



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
À EDUCAÇÃO (GESTEC) – MODALIDADE PROFISSIONAL**

DIELE DOS SANTOS CARDOSO

**A ORGANIZAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO: CONTEXTUALIZAÇÃO, PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES**

SALVADOR – BA

2017

DIELE DOS SANTOS CARDOSO

**A ORGANIZAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO: CONTEXTUALIZAÇÃO, PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Modalidade Profissional – da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa.

Coorientador: Prof. Dr. Assis Leão da Silva.

SALVADOR – BA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Cardoso, Diele dos Santos

A Organização da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal Baiano: contextualização, perspectiva e possibilidades / Diele dos Santos Cardoso –. Salvador, 2017. 269 f.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Coorientador: Assis Leão da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC).

Contém referências e apêndices.

1. Capital Social – IF Baiano. 2. Avaliação Educacional - Brasil. I. Costa, Patrícia Lessa Santos. II. Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

CDD 378.1550981

FOLHA DE APROVAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: CONTEXTUALIZAÇÃO, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.

Diele dos Santos Cardoso

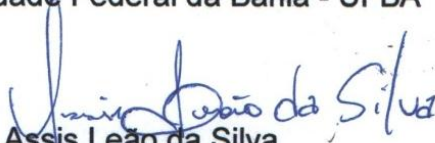
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 03 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.^a Dr.^a Célia Tanajura Machado
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. Assis Leão da Silva
Instituto Federal de Pernambuco– IFPE
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Pernambuco– UFPE



Prof. Dr. Fábio Moraes Amaral
Instituto Federal da Bahia - IFBA
Doutorado em Ciências
Escola de Engenharia de São Carlos da USP - EESC-USP

Dedico esse trabalho a uma pessoa muito especial: a minha avó, Arcelina, que hoje sofre do mal de Alzheimer. Admiro sua história de vida, pois é uma mulher guerreira, que lutou com coragem e apoiou-se na fé em Deus para vencer as dificuldades que a vida lhe impôs. De família pobre, não teve oportunidade de estudar, acredito que, por isso, a vida lhe tenha sido mais dura. Criou, sozinha, seus três filhos e, nesse percurso, foram muitas privações, mas, ainda assim, nunca deixou de ser um exemplo de honestidade. Lembro-me da minha infância quando minha avó passava transportando a merenda escolar em um carrinho de mão. É por eu ter tido oportunidades, as quais ela não teve, que dedico esse trabalho a essa grande guerreira, que, hoje, já não fala mais tanto como antes, já não reconhece mais quase ninguém, mas ficam as lembranças de todo amor e cuidado que ela sempre nos dedicou.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelas bênçãos e por me sustentar nos momentos difíceis. Sem Ele, certamente, não estaria aqui realizando mais esse sonho.

Aos meus pais que mesmo diante das dificuldades sempre se empenharam em oferecer aos seus filhos uma educação digna, guiando-nos pelos princípios da honestidade e do respeito.

À minha mãe, Isabel, a quem tenho grande admiração por sua doação e cuidados dedicados à minha avó, gostaria de agradecê-la por ser um exemplo de amor, por acreditar em mim, pelos seus cuidados, carinho, zelo e preocupação.

Ao meu pai, Benedito, por seu apoio, comprometimento, carinho e por nunca esquecer os horários de me levar ou pegar na rodoviária nas idas e vindas à Salvador.

A minha irmã, Daiane, por me considerar seu orgulho (rsrs), agradeço por acreditar em mim, pela compreensão, apoio e torcida. Ao meu sobrinho Rafael, que tanto amo, por encher nossos corações de alegria. Ao meu irmão, Diogo, pela torcida, atenção e incentivo.

À minha orientadora, professora Dr.^a Patrícia Lessa por compartilhar seus conhecimentos, pela compreensão, apoio, palavras de motivação e paciência. Obrigada por suas importantes contribuições à frente da disciplina, Pesquisa Aplicada, juntamente com a querida Prof.^a Dr.^a Carla Liane, profissional que tenho grande admiração.

Ao meu Coorientador, o professor Dr. Assis Leão, que tive a oportunidade de conhecer durante um curso no IF Baiano, momento esse, que foi significativo para que ‘me encontrasse’ no meu objeto de pesquisa. Obrigada, professor, por ter aceitado dividir comigo os seus conhecimentos, suas experiências, pela disponibilidade, atenção, humildade, apoio, motivação e por ter contribuído tanto para que esse trabalho se concretizasse.

À professora Dr.^a Célia Tanajura, a quem tenho grande admiração por seu comprometimento, dedicação ao ensino, por compartilhar conosco seus conhecimentos, ensinamentos e experiências à frente da disciplina, Políticas Públicas. Agradeço pela atenção, carinho e pelas contribuições que foram enriquecedoras para a construção desse trabalho.

Ao professor, Dr. Fabíolo Moraes, agradeço por aceitar o convite para participar da banca avaliadora. Suas contribuições foram valiosas para a concretização desse trabalho. Obrigada principalmente, pelo esforço e empenho em se fazer presente na defesa.

Aos participantes dessa pesquisa, agradeço a cada um por me receberem muito bem durante esse processo investigativo, pela atenção, pelo comprometimento e pela disponibilidade.

Agradecer em especial, a Cosme (Cosmitio) por sua generosidade, carinho, simpatia, alegria, atenção, cuidado e parceria. Por me emprestar seus ouvidos nos momentos de angústia. Você foi uma das pessoas iluminadas que Deus colocou no meu caminho.

Aos amigos Tops, Patrícia (Paty), Andréia (MG), Macedo (Toim) e Vinicius (Vini), obrigado pela amizade, pelo carinho, atenção, preocupação, por terem feito parte dos momentos mais felizes que compartilhamos nessa caminhada do mestrado.

Aos amigos que conquistei durante essa jornada e que contribuíram para essa caminhada fosse agradável e prazerosa. Com carinho agradeço a Everton (Tom), Igor, Cristiane Silveira (Cris), Anderson, Sandra (Jhenifer), Ariane e Lícia.

Ao IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa, na pessoa do Professor Ariomar Rodrigues, por nos proporcionar a oportunidade de qualificação e desenvolvimento profissional. Agradeço, também, aos colegas de trabalho que torceram por mim na realização desse sonho.

Ao meu amigo, Junio Batista, por me incentivar a participar da seleção do mestrado. Agradeço, por suas palavras encorajadoras, pelo carinho, amizade, apoio, pela força, pensamentos e energia positiva que você emana. Também não poderia esquecer as palavras de motivação de Valdinéia (Val), obrigada amiga pelo carinho, pela força e pela torcida.

Ao professor Marcos Aurélio (Marcão) que, humildemente, se dispôs a esclarecer as minhas dúvidas e dividir comigo, um pouco dos seus conhecimentos. Ao professor Geângelo, pelo empenho e esforço em me ajudar a encontrar um lugar para me instalar em Salvador durante esse período: sua ajuda foi iluminada.

Agradeço ao servidor, Adriano, por sua competência, dedicação, comprometimento com a representação da categoria dos técnico-administrativos na Comissão Interna de Supervisão (CIS) do IF Baiano, sempre pronto a ajudar e a colaborar. Obrigada por sua atenção e apoio.

À Flavia, obrigado por disponibilizar, gentilmente, parte do seu tempo para me ajudar. Sororidade, sempre!

À minha amiga Geisa, que, mesmo doente na ocasião, se esforçou para revisar meu texto para o processo de qualificação.

Agradeço à coordenação e à equipe do GESTEC por nos receber tão bem, pelo esforço para resolver nossas demandas, em especial, a Kelly, Balbina, Danilo, Jeane e o Professor André.

A todos os amigos e familiares que torceram por mim – não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém –, mas agradeço pela força, pelo pensamento positivo e pela torcida.

A todos aqueles que colaboraram e contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão deste trabalho, reitero meus agradecimentos.

O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética...
o que me preocupa é o silêncio dos bons.

Martin Luther King

Construímos muros demais e pontes de menos.

Isaac Newton

RESUMO

Este trabalho buscou compreender as possibilidades de organização da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IF Baiano, desvelando seus aspectos sociais e o seu funcionamento. Na execução desse estudo, partiu-se da seguinte questão norteadora: como é estabelecida a organização da CPA do IF Baiano na coordenação da modalidade de avaliação institucional interna no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)? O percurso metodológico adotado fundamentou-se na abordagem qualitativa, na pesquisa exploratório-descritiva e bibliográfica. Como estratégias e instrumentos para coleta de informações, utilizou-se da observação participante, da pesquisa documental, da realização de entrevistas semiestruturadas e da aplicação de questionários aos participantes que atuam ou atuaram na CPA dessa instituição. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam para uma série de desafios que permeiam a política de avaliação institucional na sua modalidade interna. Na organização e funcionamento da CPA foram observadas dificuldades nas fases de planejamento e no desenvolvimento dos processos. Quanto à metodologia de avaliação adotada pela CPA, não se percebe a apropriação de modelos alternativos que aproximem a prática da avaliação dos valores democráticos que sustentam o SINAES. A falta de recursos financeiros é apontada como um dos problemas que tem dificultado a realização de algumas ações planejadas pela comissão. As ações de sensibilização e envolvimento da comunidade acadêmica, nas diversas fases do processo avaliativo, são práticas quase inexistentes. As relações instituídas entre as Comissões, Central e Locais, ainda são frágeis, principalmente na interação e comunicação estabelecida, o que tem dificultado a construção de um processo avaliativo sistêmico, participativo e democrático. O estudo aponta ainda que a CPA não conseguiu inserir a cultura da prática avaliativa na instituição, nem modificar as crenças que associam a avaliação apenas como um cumprimento meramente burocrático. A avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – como uma proposta da instituição a ser contemplada na avaliação institucional interna – é considerada um desafio, já que nenhuma das comissões instituídas conseguiram efetivar de fato, essa ação na prática. O desinteresse e as constantes desistências dos integrantes dessas comissões são apontados como aspectos negativos que fragilizam o trabalho da CPA, além disso, as pessoas não reconhecem a importância dessa comissão. Nesse sentido, conclui-se em linhas gerais que os propósitos deste trabalho foram atendidos, pois além de compreender e refletir sobre os desafios que se impõem à CPA, foram apontadas possibilidades de reconfiguração de seu modelo de funcionamento.

Palavras-chave: Comissão Própria de Avaliação. IF Baiano. SINAES. Avaliação Institucional Interna. Capital Social.

ABSTRACT

This work aims to understand the possibilities of organizing the Evaluation Commission (EC) of the IF Baiano, by revealing its social aspects and its functioning. For the development of this study, we used the following guiding question: How is organized the EC of the IF Baiano in the coordination of the modality of internal institutional evaluation within the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES)? The methodological approach adopted here was based on the qualitative approach, in the exploratory-descriptive and bibliographic research. As strategies and instruments for information gathering, we got the participant observation, documentary research, and we have applied semi-structured interviews and questionnaires to the participants who work or worked in the EC of this institution. For data analysis, we have used the technique of content analysis. The research result points to a series of challenges that permeate the policy of institutional evaluation in its internal modality. In the organization and operation of the EC, we have faced difficulties during the planning and development phases of the processes. Regarding the evaluation methodology adopted by the EC, it is not possible to perceive the appropriation of alternative models that approximate the practice of evaluating the democratic values that underpin SINAES. The lack of financial resources is identified as one of the problems that has made it difficult to carry out some of the actions planned by the commission. The actions of raising awareness and involvement of the academic community in the various phases of the evaluation process are practically non-existent. The relations established between Commissions, Central and Local, are still fragile, mainly in the interaction and established communication, which has made it difficult to construct a systemic, participatory and democratic evaluation process. The study also points out that the EC was unable to insert the culture of the evaluation practice into the institution, nor did it modify the beliefs that associate evaluation with merely a bureaucratic fulfillment. The evaluation of the Technical Professional Education of the Middle Level - as an internal proposal of the institution to be contemplated in the internal institutional evaluation - is considered a challenge, since none of the established commissions, have been able to effectively put this action in practice. The lack of interest and the constant quitting of the members of these commissions are pointed as negative aspects that weaken the work of the EC, in addition, people do not recognize the importance of this commission. In this sense, we concluded that, in general terms, the aim of this work was reached since, besides understanding and reflecting on the challenges that are imposed to the CPA, we pointed out some possibilities for reconfiguring its operating model.

