução - Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 1, 11, 1996. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/727>. Acesso em: 01 mai. 2019.

RENNÓ, R. **Administração Geral para Concursos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

ROTHEN, J. C. *et al.* A divulgação da avaliação da educação na imprensa escrita: 1995-2010. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 643-664, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00643.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SANTOS, J. dos; SILVA, A. L. C. da; FARIAS, J. A qualidade da educação superior: uma análise sobre o discurso da Revista Policy Futures in Education (2004 – 2012). *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, XXII. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. 2014. Natal. **Anais**. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Educação, 2014. p. 315

SILVA, A. L. da. Gestão Institucional e Processos de Avaliação Interna e Externa. In: Fórum das CPAs de Pernambuco, 07, 2019, Recife, **VII Fórum das CPAs de Pernambuco**, Recife: Faculdade Nova Roma, 2019. Disponível em: [https://github.com/jhcp/forumcpa2019/blob/master/slides/GestãoeAvaliação_Assis_Leão\(IFPE\).pdf](https://github.com/jhcp/forumcpa2019/blob/master/slides/GestãoeAvaliação_Assis_Leão(IFPE).pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANA, T. D. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017, 130 p. Disponível em: <https://forpdi.org/livro.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SHIGUNOV NETO, A. **História da educação brasileira**: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991. Disponível em: http://books.google.co.nz/books/about/EvaluationThesaurus.html?id=koL0Fs_ZSvQC. Acesso em: 02 abr. 2019.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do sinaes: a cpa em questão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2019.

SILVEIRA, E. S. *et al.* Análise do processo de compras do setor público: o caso da Prefeitura Municipal de Dourados/MS. *Revista de Administração IMED*, v. 2, n. 3, p. 158-171, 2012.

SOUZA, Sidney Leandro de. **As ações de capacitação profissional desenvolvidas na Universidade Federal de Juiz de Fora na percepção dos técnicos administrativos em educação e dos gestores de unidades acadêmicas**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional e Gestão Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2017/05/SIDNEY-LEANDRO-DE-SOUZA_REVISADO.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

TAVARES, M. das G. M. *et al.* A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.92-105, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1014>. Acesso em: 21 abr. 2019.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004-2014. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 793-816, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772017000300793&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5 ed. 18 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Portaria nº 23, de 14 de junho de 2004**. Aprova o Regimento da Comissão Própria de Avaliação - CPA, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2004. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/portaria-no-23-de-14-de-junho-de-2004-ufpb.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-ufpb-2014.pdf/view>. Acesso em: 06 fev. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2015**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-ufpb-2015.pdf/view>. Acesso em: 06 fev. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2016**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-ufpb-2016.pdf/view>. Acesso em: 06 fev. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2017**. João Pessoa: UFPB, 2018a. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-ufpb-2017.pdf/view>. Acesso em: 06 fev. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2018**. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-ufpb-2018.pdf/view>. Acesso em: 09 abr. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. João Pessoa: UFPB, 2018b. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatoriosdegestao/relatorio-de-gestao-2017>. Acesso em: 06 fev. 2019.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772015000300603&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2019.

VIEIRA, R. L B. **Política Pública de Avaliação da Educação Superior - O SINAES na Universidade Pública Estadual: O caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Bahia, 2008.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução Gabriel Cohn. 1 ed. 3 imp. São Paulo: Ática, 2011. (Ensaio comentado).

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. II. Brasília: Ed. UnB, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAINKO, M. A. S. **Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios**. *Jornal de Políticas Educacionais* nº 4, p. 15-23, 2008.