Keywords: Evaluation Committee. IF Baiano. SINAES. Internal Institutional Evaluation. Share Capital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AI	Avaliação Institucional
ASCOM	Assessoria de Comunicação do IF Baiano
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAC	Comissão de Avaliação do <i>Campus</i>
CAPES	Coordenação Pessoal de Nível Superior
CDH	Círculo Hermenêutico-Dialético
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIS	Comissão Interna de Supervisão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUP	Conselho Superior do Instituto Federal Baiano
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DGTI	Diretoria de Gestão e Tecnologias da Informação
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EMARCs	Escolas Médias de Agropecuárias Regional da CEPLAC
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
EPTNM	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais

GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IES	Instituição de Educação Superior
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDCA	<i>Plan, Do, Check e Action</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEAC	Planejamento, Execução, Avaliação e Controle
PNE	Plano Nacional de Educação
PODC	Planejar, Organizar, Dirigir e Controlar
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
RPQs	Reivindicações, Preocupações e Questões
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
SI	Sistemas de Informação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnico-Administrativos
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGS	Teoria Geral de Sistemas
TI	Tecnologias da Informação
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Avaliação Institucional Interna	51
Figura 2 - A satisfação e a não-satisfação (frustração) das necessidades humanas básicas	67
Figura 3 - O modelo de organização de Likert	71
Figura 4 - O Sistema Aberto	77
Figura 5 - Ciclo de Gestão PDCA ao ciclo PEAC	80
Figura 6 - Inter-relacionamento dos ciclos de Gestão Pública	82
Figura 7 - O Fluxo da Avaliação de Quarta Geração	95
Figura 8 - Localização dos <i>campi</i> do IF Baiano	116
Figura 9 - Organização da CPA1	140
Figura 10 - Organização da CPA2	143
Figura 11 - Diagrama de causa e efeitos	184
Figura 12 - Ciclo PEAC aplicado à CPA	213
Figura 13 - Etapas da Avaliação Interna	214
Figura 14 - Fluxo de Trabalho da CPA	216
Figura 15 - Competências	219
Figura 16 - Desenho organizacional da CPA	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ..	34
Gráfico 2 - Participantes das pesquisas de campo – Comissões Centrais (CPAs 1 e 2)	119
Gráfico 3 - Participantes da pesquisa de campo - Comissões Locais (CPA2)	120
Gráfico 4 – Representação dos participantes da pesquisa por <i>campus</i>	129
Gráfico 5 - Faixa Etária	129
Gráfico 6 - Nível de Escolaridade e Titulação	130
Gráfico 7 - Relações construídas entre os participantes da CPA1	178
Gráfico 8 - Relações construídas entre os participantes da CPA2	180
Gráfico 9 - Participantes da pesquisa	196
Gráfico 10 - Faixa Etária	197
Gráfico 11 - Nível de Escolaridade e Titulação	197
Gráfico 12 - Recursos Humanos.....	200
Gráfico 13 - Recursos Materiais	201
Gráfico 14 - Recursos Financeiros	201
Gráfico 15 - Infraestrutura.....	202
Gráfico 16 - Comunicações estabelecidas na CPA2	205
Gráfico 17 - Relações estabelecidas entre os membros das CPAs dos <i>Campi</i>	207
Gráfico 18 - Interesse da comunidade em integrar à CPA	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição das CPA1 do IF Baiano	57
Tabela 2 - Composição das CACs do IF Baiano	58
Tabela 3 - Composição das CPA2 do IF Baiano	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expansão da Rede Federal – Dimensões atendidas	33
Quadro 2 - Eixo e dimensões da Avaliação Institucional Interna	61
Quadro 3 - As Teorias Administrativas	64
Quadro 4 - Os quatro sistemas administrativos, segundo Likert	70
Quadro 5 - Etapas da Administração x Gestão	79
Quadro 6 - Periodização do campo disciplinar da avaliação	87
Quadro 7 - Particularidades dos <i>campi</i> do IF Baiano	117
Quadro 8 - <i>Corpus</i> documental da pesquisa	123
Quadro 9 - Atribuições dos participantes da pesquisa	131
Quadro 10 - Condições físicas disponibilizadas à CPA1	135
Quadro 11 - Recursos disponibilizados à CPA1	138
Quadro 12 - Responsabilidades das CPAs Central e Locais	144
Quadro 13 – Percepção dos entrevistados sobre a implantação da CPA	147
Quadro 14 – Principais atividades desenvolvidas pela CPA2	156
Quadro 15 - Síntese dos relatórios da CPA do IF Baiano	161
Quadro 16 – Impactos da Avaliação Institucional Interna	175
Quadro 17 - Percepção dos participantes sobre as atribuições da CPA	182
Quadro 18 - Principais fatores que motivaram os representantes a integrarem a CPA	182
Quadro 19 – Reclamações dos participantes sobre a carga de trabalho	185
Quadro 20 - O papel da CPA na visão dos seus participantes	190
Quadro 21 – Fatores que contribuem para o desinteresse da comunidade em integrar à CPA	192
Quadro 22 – Principais aspectos que dificultam a composição da CPA	193
Quadro 23 – Participação em espaços democráticos	195
Quadro 24 - Siglas dos <i>campi</i> do IF Baiano	197
Quadro 25 - Dados funcionais dos participantes da pesquisa	198
Quadro 26 - Respostas dos Entrevistados	199
Quadro 27 - Disponibilização de carga horária aos participantes da CPA	204
Quadro 28 - Avaliação do trabalho desenvolvido pela comissão	208
Quadro 29 - Processo de permanência dos representantes eleitos na CPA	210
Quadro 30 - Eixos e dimensões da Avaliação Interna	221

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	26
1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	26
1.2 OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	32
2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DAS CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS À IMPLANTAÇÃO DA CPA DO IF BAIANO.....	36
2.1 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL.....	38
2.2 O SINAES E A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	46
2.3 A INSERÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO.....	55
2.3.1 A Implementação da CPA no IF Baiano	56
2.3.2 A Metodologia de Trabalho da CPA.....	59
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO FUNCIONAMENTO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO.....	63
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA CPA.....	63
3.1.1 Abordagem Comportamental	66
3.1.1.1 Organização como um Sistema Social Cooperativo e de Decisões.....	72
3.1.1.2 Cultura e Clima Organizacional	73
3.1.2 Abordagem Sistêmica	75
3.1.3 O Ciclo de Gestão PEAC	79
3.1.4 As Comissões	83
3.1.5 Organização em Redes	85
3.1.6 Sistemas de Informação	86
3.2 TEORIA E O FUNCIONAMENTO DA AVALIAÇÃO REALIZADA PELA CPA	87
3.2.1 Modelo Responsivo de Stake	92
3.2.2 Modelo Democrático de MacDonald	92
3.2.3 Avaliação de Quarta-Geração de Guba e Lincoln.....	94
4 A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL SOCIAL NA EFETIVAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEMOCRÁTICAS	104
4.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL	105
4.2 CAPITAL SOCIAL	109
5 PERCURSO METODOLÓGICO	112
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	112
5.2 O LÓCUS DA PESQUISA.....	115
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	118
5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES.....	121
5.4.1 Observação Participante	121

5.4.2	Pesquisa Documental	122
5.4.3	Percurso da Pesquisa de Campo: Entrevistas e Questionários.....	124
5.5	PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	126
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	128
6.1	ORGANIZAÇÃO DAS CPAs CENTRAIS.....	128
6.1.1	Caracterização dos Participantes da Entrevista.....	128
6.1.2	Ciclo PEAC – Planejamento	131
6.1.2.1	Planejamento das Atividades da CPA	132
6.1.2.2	Recursos necessários para desenvolvimento das atividades da CPA	135
6.1.2.3	Estrutura Organizacional e Atribuições da CPA	139
6.1.3	Ciclo PEAC – Execução	145
6.1.3.1	Processo de Formação	146
6.1.3.2	Desenvolvimento das atividades.....	149
6.1.3.3	Dimensões avaliadas pela CPA	160
6.1.4	Ciclo PEAC – Avaliação.....	162
6.1.4.1	Participação da Comunidade na Avaliação Institucional Interna	163
6.1.4.2	Comunicação dos resultados da avaliação para a comunidade.....	166
6.1.4.3	Avaliação da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio	169
6.1.4.4	Desafios enfrentados na adequação da avaliação no âmbito do SINAES	171
6.1.5	Ciclo PEAC – Controle.....	174
6.1.6	Aspectos Sociais.....	178
6.1.6.1	Relações Sociais	178
6.1.6.2	Representação e permanência dos integrantes na CPA	181
6.1.6.3	Espaços Democráticos nas Instituições de Ensino	188
6.1.6.4	Interesse da comunidade interna e externa em integrar a CPA	190
6.2	ORGANIZAÇÃO DAS CPAs LOCAIS.....	196
6.2.1	Caracterização dos Participantes.....	196
6.2.2	Concepções do papel da CPA	199
6.2.3	Planejamento e Execução do Processo de Avaliação Institucional Interna	200
6.2.4	Avaliação e Controle.....	205
6.2.5	Participação e Permanência dos representantes eleitos nas Comissões Locais ...	209
7	PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A CPA DO IF BAIANO: SUGESTÕES E APONTAMENTOS PARA NOVOS CAMINHOS.....	212
7.1	MODELO DE FUNCIONAMENTO DA CPA DO IF BAIANO	212
7.1.1	Funcionamento da CPA	212
7.1.1.1	Etapas da Avaliação Interna	214
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
	REFERÊNCIAS	240
	APÊNDICES	254

INTRODUÇÃO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional vem se consolidando como uma importante política educacional no âmbito do acesso e democratização do ensino no Brasil. À luz da Lei nº 11.892/2008, que constituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a educação profissional e superior adquiriram novos contornos. Especificamente, essas instituições que, tradicionalmente, atuavam ofertando exclusivamente o ensino médio, técnico e tecnológico, após serem transformadas em Institutos Federais passam, por força de lei, a ofertar cursos voltados à educação superior (tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*).

É importante lembrar que os IFs são oriundos da reunião de distintas instituições de educação profissional: os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS); as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais. Na condição jurídica de autarquias, essas instituições têm a prerrogativa de exercer com autonomia a gestão administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Este aspecto merece destaque, uma vez que, até a década de 1990, as poucas unidades de ensino que foram criadas antes da Lei nº 8.948/1994¹, denominadas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), por estarem vinculadas às autarquias federais, não detinham autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Nessa nova concepção, os IFs são considerados instituições que atuam desde o nível da educação básica até a educação superior com ênfase na modalidade de educação profissional e tecnológica. Estão organizadas em uma estrutura *multicampi*, pluricurricular, com a finalidade de promover a integração e verticalização do ensino, compartilhando infraestrutura, quadro de pessoal e recursos de gestão (BRASIL, 2008). No caso da Educação Superior, a Lei nº 11.892/2008 prevê no §1º, do art. 2º que, assim como as Universidades Federais, os IFs estão sujeitos à “[...] incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos do ensino superior”.

Deste modo, os Institutos Federais apresentam a obrigação de implementar a avaliação institucional, conforme preconiza a Lei nº 10.861/2004, ao estabelecer o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa política de avaliação foi instituída com a finalidade de assegurar o processo de avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes, buscando a melhoria da

¹ A Lei nº 8.948/1994 dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento da eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social (BRASIL, 2004a).

No SINAES, a avaliação institucional, constituída em duas modalidades básicas – avaliação interna (ou autoavaliação) e a avaliação externa –, é organizada com o propósito de contemplar “a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos” (BRASIL, 2004a, Art. 2º, I). É responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a operacionalização e coordenação da avaliação externa; enquanto que a avaliação interna é coordenada e conduzida por Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Instituição de Educação Superior (IES).

Por conseguinte, todas as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, têm obrigação de constituir CPA, responsável por coordenar os processos internos de avaliação e também prestar informações solicitadas pelo INEP. A CPA possui caráter autônomo e, em consonância com os princípios de uma gestão democrática, deve ter em sua composição participação de representantes, tanto da comunidade acadêmica², quanto da sociedade civil (BRASIL, 2004a).

Considerando que em uma gestão democrática não existe autonomia absoluta, as instituições de educação superior, que dispõem da prerrogativa de unidades autônomas, precisam inserir a comunidade interna e externa nos seus processos de gestão. Destarte, a política de avaliação reforça estes preceitos, ao conceber a participação dos diversos segmentos no processo de condução das atividades de avaliação interna da gestão.

Nesse ínterim, a participação é o meio pelo qual se permite concretizar a autogestão das instituições, possibilitando que a comunidade acadêmica e sociedade civil participem ativamente nos órgãos colegiados, garantindo-lhes o poder de decisão no que tange ao “[...] uso dos recursos, desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a garantia da liberdade de pensamento, da livre manifestação de ideias [...]” (BRASIL, 2010a).

No texto da Constituição Federal (1988) a gestão democrática é abordada como um dos princípios do ensino público. Na aplicação desse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, obriga as instituições públicas de educação superior a criarem órgãos colegiados deliberativos, assegurando a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996b).

2 O termo ‘comunidade acadêmica’ compreende os corpos docentes, discente e técnico-administrativo.

Além disso, as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 que apontam para a “melhoria da qualidade da educação” e a “promoção do princípio da gestão democrática” inspiram a “Meta 13” que tem como objetivo elevar a qualidade da educação superior, reforçando a necessidade de estabelecer um processo de autoavaliação contínuo nessas instituições, fortalecendo a participação das Comissões Próprias de Avaliação e a aplicação de instrumentos que norteiem as dimensões que precisam ser melhoradas (BRASIL, 2014a).

Diante das mudanças promovidas pelo redesenho das políticas educacionais estabelecidas na Rede Federal de Educação Profissional e em pleno acordo com o SINAES, pode-se considerar que a avaliação institucional é um processo novo e desafiador nessas instituições recém-implantadas/transformadas, principalmente, porque, a avaliação, como dispositivo de regulação da qualidade do ensino, tem alcançado apenas parte da organização dessas instituições, que é o nível de educação superior, deixando à margem a educação profissional de nível médio.

Neste contexto, a atuação da Comissão Própria de Avaliação emerge na esfera da complexidade, pois se apropriando de Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 432) esta comissão, além de ter a “[...] finalidade de melhorar ou reforçar aspectos detectados pelas Instituições de Ensino Superior que sejam relevantes para os atores institucionais”, o que é algo desejável, ainda tem de promover a avaliação institucional nesta “nova” institucionalidade.

Apesar do interesse de diversos autores³ em estudar as políticas de avaliação da educação superior nas duas últimas décadas, a problematização dessa temática tem sido orientada para os aspectos macro dessas políticas – as disputas entre o Estado, o Mercado e as Universidades a respeito do modelo de educação superior, conseqüentemente, a avaliação da educação superior – desconsiderando os aspectos operacionais das práticas avaliativas, elementos concretos das orientações para decisão e a ação, especialmente, da avaliação institucional em sua modalidade básica de avaliação interna.

Nesse sentido, Silva (2009) destaca a necessidade de rever as implicações que incidem no contexto do estudo da avaliação, tendo em vista que a ênfase vem sendo dada aos aspectos macro nas experiências desenvolvidas a partir das políticas de avaliação da educação superior. Assim sendo, o autor aponta a lacuna indesejável na literatura acadêmica, pois

³ Grego (1997), Silva Jr. e Sguissardi (1997), Gomes (2002), Dias Sobrinho (2004), Dias sobrinho (2010), Verhine, Dantas e Soares (2006), Zainko (2008), Silva e Gomes (2012).

desconsideram os aspectos micro dessa política, sobretudo quando associados ao desenvolvimento das práticas de avaliação institucional interna.

Neste caso, Silva (2009) busca contribuir com o debate para o melhor entendimento dessa temática, no que se refere às tomadas de decisões e à ação no planejamento e implementação da avaliação institucional interna. Para tal, outro ponto abordado por Silva (2011) refere-se à necessidade de resgatar duas subcategorias importantes na organização do trabalho da CPA: os “aspectos sociais” e o “funcionamento” da avaliação institucional interna, tendo em vista que, a problematização destas temáticas ainda carece de maior aprofundamento no âmbito da avaliação da educação superior.

Desse modo, o papel desempenhado pelas CPAs no processo de avaliação e a participação dos atores que a compõem são aspectos determinantes no processo de avaliação institucional e que necessitam de estudos mais aprofundados. Sendo assim, com o intento de conhecer a organização e o funcionamento da CPA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) é que se propôs a presente pesquisa.

Sabe-se que a oferta do ensino superior é uma inovação dentro do IF Baiano, constituído inicialmente a partir da fusão das antigas Escolas Agrotécnicas e Escolas Médias de Agropecuárias Regional da CEPLAC (EMARCs). É importante esclarecer que, essas unidades transformadas/integradas à condição de Instituto Federal vêm de um contexto histórico de oferta exclusiva do ensino médio profissionalizante, e, por esta razão, não possuíam a cultura de realização da avaliação institucional.

Outro aspecto que desperta o interesse nessa temática de estudo está relacionado à minha atuação profissional. Na condição de servidora do quadro administrativo do IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa desde setembro de 2011, eleita como representante titular da categoria dos técnicos administrativos da Comissão Própria de Avaliação desta instituição, em junho de 2015, e com base nas experiências obtidas através da participação em outras comissões (de caráter temporário e colegiado), é que tenho observado os principais entraves, dilemas e deficiências pelos quais passam essas instâncias democráticas no instituto. Foi a partir da minha inserção neste ambiente, que se tornou possível elencar alguns problemas que cercam a atuação das comissões, categorizadas na perspectiva individual, do grupo e da tarefa.

Do ponto de vista individual, a participação em comissões, de modo geral, em instituições públicas federais, apresenta algumas implicações, dentre as quais podem ser elencadas: a) sobrecarga de trabalho, uma vez que os participantes designados não são dispensados das atribuições e responsabilidades dos cargos que efetivamente ocupam; b) não

gratificação pelas atividades desenvolvidas, que representa, por si, um fator desmotivador, amparado no próprio Regime Jurídico dos Servidores Federais, Lei nº 8.112/1990, no art. 119 ao prever que o servidor não poderá “ser remunerado pela participação em órgão de deliberação coletiva”; c) ausência de treinamento e de suporte para desenvolvimento das atividades, que se somam às inexperiências dos indivíduos. Esses são alguns motivos que contribuem para dificultar o exercício de tais tarefas.

Na perspectiva do grupo, por sua vez, podem ser elencadas as seguintes problemáticas: a) injusta divisão de tarefas, sendo comum a concentração de responsabilidades em um ou dois membros; b) dificuldades em manter a comunicação, realizar reuniões especialmente porque em alguns casos as comissões são heterogêneas quanto à formação de seus membros, por exemplo, grupos formados por alunos, técnicos e docentes; c) discrepâncias nos níveis de dedicação e cumprimento das tarefas, fator este que é intrínseco a cada indivíduo.

Do ponto de vista da tarefa, poderá existir variação no seu nível de complexidade, o que pode requerer dos seus membros habilidades técnicas, conceituais e humanas. As comissões – de caráter permanentes ou temporárias – são constituídas com o propósito de atingir um objetivo específico. Essas comissões desenvolvem um conjunto de atividades administrativas, tais como planejamento, execução, direção e controle. Em muitas situações, as finalidades dessas comissões são alheias aos conhecimentos dos seus membros. Assim, é importante ressaltar que as comissões demandam dos seus partícipes, o empoderamento, comprometimento, conhecimentos e habilidades que lhe garantam executar as ações com presteza.

Em detrimento dos problemas que perpassam as comissões, é que se reporta à Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano como campo desta pesquisa, com a finalidade de conhecer as particularidades e os principais problemas enfrentados. A CPA se destaca como um importante órgão colegiado, com atuação singular de conduzir os processos internos de avaliação institucional, propostos pelo SINAES, em uma concepção democrática e participativa, conforme determina os artigos 1º e 11 da Lei nº 10.861/2004.

É importante destacar que a legislação que trata sobre esse sistema de avaliação não define de modo explícito a organização das CPAs. Portanto, a Portaria nº 2.051/2004, art. 7º, §2º, apenas especifica que a composição, o período do mandato dos membros, a dinâmica de funcionamento, a especificação de atribuições dessa comissão são objetos de regulamentação própria de cada instituição de educação superior, e que devem ser submetidos à aprovação do órgão colegiado máximo (BRASIL, 2004b). Desta maneira, os desafios, ainda são enormes para os membros que compõem a CPA.

Nesse sentido, conhecer a dinâmica de atuação da CPA, responsável pela avaliação institucional em sua modalidade interna, permitirá traçar ações específicas, a fim de contribuir com a superação das possíveis fragilidades existentes e alavancar melhorias na consecução das atividades desenvolvidas pela comissão, dentre as quais se destacam a comunicação, o planejamento e a distribuição de atividades, a execução, o controle e a avaliação e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento e a qualidade desta instituição de ensino.

A relevância deste estudo emerge do interesse em melhor compreender as possibilidades de organização da CPA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, desvelando seus aspectos sociais e o seu funcionamento. Com base no cenário descrito, foi elaborada a seguinte questão norteadora da pesquisa: Como é estabelecida a organização – seus aspectos sociais e de funcionamento – da CPA do IF Baiano na coordenação da modalidade de avaliação institucional interna no âmbito do SINAES?

Partindo dessa premissa, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos a respeito da modalidade de avaliação institucional interna, buscou-se compreender, neste estudo, a organização da CPA do IF Baiano desvelada nos seus aspectos sociais e funcionamento no contexto de implementação do SINAES. Com base nesse objetivo geral, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

(i) Caracterizar o processo de funcionamento, organização, a composição, os procedimentos de tomada de decisão quanto às atividades de sensibilização, coleta e análise de dados, divulgação dos diagnósticos, uso dos instrumentos, as formas de operacionalização da avaliação institucional coordenada pela CPA do IF Baiano;

(ii) Identificar os aspectos sociais que comprometem, fragilizam e/ou que potencializam a implementação da avaliação institucional baseado na concepção de avaliação proposta pelo SINAES;

(iii) Propor a sistematização do fluxo de trabalho da CPA buscando a superação de possíveis fragilidades dos seus procedimentos.

Logo, parte-se do pressuposto de que as indefinições a respeito do *modus operandi* da organização da avaliação interna, os problemas relativos aos aspectos sociais e de funcionamento no processo de implementação do SINAES têm dificultado a construção/consolidação da cultura da avaliação e a adoção de uma concepção mais próxima de seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos descritos na legislação – concepção participativa e democrática.

Diante do exposto, essa dissertação foi organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, aborda-se o contexto histórico da educação profissional, desde o período de colonização até as mudanças que sucederem em decorrência da política de expansão da Rede Federal no Brasil. No segundo capítulo, são contextualizadas as concepções e os marcos legais da política de avaliação da educação superior instituída no país, com ênfase no modelo em vigência – SINAES. No terceiro capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos que tratam sobre o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação à luz das teorias da Administração e concepções sobre avaliação. No quarto capítulo, trata sobre a teoria do capital social na efetivação das instâncias democráticas e da participação social. No quinto capítulo, é definido o percurso metodológico da pesquisa, especificando a caracterização do estudo, técnicas, instrumentos e procedimentos para tratamento e análise dos dados. O sexto capítulo refere-se às análises e discussões dos resultados obtidos em campo. No sétimo capítulo são apresentadas as perspectivas e possibilidades para a reconfiguração da CPA do IF Baiano. E, por fim, as considerações finais, que retomam as discussões sobre a problematização, os objetivos e os resultados da pesquisa.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma análise histórica sobre a constituição da educação profissional no Brasil, perpassando pelas políticas públicas que lhe deram sustentação, sem perder de vista as influências exercidas pelos diversos sistemas de governo. Nele, emergem elementos relacionados às concepções e práticas, os dilemas, as contradições e as novas configurações trazidas com a organização da Rede Federal de Educação Profissional nos dias atuais.

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A história da educação no Brasil traz em suas raízes a marca da dualidade estrutural, caracterizada pela existência de tipos distintos de escolas para diferentes classes sociais, em que prevalecia a formação intelectual para as elites, e o ensino instrumental para os desvalidos da sorte (KUENZER, 2005).

No século XIX, os primeiros registros da oferta do ensino profissionalizante foram produtos de decisões que primavam por uma perspectiva assistencialista, capaz de reduzir mazelas sociais, amparar órfãos, pobres, e demais desvalidos de fortuna (BRASIL, 1999). Somente uma pequena parcela da população tinha acesso à educação básica, propedêutica e superior, ao passo que, à grande maioria da população, restava apenas à possibilidade de frequentar a educação básica e os cursos técnicos que preparavam para o trabalho. É neste contexto de desigualdades sociais que a educação profissional foi sendo gestada.

No período de colonização do Brasil, as primeiras práticas educativas foram destinadas aos índios e aos escravos, considerados os primeiros aprendizes de ofícios (BRASIL, 2009a). Nesse contexto, Fonseca (1961, p. 68) reflete que “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, a abertura dos portos para o comércio exterior e na tentativa de se aproximar do desenvolvimento europeu, D. João VI criou o Colégio das Fábricas para atender às necessidades dos estrangeiros, artistas e aprendizes (BRASIL, 1999). Este período foi considerado o início da educação profissional. Em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes, com a finalidade de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Nessa linha de raciocínio, até o século XIX,

se manteve a ordem de educação propedêutica para a elite, ao passo que, para os menos favorecidos foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais brasileiras. Posteriormente, no ano de 1854, via decreto real, foram criados os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” para menores abandonados (BRASIL, 1999). Assim, Manfredi esclarece que:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (2002, p. 76-77 *apud* MACIEL, 2005, p. 31).

Posteriormente, em 1861, por meio de Decreto Real, foi estabelecido o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro” responsável por diplomar aqueles que no futuro preencheriam os cargos públicos das Secretarias de Estado. É no início do século XX, que começam a surgir as primeiras ações do Estado com foco na educação profissional, considerando que:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909).

Nesse contexto, as escolas técnicas são criadas com o intuito de neutralizar os problemas advindos do processo de urbanização. Em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, designado para assumir o ensino profissional, consolidou a política de incentivo ao desenvolvimento industrial, comercial e agrícola (BRASIL, 1999). Mais tarde, Nilo Peçanha⁴, por meio do Decreto nº 7.566/1909 oficializou o embrião da Rede Federal de Educação Profissional, com a criação das dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” em diferentes unidades da federação, as quais tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 1999, p. 122).

Ao longo das décadas de 1930 e 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, as mudanças políticas e econômicas também repercutiram na educação. Nesse período, com o processo de industrialização, grandes empresas multinacionais se instalaram no país. A condição de dependência econômica do Brasil com o capital estrangeiro, associado ao

⁴ Nilo Peçanha foi eleito vice-presidente da República no ano de 1906, e, com o falecimento de Afonso Pena, assumiu a presidência em 14 de junho de 1909 (BRASIL, 2016a).

crescimento industrial e às pressões das multinacionais por mão de obra qualificada, alavancaram a necessidade em se investir na oferta de cursos técnicos que qualificassem os brasileiros, já que a mão de obra estrangeira estava cada vez mais escassa.

Ainda na década de 1930, as escolas aprendizes são desligadas do Ministério da Agricultura e vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde. Adiante, em 1931, foi constituído o Conselho Nacional de Educação e realizada a Reforma Educacional, denominada de “Francisco Campos” que regulamentava a organização do ensino secundário e profissional comercial. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendia políticas públicas que unificassem a escola, de maneira que proporcionassem às mesmas condições de estudo para toda sua população, independentemente de classe social. Posteriormente, em 1937, foi outorgada a Constituição Brasileira, na qual o Estado assume o dever de estabelecer escolas vocacionais e pré-vocacionais às classes menos favorecidas (BRASIL, 1999).

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Segundo Ghiraldelli Jr. (1990) ainda que a Constituição de 1937 tenha sido a primeira legislação a tratar especificamente sobre a educação técnica profissional e industrial, ela se apresentou como um retrocesso em relação às políticas educacionais conquistadas pela Constituição de 1934, já que reforçou ainda mais o dualismo educacional. Como não foi determinada ao Estado a responsabilidade de oferecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito, os ricos continuaram provendo seus estudos ou no sistema público ou no particular, enquanto que, os pobres, sem o direito de usufruir desse sistema, eram destinados às escolas profissionais.

Na década de 1940, a Reforma de Capanema, instituída em 1942, resultou em uma série de modificações para todo o ensino no país, dentre as quais se destacaram: a divisão dos cursos em dois níveis; o ensino profissionalizante que passou a ser considerado de nível médio; e exames de admissão para ingresso em escolas industriais. No ano seguinte, mediante o Decreto nº 4.127/1942, as Escolas Aprendizes foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. As reformas que sucederam possibilitaram aos alunos (concluintes do ensino

técnico) autorização para futuro ingresso no ensino superior, em áreas semelhantes à sua formação.

Mais tarde, no período da República Populista, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) caracterizado, sobretudo por intensas transformações na economia promovidas pelo plano nacional-desenvolvimentista, contribuiu para alavancar o crescimento da indústria. Esse foi considerado o primeiro momento na história em que o governo passou a destinar um percentual de 3,4% do total de seus investimentos previstos para a educação (BRASIL, 2009a). Nessa época, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961 que passava a reconhecer a equivalência do ensino regular e profissional.

Posteriormente, em pleno Regime Militar, sob o discurso de única escola para pobres e ricos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971 definiu como obrigatório o ensino profissional para os estudantes do secundário. A responsabilidade de ofertar a educação profissional, até então, restrita às instituições especializadas passou a ser também, uma atribuição dos sistemas de ensino público do Estado. Contudo, essa regulamentação não pôde ser efetivada na prática, uma vez que não foram asseguradas condições necessárias para que os sistemas públicos atendessem à generalização da educação, ofertando um ensino profissional de qualidade e que fosse compatível com as exigências desenvolvimentista do país (BRASIL, 1999). Este fato contribuiu para destacar, ainda mais, as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre a formação propedêutica e profissional.

Na tentativa de amenizar os problemas decorrentes da Lei nº 5.692/1971, foi publicada a Lei nº 7.044/1982, a qual tornou facultativa a oferta de segundo grau profissionalizante. Diante dessa nova regulamentação, o ensino profissional continuou praticamente sendo ofertado pelas instituições especializadas, enquanto que, as escolas do segundo grau adaptaram suas grades curriculares para o ensino acadêmico mesclado com uma reprodução deficiente do ensino profissional (BRASIL, 1999).

A década de 1980 – também conhecida como “década perdida” em razão da crise econômica que atingiu vários países da América Latina, inclusive o Brasil que viveu um longo período de estagnação econômica –, representa uma época de grandes avanços nas lutas pela democracia. Com o fim da Ditadura Militar e afirmação da redemocratização do país, os mecanismos de participação popular, instituídos através da Constituição Federal de 1988, possibilitaram a configuração de um espaço de diálogo entre Estado e sociedade que

contribuiu para a descentralização no processo de formulação das políticas públicas nas áreas da educação, saúde, direitos humanos, assistência, previdência social, dentre outras.

Nos anos de 1990, entrou em vigor o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei nº 8.948/1994) que regulamentava a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e dispunha sobre os critérios necessários para a transição das Escolas Agrotécnicas Federais. Nessa perspectiva, a Rede Federal de Educação Profissional teve sua expansão impedida, conforme estabelecia a Lei nº 8.948/1994 que:

[...] a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, art. 3º, § 5º, grifo nosso).

Como destaca Tavares (2012), as poucas unidades de ensino criadas no período de vigência dessa lei – chamadas de Unidades de Ensino Descentralizadas – somente iniciaram suas atividades porque os prédios já se encontravam em condições de uso, mas ainda assim, por não possuírem autonomia financeira, administrativa e pedagógica, mantiveram-se vinculadas às autarquias federais existentes.

Além disso, em um viés neoliberal, a Reforma de Estado iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso⁵, em combate à crise econômica que havia paralisado o país nas últimas décadas do século XX, adotou a política de redução de gastos, abertura dos mercados e privatizações das instituições estatais por meio do Programa Nacional de Desestatização. A reforma também ocorreu na educação, com a publicação do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, na qual a educação passou a ser organizada em nível básico (educação infantil, fundamental e médio) e superior, enquanto que o ensino profissional passa a ser desvinculado do ensino médio regular, sendo tratado como uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996b).

Posteriormente, o Decreto nº 2.208/1997, criado com o objetivo de regulamentar o artigo 39 da LDB nº 9.394/1996, definiu em seu art. 5º que “a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. O ensino profissional e tecnológico se efetivou a partir da oferta de cursos de curta duração para estudantes/trabalhadores em

5 Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, professor universitário e escritor brasileiro, foi presidente do Brasil por dois mandatos no período de 1995 até 2003. Consolidou o Plano Real, estabeleceu reformas constitucionais, privatizou empresas estatais (BRASIL, 2016a).

qualquer nível de escolaridade. Em 1999, é retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A reforma da educação profissional e tecnológica como cita Melo (2008), guiou-se a partir de recomendações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e seguindo o “Modelo Latino Americano de Formação Profissional” foi organizada para funcionar de forma modular com saídas intermediárias para o atendimento às demandas urgentes do mercado de trabalho, de acordo com o modelo de Sistema “S”⁶ que priorizava o setor privado em detrimento do público.

De acordo com Frigotto (2000), o Brasil dos anos 90 registra alteração do sistema educacional adequando-se às reformas neoliberais, que acabaram ampliando o processo de exclusão social, a fragilidade da esfera pública, fortalecendo o ideal utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado.

Com a globalização, intensificação do desenvolvimento econômico, tecnológico e industrial ficava mais evidente a necessidade do mercado por mão de obra qualificada que se adequasse ao novo tipo de organização da produção (flexível). O ensino técnico não conseguia atender às exigências do mercado que primava por novo perfil de trabalhador “[...] para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitiam adaptar-se à produção flexível” (KUENZER, 2000, p. 32).

Desse modo, o dualismo estrutural persistiu até meados do séc. XX, quando, influenciado pelo sistema capitalista e pelas mudanças econômicas que aconteceram no período do “Milagre Econômico”, a formação profissional é retomada como condição necessária para promover o desenvolvimento econômico. Logo, é na transição do séc. XXI, que a educação profissional, apoiada na política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é superada enquanto opção assistencialista.

A análise sobre a constituição histórica da educação profissional é fundamental para a compreensão desse objeto de estudo. A repercussão da política de avaliação da educação básica é uma marca das reformas iniciadas nos anos 1990 para atender aos objetivos de um Estado Regulador. Até o final do século XX, as instituições de educação profissional ainda não haviam vivenciado as políticas de regulação e avaliação como as instituições de educação superior.

⁶ Sistema “S” - conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (BRASIL, 2016c).

1.2 OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A expansão da educação profissional manteve-se estagnada durante o período de 1995 a 2002. Então, em 2003, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva⁷ assume a presidência do país, em um regime democrático-popular sob o ideal progressista à lógica neoliberal do governo anterior, é revogado o Decreto nº 2.208/1997 e a Lei nº 8.948/1994 que impedia a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em seguida, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004 que retoma a oferta do ensino profissional pela Rede Pública, reestabelecendo em seu artigo 1º “a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio” de forma integrada, concomitante ou subsequente. Também foi publicada a Lei nº 11.195/2005 em substituição à Lei nº 8.948/1994, a qual passou a determinar que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, art. 3º, § 5º, grifo nosso).

A alteração do dispositivo legal trouxe a possibilidade da União instituir novas unidades de ensino, ainda que, a preferência era que essas ações fossem realizadas a partir de parcerias públicas e privadas. É por intermédio dessa nova lei que a expansão da oferta de educação profissional é retomada pelo Estado. Desse modo, o plano de expansão da Rede Federal de Ensino passou a ser implementado até o ano de 2016, em três fases, orientado para atender as dimensões especificadas no Quadro 1:

⁷ Luiz Inácio da Silva (Lula), ex-sindicalista, ex-metalúrgico, fundador do Partido dos Trabalhadores (PT). Foi presidente do Brasil por dois mandatos no período de 2003 até 2011 (BRASIL, 2016a).

Quadro 1 - Expansão da Rede Federal – Dimensões atendidas

Dimensão Social	Universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania ⁸ ; Atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita, integrantes do G100 ⁹ ; Municípios com percentual elevado de extrema pobreza;
Dimensão Geográfica	Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas; Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; Municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais; Interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior; Oferta de Educação Superior Federal por estado abaixo da média nacional.
Dimensão de Desenvolvimento	Municípios com Arranjos Produtivos Locais - APLs identificados; Entorno de grandes investimentos.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2016d.

Na primeira fase, que iniciou em 2006, foram construídas 64 novas escolas (37 Unidades de Ensino Descentralizadas, 18 unidades federalizadas e 09 novas autarquias) com o objetivo de:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (BRASIL, 2010b).

O processo de expansão/interiorização é percebido como uma política direcionada para o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010b). É importante frisar que, em quase um século de história no Brasil, entre 1909 a 2002, foram implantadas o total de 140 instituições de ensino profissionalizante. Por via do Decreto nº 6.095/2007, foram estabelecidas as diretrizes para integração voluntária dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais que tinham pretensão de serem transformadas em Institutos Federais. Das 102 instituições que poderiam optar pela adesão à rede do IFs, 75 (setenta e cinco) aceitaram e passaram a compor, por meio da

⁸ Grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1 mil e com mais de 80 mil habitantes (BRASIL, 2016d).

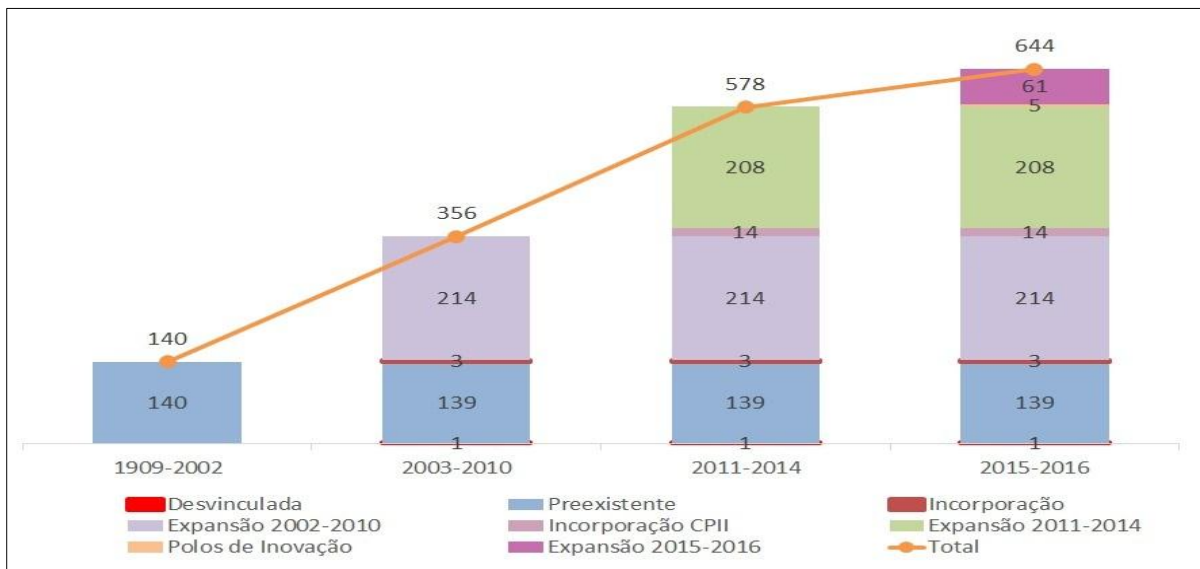
⁹ Programa do Governo Federal, lançado em 2008, cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

promulgação da Lei nº 11.892/2008, os 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Continuando a fase desenvolvimentista, a segunda fase da expansão foi iniciada em 2007, apresentada com o lema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, na qual o governo tinha como meta implantar mais 150 novas unidades, com a previsão de atingir, até 2010, o total de 354 unidades distribuídas em todas as regiões do Brasil (BRASIL, 2009a). As cidades-polo foram escolhidas com base nos seguintes critérios: distribuição territorial equilibradas das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento das infraestruturas físicas existentes; e identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2010b).

A terceira fase da expansão teve continuidade no governo Dilma Rousseff¹⁰, no ano de 2011. Nessa etapa, foi definido que seriam implantados 86 novos *campi* de Instituto Federal até dezembro de 2011, sendo que 46 destas unidades tratavam-se das unidades remanescentes da segunda fase (BRASIL, 2011a). Entre os anos de 2011 e 2014, o Ministério da Educação “investiu mais de 3,3 bilhões na expansão da educação profissional” (BRASIL, 2016b). Segundo dados do Ministério da Educação, atualmente, cerca de 644 *campi* encontram-se em funcionamento, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: BRASIL, 2016b.

¹⁰ Dilma Vana Rousseff, economista, foi ministra-chefe da Casa Civil do governo de Lula no período de 2005 a 2010. Foi à primeira mulher eleita para presidir o país, e governou no período de 2011 até 2016, quando foi afastada definitivamente após ser condenada por crime de responsabilidade pelo Senado Federal (BRASIL, 2016a).

O Gráfico 1 aponta para o crescimento e avanço histórico na educação profissional. Pode-se perceber o aumento significativo do número de *campi* dos IFs, desde 2003 até 2016. Esta política pública se destaca, principalmente, pela proposta de expansão orientada para ampliar a oferta de unidades dos Institutos Federais no interior e em municípios pobres, com a sustentação e argumento de que a educação poderá contribuir para desenvolvimento socioeconômico das regiões, reduzir as desigualdades sociais e democratizar o acesso à educação profissional e a educação superior.

Os Institutos Federais se apresentam em uma estrutura diferenciada e inovadora: diferenciada, porque foram criados a partir do processo de transformação/agregação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e inovadora, uma vez que, com exceção dos CEFETs¹¹ a maioria dessas unidades passam a ofertar o ensino superior a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, assumindo a incumbência de desenvolver a pesquisa e a extensão com rigor e qualidade. Além disso, equiparados às Universidades Federais, os IFs são submetidos às mesmas disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (BRASIL, 2008).

É sabido que, em um Estado Democrático de Direito, a concepção autônoma destas instituições contribui para a ampliação dos processos democráticos que permitam à sociedade exercer o controle social de uma cultura democrática. Nesses moldes, a política de avaliação institucional proposta pelo SINAES se materializa nestas instituições não só como um mecanismo de regulação estatal, mas também, efetiva o direito democrático que garante à comunidade acadêmica e à sociedade civil a participação na gestão destas unidades, contrapondo-se às possíveis práticas ligadas à cultura clientelista, patrimonialista e autoritárias.

Essa construção histórica e social é relevante para a compreensão desse objeto de estudo, uma vez que, a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional é a propulsora das transformações das antigas escolas técnicas em Institutos Federais, as quais (com exceção dos CEFETs) passam a vivenciar pela primeira vez as políticas de regulação e avaliação como unidades atuantes no ensino superior.

11 O Decreto nº 5.225/2004 já havia transformado os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em instituições de ensino superior (BRASIL, 2004e).

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DAS CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS À IMPLANTAÇÃO DA CPA DO IF BAIANO

O tema “avaliação” não é recente no Brasil, desde a década de 50, visto que, com a Reforma Universitária, já se tratava desse mecanismo como forma de fiscalização e controle (SGUISSARDI, 1997). De acordo com Zainko (2008a, p. 827), a avaliação da educação superior teve seu marco inicial na década de 1960, quando o governo militar, vigente à época, “a título de modernização submete a educação a um modelo ‘produtivista’ de eficiência, como se as instituições educacionais fossem organizações semelhantes a empresas privadas”.

Durante o movimento de reforma da educação superior no Brasil, a avaliação ganhou destaque “[...] desencadeando alterações substantivas nos padrões de regulação, gestão e controle da produção do trabalho acadêmico” e no controle da gestão das IES, cujo foco pautava-se em adotar ações capazes de mensurar aspectos como eficiência, eficácia e produtividade dessas instituições (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004, p. 251).

Corroborando com essa afirmativa, Dias Sobrinho (2004) menciona que o Estado utilizava a avaliação como um mecanismo de domínio dos gastos e de controle da eficiência das instituições públicas, a fim de garantir sua eficácia e o controle do padrão de qualidade proposto. Do mesmo modo, Voos (2004, p. 22) elucida que o interesse do Estado não está relacionado somente “[...] ao potencial de transformação qualitativa de melhoramento acadêmico-pedagógico e de maior eficiência na gestão, mas pelo seu impacto em função das exigências de regulação e controle da educação por parte dos estados”.

Por outro lado, a influência que as agências multilaterais exerceram e exercem na definição das políticas educacionais, na perspectiva de que a educação de qualidade reflete no desenvolvimento econômico e social, trouxe, no âmbito das políticas educacionais, o sistema de avaliação como instrumento capaz de demonstrar às organizações financiadoras dessas ações, a produtividade das instituições de ensino, em termos de custos-benefícios.

No entanto, a inserção da avaliação no campo das políticas públicas educacionais não se resume ao simples método de controle e de fiscalização por parte do Estado. Ainda que instituída sob a ótica do capitalismo, a avaliação trouxe importantes elementos que conduzem para uma sociedade democrática. No campo da educação superior, Bittencourt (2012, p. 54) corrobora que a “avaliação assume um papel de instrumento regulador institucional da efetividade, da eficácia e da eficiência do processo educacional desenvolvido pelas IES”.

Desse modo, por exemplo, a modalidade de avaliação institucional, nas políticas de avaliação da educação superior, no caso brasileiro, é ressignificada como uma ação coletiva

que busca acima de tudo compreender os múltiplos e contraditórios processos relacionais que produzem a universidade enquanto “comunidade da comunicação (Schleiermacher, Habermas)” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 59). Neste ínterim, a comunicação torna-se o elo social, no qual são construídos os valores a partir da interação que pessoas estabelecem umas com as outras e com o conjunto social. A comunicação torna-se o elemento principal para a construção de uma avaliação qualitativa, de tal modo que:

A avaliação levanta questões filosóficas, éticas, políticas a respeito da universidade. Qual o sentido ou qual o valor social da ciência que produz e que seleciona para transmissão ampla e restrita? Que tipo de sociedade está sendo projetada? Que posturas estão sendo implicitamente incentivadas? Quais os seus principais compromissos? Com que qualidade? (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 59).

Para o referido autor, o ponto central da avaliação é a qualidade, mas que não se refere somente aos produtos e serviços ofertados nas instituições, como também, a grande complexidade que envolve o processo avaliativo. No contexto da educação, a concepção de qualidade, por estar imersa em sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, é transitória, varia de acordo com o tempo, espaço e, especialmente, nas diversas organizações intersubjetivistas.

No contexto da avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, p. 106) reforça a articulação da avaliação interna, externa e reavaliação como dimensões que são complementares e interativas. É nessa articulação que essas modalidades avaliativas adquirem maior força, sendo que:

A avaliação interna comporta ações de vários matizes: a sensibilização da comunidade, o trabalho de convencimento que produz adesão voluntária e ampla, a constituição dos agentes dotados de função pública, do objeto, dos critérios e da metodologia, conjuntamente, o conseqüente levantamento e a seleção de dados e informações úteis e relevantes, a produção de indicadores, em processo de auto e de heteroavaliação. A avaliação externa traz outros agentes, em geral membros da comunidade científica não pertencentes à instituição avaliada, reconhecidos pela sua competência técnica e ética.

Nesse caso, Ristoff (2011, p. 50 e 51) destaca que o processo de avaliação nas instituições de ensino superior precisa ser desenvolvido de forma contínua, reforçando em seu discurso que “[...] só a continuidade, é preciso que se diga, garantirá a construção da cultura avaliativa – cultura esta fundamental para que o programa logre êxito”. Desse modo, a avaliação, quando é realizada habitualmente, contribui para que os dados de momentos distintos sejam comparados, demonstrando a partir dos resultados obtidos a eficácia das medidas adotadas.

Destarte, as seções que se desdobram nesse capítulo têm como objetivo abordar de modo breve, a trajetória e as perspectivas das políticas de avaliação instituídas na educação superior no Brasil, caracterizando com maior ênfase o sistema de avaliação vigente, o SINAES, e, abordando o contexto da implementação dessa política no Instituto Federal Baiano.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

A década de 1980 foi marcada por um momento histórico que acenava para o fim da Ditadura Militar e o começo da redemocratização do país. Nesse período, a avaliação assume um papel relevante no processo de implementação de políticas orientadas para a superação da crise que permeava a universidade (ZAINKO, 2008b). Assim, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983, tornou-se o ponto de partida para pesquisar informações sobre a gestão das universidades brasileiras. Este programa produzia e disseminava conhecimentos a partir de dados institucionais, da percepção da comunidade universitária e dos demais setores que poderiam expressar suas opiniões sobre estas instituições. Apesar de ser inovadora, esta proposta não se estabeleceu como sistema de avaliação e permaneceu vigente por apenas três anos (MARBACK NETO, 2007).

Posteriormente, em 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), instituída pelo Ministério da Educação (MEC), elaborou o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, pautado em discussões sobre mecanismos de avaliação permanente para o sistema de educação nacional. Nesse documento também foram sinalizados os impactos provocados em razão da ausência de parâmetros no ensino superior, como:

[...] para o governo, ela não permite que se tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento. Para professores e administradores educacionais, ela impede que saibam exatamente como melhorar suas instituições, quais os falsos caminhos, quais as soluções mais promissoras. Para o candidato a universidade e sua família, a escolha de uma escola superior e de uma profissão é como uma loteria: os alunos decidem suas carreiras baseados em fragmentos de informação, o que explica, em parte, a grande frustração e um certo ceticismo que acabam permeando o sistema universitário do País (BRASIL, 1985, p. 52).

As recomendações da referida comissão apontavam para que o Conselho Federal de Educação (CFE) estabelecesse “[...] mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados –

mecanismos esses que somente terão legitimidade se forem inter-pares” (BRASIL, 1985, p. 50). Desse modo, também é reforçada a importância de que esse conselho, livre de influências, atuasse como canal de comunicação e de informação entre a comunidade e o governo, principalmente no processo de definição das políticas educacionais.

Na ocasião, a tese era a de que o desenvolvimento do sistema de avaliação do ensino superior contribuiria para a racionalização na distribuição de recursos pela administração federal; possibilitaria às universidades públicas conhecerem melhor seu funcionamento e confrontarem com dados objetivos às críticas recebidas; evidenciaria a qualidade do desempenho e a eficiência das instituições de ensino superior privadas; e direcionaria os estudantes e suas famílias sobre aspectos que influenciavam os investimentos realizados na educação superior (BRASIL, 1985).

A partir das contribuições deste relatório, foi criado o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) cuja ideologia era orientada para regulação da IES e valorização das dimensões individuais (aluno, cursos e a instituição) e com contraponto à autonomia das instituições de ensino superior. Os resultados da avaliação seriam utilizados como controle de qualidade das instituições públicas e privadas e influenciariam a distribuição dos recursos públicos aos centros de excelência e instituições com padrões internacionais de produção acadêmica. É válido destacar que, as propostas do Relatório supracitado e do GERES não conseguiram realizar a reforma universitária, contudo, foram importantes para promoverem marcas na gênese da história da avaliação da educação superior no Brasil (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

É importante lembrar que nos termos da Constituição de 1988, a educação foi concebida no campo das políticas sociais como direito de todos e dever do Estado e da família devendo ser ofertada, respeitando o padrão de qualidade do ensino. Além disso, o art. 209 passou a assegurar “o ensino livre à iniciativa privada”. Nesses termos, as instituições privadas que atuam na oferta do ensino superior passam a cumprir as normas gerais da educação nacional, além de terem seu funcionamento sujeito à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Outra questão que merece destaque é a influência que as agências multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial – exerceram na formulação das políticas educacionais “[...] sob a égide do binômio privatização e mercantilização da educação” (ANDRADE, 2011, p. 26). Na educação superior, essas agências foram propulsoras das “[...] mudanças nos diversos e distintos padrões de regulação, gestão e avaliação da educação

superior” (SILVA, 2009, p. 82) dando ênfase à avaliação como “vetor da responsabilidade das instituições de ensino superior de prestarem conta à sociedade e se orienta para o aperfeiçoamento permanente no cumprimento de suas funções” (PEIXOTO, 2004, p. 174).

Em 1994, na gestão do presidente Itamar Franco, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) – primeiro modelo nacional de avaliação da educação superior organizado segundo os princípios da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. O programa apresentava duas etapas: a autoavaliação responsável por fornecer subsídios para o aprimoramento contínuo do desempenho da gestão universitária; e a avaliação externa. Como cita Lopes, o PAIUB:

Caracterizava-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes, composição livre e Participativa. Este programa procura considerar ‘os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias a sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade (PAIUB, 1994 *apud* LOPES, 2000, p. 2).

Como o PAIUB não se configurou como obrigatório, as universidades brasileiras da região Sudeste foram as que mais aderiram ao programa como experiência avaliativa, seguidas das instituições do Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente (BRASIL, 1997b). Logo após a adesão voluntária, as universidades recebiam recursos financeiros destinados à execução de projetos de avaliação institucional. As metodologias adotadas eram específicas de cada instituição, entretanto os princípios que deveriam ser seguidos eram comuns a todas as unidades. Sobre este aspecto, Verhine (2000, p. 9) considera que o PAIUB possibilitou experiências de avaliação institucional a essas universidades, embora não existam referências na literatura sobre as práticas avaliativas adotadas no período, tidas como “dispersas, incompletas e até contraditórias”.

Posteriormente, a Lei nº 9.131/1995, que alterou os dispositivos da Lei nº 4.024/1961, reformulou o antigo Conselho Federal de Educação com a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), e atribuiu ao Ministério da Educação e do Desporto a responsabilidade de “[...] formular e avaliar a política nacional de educação, como também, seu compromisso de zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (BRASIL, 1995, Art. 6º). Além disso, foram definidas no artigo 9º, §2º dessa lei, as atribuições da Câmara de Educação Superior, dentre as quais estão algumas responsabilidades relacionadas à política de avaliação, como:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; [...]
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto; [...]
- g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos (BRASIL, 1995, art. 9º, § 2º).

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, foi aprovada a avaliação que passa a assumir importância conceitual, estratégica e operacional na organização da política educacional. De acordo com o artigo 9º, inciso VIII, desta lei, a União tem a competência de “[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da Lei nº 9.131/1995 e da LDB nº 9.394/1996 foram implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), pela Portaria nº 249/1996, realizado por concluintes de cursos de graduação; o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Avaliação das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. A partir dos resultados obtidos por este sistema de avaliação, foi possível classificar as instituições de ensino superior. Esses dados foram amplamente divulgados nos meios de comunicação, criando uma espécie de estímulo à concorrência entre elas (BRASIL, 2003).

Mediante as orientações da LDB nº 9.394/1996, a avaliação nas universidades continuava sendo realizada conforme o PAIUB. Segundo Tenório e Andrade (2009) com a desativação desse sistema entre o período de 1998 a 1999, as universidades foram pressionadas a criarem metodologias próprias de avaliação, mas como não foram disponibilizados recursos financeiros, estas organizações optaram por manter o Exame Nacional e a Avaliação dos Cursos e das Instituições de Ensino Superior regulamentada, a partir do Decreto nº 2.026/1996, no qual foram definidos os seguintes procedimentos:

- Art. 1º. [...]. I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV. avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996a).

Embora tenha sido ampla a adesão das IES ao PAIUB, o Ministério da Educação decidiu encerrar o seu apoio a esse programa por não considerá-lo capaz de atender às exigências governamentais “[...] impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas orientadas para a competitividade e eficiência mercadológica, preconizadas pelos agentes internacionais de suporte financeiro, como o caso Banco Mundial” (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 441). Nesse contexto, o objetivo era que esse programa de avaliação servisse como mecanismo efetivo de medida da produtividade do ensino superior brasileiro.

As principais limitações do PAIUB estavam relacionadas: às dificuldades em se comparar as IES, tendo em vista que, cada instituição elaborava seus próprios indicadores; à avaliação que se resumia aos cursos de graduação e contava com poucos instrumentos; e à sistemática da avaliação, cuja ênfase era dada aos cursos de graduação ao invés da instituição (ROTHEN, 2006).

Diferente do PAIUB, em que a avaliação dava ênfase à compreensão da totalidade das organizações, compreendendo todas as suas dimensões, o ENC adotou a avaliação em uma perspectiva de controle com ênfase nos resultados, na eficiência, produtividade, desempenho dos alunos, sendo o processo resumido a uma prova geral (BRASIL, 2003).

Nessa perspectiva, partindo da lógica de que a qualidade de um curso é avaliada com base na qualidade de seus alunos, o ENC focava o curso em sua dimensão de ensino, além de assumir a função classificatória, com o objetivo de construir bases para uma possível regulação, fiscalização e controle, por parte do Estado (BRASIL, 2003). Segundo Gomes (2003, p. 130), o ENC representou “[...] uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos tradicionais e burocráticos da regulação no Brasil”, completamente oposto ao PAIUB. Ao estabelecer uma comparação entre esses modelos, enquanto o PAIUB teve sua origem dentro das próprias universidades as quais tinham autonomia institucional, através da autoavaliação, o ENC foi implementado de cima para baixo pelo MEC, com grande ênfase na mensuração, totalmente controlado e regulado pelo Estado (GOMES, 2003).

Em 2001, com a promulgação da Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, criado com objetivo de elevar o nível global de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, bem como,

democratizar a gestão do ensino público. Esse plano definia o diagnóstico para cada nível e modalidade de ensino, seguido de diretrizes, objetivos e metas. Ademais, a supracitada lei em seu artigo 4º, determinou como competência da União instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a).

Com a expansão do ensino superior, principalmente das unidades privadas, cresceu a preocupação com a qualidade destas instituições de ensino. Neste contexto, o Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001 destaca a necessidade de implementar mecanismos de avaliação que assegurem a expansão da educação, respeitando os parâmetros de qualidade. Dentre os objetivos e metas estabelecidos para a educação superior estão:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa;
8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas;
9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação;
14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação de reconhecimento de cursos (BRASIL, 2001a).

Em razão das reformulações que se sucederam no sistema de organização da educação superior, foi publicado o Decreto nº 3.860/2001, o qual dispunha sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. De acordo com esse Decreto, o processo de organização e execução da avaliação foi atribuído ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesses termos, a avaliação foi definida com o objetivo de contemplar:

- Art. 17. [...] I – a avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;
- II – avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior [...]; e,
- III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores (BRASIL, 2001b).

Quanto à Avaliação Institucional (AI) do desempenho individual das instituições de ensino superior, foram apresentados os seguintes itens a serem considerados no artigo 17º, inciso II:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; e
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001b).

Dentre os procedimentos de avaliação das Instituições de Ensino Superior, o Decreto nº 3.860/2001 incluiu as verificações *in loco* das condições de funcionamento e oferta de cursos, dessas unidades, a serem realizadas por comissões devidamente designadas, considerando os seguintes aspectos:

- Art. 17. § 1º [...]. I - organização didático-pedagógica;
- II - corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
- III- adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso;
- IV - bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento. (BRASIL, 2001b).

Nos casos em que fossem identificadas nas ações de supervisão condições de deficiência e irregularidades no funcionamento das IES, aliado ao desempenho insuficiente na avaliação do ENC, estas unidades estariam sujeitas a: suspensão do reconhecimento de seus cursos e de sua autonomia; intervenção e descredenciamento das instituições; e desativação dos cursos. Dentre os requisitos para credenciamento e reconhecimentos das IES - documentos legais – exigia-se que no projeto de qualificação da unidade, fosse contemplada a descrição dos procedimentos de autoavaliação institucional (BRASIL, 2001b). Na prática, o processo de Avaliação Institucional se constituiu de forma limitada, já que o desenvolvimento de suas atividades se restringiu à emissão de pareceres elaborados por especialistas em relação ao credenciamento e reconhecimentos das IES.

A implementação da Avaliação das Condições de Ensino, conforme é citado no texto de Tenório e Andrade (2009), também apresentou problemas operacionais, relacionados aos

procedimentos metodológicos utilizados no processo de identificação dos pontos fortes e fracos dos cursos superiores; os conflitos identificados entre e com os *stakeholders*¹² dentro das instituições; e as pressões políticas que os integrantes das comissões e outros envolvidos no processo avaliativo estavam submetidos. De acordo com vários profissionais que chegaram a desenvolver as atividades realizadas pela ACE, as principais dificuldades que afetaram o funcionamento dessa avaliação foram:

- (i) Problemas relativos ao instrumento, que enfatiza determinados aspectos em detrimento de outros, e para o qual faltam indicadores, em especial, capazes de perceber o quanto a IES consegue agregar ao aluno após a entrada capazes de identificar a contribuição do curso no âmbito da proposta da IES e da Sociedade;
- (ii) Problemas relativos ao enfoque do processo, pois o avaliador é levado a ocupar mais tempo com o preenchimento de formulários que, propriamente, com a reflexão sobre o curso, as conversas com o corpo docente e discente etc. (BRASIL, 2003, p. 40-41).

Nesses termos, dentre as críticas à Avaliação das Condições de Ensino, sobressaem: a complexidade do formulário eletrônico; a efetividade dos pesos atribuídos aos aspectos avaliados; e a dificuldade em se construir um processo formativo que conseguisse produzir uma visão integral do curso, uma vez que, a grande preocupação dos avaliadores ficou restrita a conferência dos itens solicitados no formulário (BRASIL, 2003).

Apesar das dificuldades, a participação de especialistas de diversas áreas nas comissões da ACE contribuiu para que aspectos materiais, como infraestrutura, bibliotecas, laboratórios de informática, critérios de acessibilidade e contratação de professores, fossem melhorados nestas instituições, além de sinalizarem a necessidade de reformulação dos currículos, elaboração de projetos político-pedagógico e maior envolvimento dos docentes nas atividades acadêmicas (BRASIL, 2003).

O ENC também apresentou uma série de deficiências técnicas que dificultaram a avaliação da qualidade das instituições de ensino superior. A saber, o exame aplicado aos estudantes, também chamado de provão, restringiu-se a avaliá-los como se todos tivessem condições, realidades e contextos de ensino-aprendizagem equivalentes (ANDRADE, 2011). Esse modelo de avaliação, além de não conseguir indicar a qualidade dos cursos de graduação, também foi considerado bastante oneroso, em razão do aumento de instituições, cursos e áreas (BRASIL, 2003).

Até 2003, a avaliação foi instituída com base nos sistemas AI, ACE e ENC, uma vez que vários problemas vinham sendo detectados nos programas, como explica Davok (2007,

¹² *Stakeholders* – é qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou é afetado pela realização dos objetivos da empresa (FREEMAN, 1984).

p.78) que “[...] aparentemente, o MEC não negociou o Sistema de Avaliação com a comunidade acadêmica e impôs processos avaliativos teórico-metodologicamente inconsistentes”. Ainda neste mesmo ano uma nova proposta de avaliação foi enviada, ao Ministério da Educação pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), intitulada “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior”.

A partir das discussões realizadas pela CEA, foi instituída, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.861/2004 que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esse modelo de avaliação reflete as influências do PAIUB e ENC (GOMES; SILVA, 2012). Para melhor compreender esta política, optou-se em abordá-la na próxima seção, principalmente porque o interesse desse estudo é a autoavaliação institucional implementada nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2.2 O SINAES E A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Nos moldes da Lei nº 10.861/2004, coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o SINAES foi instituído com o objetivo de “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]”, buscando promover:

Art. 1º. § 1º. [...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

A reestruturação do sistema de avaliação visa superar a avaliação sob o ponto de vista apenas do ensino e construir uma proposta que permita abordar as diversas dimensões do ambiente educativo. Assim, as novas diretrizes desta política contemplam as perspectivas da participação e integração. Sob a perspectiva do princípio da participação, o processo de avaliação contempla o envolvimento da comunidade acadêmica, civil, além dos avaliadores externos (avaliadores designados pelas agências estatais). Do ponto de vista da concepção integração:

[...] a avaliação institucional é entendida como uma ponte que permite construir um projeto acadêmico baseado na gestão democrática e na autonomia, para fornecer resultados que ampliem o autoconhecimento institucional e, assim, possa identificar pontos de apoio para implementar políticas educacionais que possibilitem a regulação do sistema de educação superior (DIAS SOBRINHO, 2008 *apud* LEHFELD *et al.*, 2010, p. 180).

Similar ao PAIUB em algumas de suas características, o SINAES incorporou alguns dos princípios e diretrizes do sistema anterior, como: compromisso formativo da avaliação; a globalidade; a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa; a continuidade do processo avaliativo; a participação ativa da comunidade acadêmica; o respeito à identidade institucional. No quesito de aderência ao sistema, diferente do PAIUB – cuja adesão configurava-se voluntária – no SINAES, todas as instituições de ensino superior são obrigadas a aderir ao processo de autoavaliação (RISTOFF; GIOLO, 2006). O princípio da globalidade parte da compreensão de que a instituição é um sistema orgânico que deve ser avaliado a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade (BRASIL, 2004f).

É nesse sistema que a autoavaliação assume papel importante na composição do processo de avaliação, articulada à avaliação externa para fins de regulação estatal. Todavia, esta articulação padece de inúmeras fragilidades ao longo do desenvolvimento do SINAES. Silva (2015) destaca um conjunto de elementos indicativos destas fragilidades, entre elas: proeminência da visibilidade da avaliação externa designada pelo INEP, sobre a avaliação interna coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), hipertrofia da regulação estatal em detrimento da regulação da comunidade e da gestão da IES; e a distinção entre a linguagem da avaliação interna e externa.

O SINAES, com a finalidade construtiva e formativa, é formado por três principais instrumentos de avaliação: Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplicação de prova aos estudantes no primeiro e no último ano do curso; Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – é feita por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas; e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – centro de referência e articulação do sistema de avaliação (BRASIL, 2004f). Para promover a avaliação dessas três dimensões, o SINAES, Lei nº 10.861/2004, assegura:

Art. 2º[...] I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004a).

Com base nesses princípios, a Avaliação das Instituições de Educação Superior é articulada em duas etapas: interna e externa. Enquanto a avaliação externa é responsabilidade de comissões de especialistas designados pelo INEP; a avaliação interna foi regularizada através do artigo 11, da Lei nº 10.861/2004, no qual ficou definido que todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, devem constituir Comissão Própria de Avaliação responsável por conduzir os processos de avaliação da unidade, sistematizar e fornecer as informações requeridas pelo INEP, obedecendo às seguintes diretrizes:

Art. 11 [...] I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004a).

Desse modo, a avaliação interna, indicadora de uma cultura de autoavaliação na perspectiva democrática, constitui-se numa das etapas do AVALIES. Caracterizada como um processo criativo, cíclico que analisa as dimensões que compõem a instituição, a ação permanente da avaliação permite construir e consolidar a cultura de avaliação dentro da instituição, através do envolvimento e comprometimento da comunidade interna (BRASIL, 2004d). Além disso, a avaliação deve assumir o papel formativo, diagnóstico e somativo:

O seu caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento deve permitir a re-análise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas. [...] O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em processo de reflexão e autoconsciência institucional (BRASIL, 2004d, p. 14).

Para regulamentar os procedimentos de avaliação no âmbito do SINAES, foi elaborada a Portaria nº 2.051/2004. No que concerne à modalidade de avaliação institucional, este documento concebe alguns aspectos gerais sobre o tema, mas não define os procedimentos e funcionamento das comissões de avaliação das IES. Dentre outros assuntos, a Portaria supracitada institui que a dinâmica de funcionamento, a forma de composição, duração do mandato dos membros e a especificação de atribuições da CPA são responsabilidades definidas pela própria instituição e aprovada por órgão colegiado máximo observando as seguintes diretrizes:

Art. 7º. [...] § 2º 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, 2004b).

Assim, cada instituição, respeitando os princípios e diretrizes determinadas pela CONAES, tem a liberdade para criar os objetivos do seu processo de avaliação interna, bem como a metodologia e os procedimentos de trabalho. É preciso esclarecer que é responsabilidade do INEP orientar sobre os procedimentos e requisitos para o processo de avaliação interna em meio eletrônico, de acordo com as diretrizes definidas pela CONAES. Desse modo, para auxiliar nos processos da avaliação interna, foram elaborados pelo INEP, os seguintes documentos: Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004f) e o Roteiro para a Avaliação Interna (BRASIL, 2004d).

A avaliação das instituições de educação superior tem como objetivo “[...] identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores” (BRASIL, 2004a, Art. 3º). Dessa forma, as avaliações, interna e externa, devem considerar as seguintes dimensões:

Art. 3º [...] I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
 II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
 III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
 IV – a comunicação com a sociedade;
 V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
 VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
 VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
 VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
 IX – políticas de atendimento aos estudantes;
 X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004a).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) está diretamente relacionado às outras dimensões do SINAES, principalmente, porque se trata de um documento norteador da gestão, cujos objetivos remetem a identificar: a filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional, os principais indicadores de

desempenho e as atividades acadêmicas que a instituição desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2007). Com base nas dez dimensões mencionadas, a avaliação interna deve ser desenvolvida periodicamente, em um processo de análise, interpretação e síntese que reflitam o papel da instituição e a compreensão de sua totalidade em busca da melhoria da qualidade do ensino e alcance de maior relevância social. Nesse sentido, a CPA tem como principais objetivos:

[...] produzir conhecimentos; pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2004f).

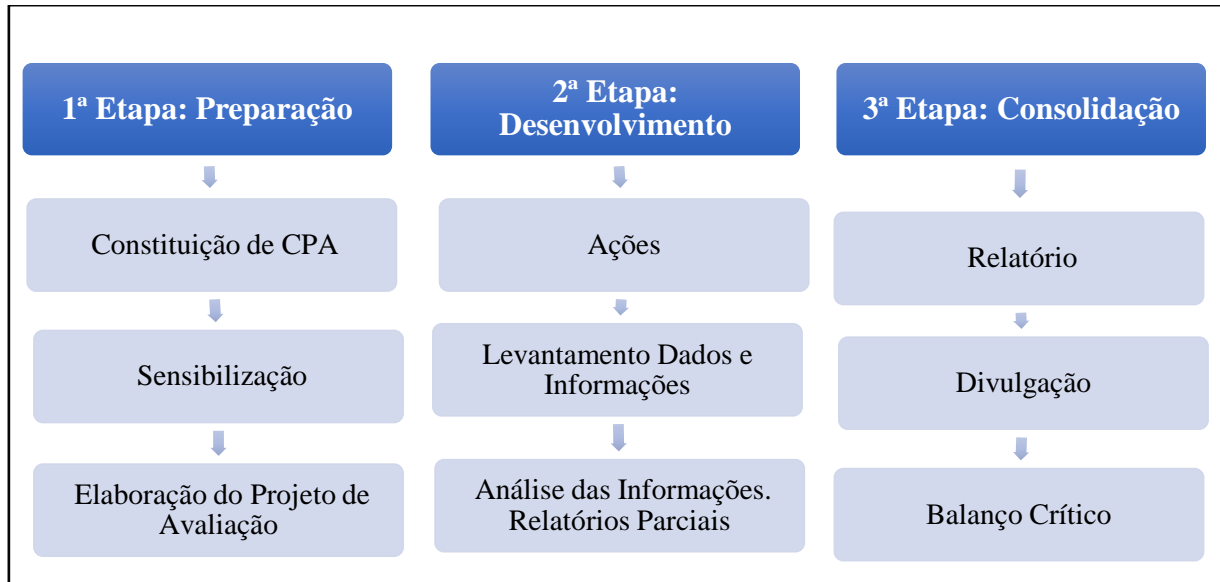
Para cumprir tais objetivos, promover a cultura de autoavaliação e reforçar os valores democráticos, é necessário que a avaliação interna seja adequadamente implementada. Dessa forma, para atingir bons resultados é preciso estar atento para alguns pontos fundamentais, tais como:

- (a) equipe de coordenação, para planejar e organizar as atividades, manter o interesse pela avaliação, sensibilizando a comunidade e fornecendo assessoramento aos diferentes setores da IES, e refletir sobre o processo.
- (b) participação dos integrantes da instituição, pois o envolvimento dos atores – por diferentes que sejam entre si – auxilia na construção do conhecimento gerado na avaliação.
- (c) compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação ao processo avaliativo. No entanto, isto não significa que os dirigentes devam ser os principais membros das comissões instaladas. O importante é ficar evidenciado que há um apoio institucional para que o processo ocorra com a profundidade e seriedade necessárias.
- (d) informações válidas e confiáveis pois, sendo a informação fidedigna o elemento fundamental do processo avaliativo, sua disponibilização pelos órgãos pertinentes da instituição é prioritária. Nesse sentido, a coleta, o processamento, a análise e a interpretação de informações são essenciais para alimentar as dimensões que a autoavaliação quer indagar.
- (e) uso efetivo dos resultados. O conhecimento que a avaliação interna proverá à comunidade institucional deve ter uma finalidade clara de planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aprimoramento institucional. Para isso, é importante priorizar ações de curto, médio e longo prazos, planejar de modo compartilhado e estabelecer etapas para alcançar metas simples ou mais complexas (BRASIL, 2004f).

Os requisitos apresentados acima pela CONAES não são suficientes para garantir que o processo de autoavaliação aconteça de modo eficiente. Para alcançar a eficiência na avaliação interna, é importante realizar o planejamento das ações através do plano de trabalho que aponte para a definição do cronograma, distribuição de tarefas, recursos humanos, materiais e operacionais (BRASIL, 2004f). Com base na figura abaixo, a Comissão Própria de

Avaliação desenvolve suas atividades em três etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação:

Figura 1 - Etapas da Avaliação Institucional Interna



Fonte: Adaptado de BRASIL (2004f).

Na Figura 1, a primeira etapa que compõe o processo de avaliação institucional interna é a preparação que envolve o processo de constituição da CPA, planejamento e sensibilização. Para composição da comissão, devem ser respeitadas as determinações da Lei nº 10.861/2004, que asseguram a participação da comunidade interna e externa. É essa prerrogativa que sustenta e legitima a CPA como um espaço democrático dentro das IES. Assim, é imprescindível a participação de atores sociais que estejam devidamente engajados na complexa tarefa de avaliar. É relevante salientar que, para realização dos trabalhos, a comissão pode contar com o apoio de assessores externos, mas esses, não podem substituir a participação dos atores institucionais no exercício do direito de avaliação da Instituição de Educação Superior no SINAES (BRASIL, 2004f).

Após definição da comissão interna, parte-se para o planejamento. Para Dagnino (2009) planejar consiste em identificar e disponibilizar os meios necessários para a ação como: os diversos recursos, conhecimento, capacidades organizativas, poder político, equipamentos e tecnologia e também, mas nem sempre, recursos econômico-financeiros. Nessa etapa, a CPA deve elaborar o projeto de autoavaliação, contendo os objetivos, as estratégias, a metodologia, recursos e o calendário das ações. O cronograma de atividades deve estar em consonância com os prazos definidos pelo CONAES, nos termos da Portaria do MEC nº 2.051/2004.

É importante e recomendável que o planejamento seja discutido com a comunidade acadêmica, observando as características da instituição, como seu porte, a existência de outras experiências avaliativas, bem como a avaliação externa, a avaliação interna dos cursos de graduação, a avaliação dos docentes pelos estudantes, a avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativos, a avaliação da pós-graduação, dentre outros. Como se trata de um processo construído coletivamente, a comissão interna deve procurar meios (palestras, fóruns, seminários, reuniões, dentre outros) que auxiliem o processo de sensibilização e envolvimento da comunidade acadêmica na construção da autoavaliação institucional (BRASIL, 2004f).

É na etapa de desenvolvimento que as ações e metodologias planejadas pelos participantes da comissão interna são colocadas em prática. Desse modo, compete à CPA desenvolver atividades, como: a) sensibilizar a comunidade acadêmica; b) sistematizar as demandas, ideias e sugestões originadas pela comunidade no processo de sensibilização; c) realizar seminários internos para apresentar o Sistema Nacional de Avaliação, a proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros; d) definir a composição dos grupos de trabalho, atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes, estudo de evasão); e) construir os instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionários, grupos focais e outros); f) definir a metodologia de análise e interpretação dos dados; g) definir as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho como recursos financeiros, espaço físico, materiais, deliberar sobre a carga horária dos docentes e técnicos dedicados a esta tarefa; g) definir o formato de relatório de autoavaliação; h) definição de reuniões sistemáticas de trabalho; i) elaboração de relatórios; j) organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica (BRASIL, 2004f).

Corroborando com essa proposição, Silva (2009, p. 122) apresenta em seu estudo uma síntese das tarefas definidas nessa etapa, as quais são:

- [Implementação] dos procedimentos de coleta e análise das informações, conforme definidos nos Projeto de Avaliação SINAES, em consonância com as propostas contidas no documento Orientações Gerais;
- [Elaboração dos] relatórios parciais relativos às diferentes etapas de **auto-avaliação** e avaliação externa, definidas no projeto de Avaliação do SINAES da IES;
- [Integração] com os demais instrumentos de avaliação do SINAES;
- [Detalhamento] da avaliação externa, em sintonia com as orientações da CONAES;
- [Elaboração dos] relatórios parciais ou finais a avaliação interna e externa;
- [Revisão do] Projeto de Avaliação SINAES da IES e [replanejamento] das atividades para continuidade do processo de avaliação SINAES.

Por último, a etapa de consolidação recebe este nome justamente porque se refere à fase em que os resultados são apresentados no relatório, seguidos da sua divulgação e análise crítica. Para elaboração do relatório final, é necessário que os dados e informações levantados junto à comunidade acadêmica estejam devidamente tratados, analisados e articulados com outras metodologias (documentos institucionais, visitas *in loco*). Como esse documento é destinado a públicos distintos (avaliadores externos, comunidade interna, a gestão da IES e a sociedade), é importante que sejam observados os aspectos de clareza na comunicação das informações. Ao finalizar o relatório, a CPA pode apresentar sugestões à gestão em relação a ações nas áreas administrativas, política, pedagógica e técnico-científica.

De acordo com Simons (1999) e House (1994), a avaliação deve ser externalizada a todos os seus interessados, no sentido de informar o que está acontecendo, respeitando a linguagem e a apresentação da avaliação de forma que seja compreensível tanto para os leigos como os especialistas. Para que a avaliação cumpra seu papel informativo, Silva (2015, p. 139) elucida a importância de utilizar metodologia adequada para esse fim, além disso, ressalta que “a avaliação tem que discorrer o vocabulário das pessoas comuns não especializadas em aspectos técnicos da pesquisa acadêmica”.

Para tanto, é fundamental que o relatório seja divulgado, pois somente assim, a comunidade interna e externa tomará conhecimento sobre as particularidades da instituição. Ademais, a divulgação dessas informações favorece a atuação da gestão, reforçando na identificação de pontos fortes, fracos, potencialidades, no processo de tomada de decisões e na definição de estratégias capazes de superar os problemas relatados (BRASIL, 2004f).

Neste contexto, destaca-se a relevância do papel exercido pela CPA para a efetivação da política de avaliação. Entretanto, ainda são muitos os desafios que fragilizam a atuação desses órgãos colegiados, tanto nos seus aspectos sociais como nos de funcionamento. Com relação à organização e funcionamento dessas comissões, as legislações que abordam essa temática estabelecem as diretrizes que deverão ser seguidas, mas não propõem estratégias que instrumentalizem esses representantes, no que diz respeito aos métodos e metodologias da avaliação, pois, cabe a cada IES estabelecer as estratégias da avaliação interna, coordenada pela CPA.

De acordo com Silva (2011) os “aspectos sociais” e o “funcionamento” da avaliação institucional estão incorporados nas atividades que são desempenhadas pelas CPAs, no processo de implementação da avaliação interna no contexto do SINAES. Nesse sentido, o autor explicita que:

O campo da avaliação da educação superior encerra uma série de conflitos e tensões quando se trata da questão conceitual e metodológica. Nesta perspectiva, as experiências e os embates teóricos têm distorcido a prática da auto-avaliação, baseada no paradigma democrático/emancipatório, no funcionamento das instituições, levando a utilização de pressupostos teórico-metodológicos que concentram esforços na mensuração dos impactos quantitativos, nas ações imediatas que oferecem raras contribuições para apreciar os resultados e ações institucionais (SILVA, 2011, p. 1).

Para se trabalhar a temática, Silva (2001) esclarece a relevância de retomar as reflexões de Grego (1997, p. 95) que questionam: “A quem serve a avaliação? Qual a sua função social? A que objetivos visam atender? Que objetos são tomados como foco de análise da avaliação?” e quais as “metodologias e procedimentos são utilizados e que pressupostos e formas de conhecimento da realidade as orientam? Qual concepção de qualidade implícita?”

Zainko (2008b) ressalta alguns problemas que permeiam a política do SINAES como: a carência de pessoal devidamente capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção; a fragilidade em se consolidar a “cultura de avaliação”; as dificuldades da composição política da CONAES; e a insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de avaliação interna. No âmbito das instituições de ensino superior, evidencia-se que a constituição da Comissão Própria de Avaliação tem se deparado com problemas políticos, com a escassez de pessoal que esteja familiarizado com a temática, na insuficiência de discussões internas e nas dificuldades para a realização da avaliação interna.

Outras reflexões sobre as fragilidades que permeiam o trabalho da CPA são citadas por Silva e Gomes (2011), ao examinar as políticas de avaliação institucional em duas universidades do Nordeste. Dessa forma, no contexto da avaliação interna, foram identificados alguns obstáculos, tanto em relação às dez dimensões como na participação da comunidade acadêmica, que têm contribuído para enfraquecer a perspectiva sistêmica da avaliação, a saber: “a ausência de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação favorece o desencontro entre os objetivos propostos e os resultados alcançados”; “no seio das CPAs, não existe reflexão aprofundada sobre o processo da produção dos dados, sobre os resultados alcançados e seus impactos”; em relação à apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES, é evidenciada a precariedade na formação continuada e no acompanhamento das CPAs, ressaltando que o MEC/CONAES/INEP tem dado maior ênfase ao processo de formação das comissões externas.

Silva e Gomes (2011) observaram, também, que apesar da legislação do SINAES zelar pelo equilíbrio entre os processos avaliativos da avaliação institucional, não é o que tem ocorrido na prática em razão do distanciamento entre a CPA e as Comissões Externas e que tem provocado alguns entraves na realização das atividades dessa comissão, considerada a

base da avaliação institucional. Nesse sentido, “a CPA/SINAES não tem conseguido instituir a prática da avaliação sistêmica baseada no paradigma subjetivista e emancipatório, além de crescentemente, distanciar-se de seus princípios e proposições”.

Para Dias, Horiguela e Marchelli (2006), a ineficácia do SINAES em motivar e instituir uma cultura da avaliação interna, entre outras razões, está relacionado ao fato do INEP privilegiar o treinamento das comissões externas de avaliação e a ausência de práticas formativas direcionadas aos integrantes da CPA, buscando assim, garantir maior eficácia socioinstitucional da autoavaliação. Nesse sentido, o SINAES tem firmado mais no seu caráter regulatório do que o formativo, em decorrência das diversas fragilidades do “roteiro” de autoavaliação.

2.3 A INSERÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

No contexto político da educação profissional, os Institutos Federais foram criados, inicialmente, a partir da fusão dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas e das Escolas Técnicas em uma estrutura pedagógica verticalizada que abrange desde a oferta do ensino técnico-profissionalizante até o ensino superior.

Nessa condição, os Institutos Federais organizados em uma estrutura *multicampi*, equiparam-se às Universidades Federais nos aspectos estruturais e legais que regulam a política de avaliação e supervisão da educação superior. É importante lembrar que a maioria dessas instituições que outrora vivenciaram a experiência da exclusividade da oferta de educação profissional, não haviam, até então, desenvolvido dispositivos e estruturas legais de regulação nos moldes da educação superior. É nesta nova configuração que estas instituições de ensino têm iniciado as práticas da avaliação designadas pelo MEC.

É relevante esclarecer, que as antigas Escolas Agrotécnicas e EMARCs – a princípio criadas para se dedicar à oferta da educação profissional – são unidades que não “nascem” como Institutos Federais, elas são transformadas a esta condição após a promulgação da Lei nº 11.892/2008. Neste percurso, essas instituições, agora atuantes também no ensino superior, tem o desafio de implementar a avaliação institucional no contexto do SINAES.

2.3.1 A Implementação da CPA no IF Baiano

A Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano foi constituída para atender às disposições legais que disciplinam as funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior, no contexto do SINAES (Lei nº 10.861/2004). De acordo com o Regimento da CPA do IF Baiano aprovado pela Resolução nº 14/2015¹³ considera-se que:

Art. 2º A CPA é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e normativa, no âmbito dos aspectos avaliativos das áreas acadêmica e administrativa, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio e atende ao PDI do IF Baiano quanto aos níveis e modalidades de ensino.

Art. 3º A CPA terá atuação autônoma, no âmbito de sua competência legal, em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes nesta Instituição (BRASIL, 2015a).

Com base no exposto, a CPA é responsável por coordenar o processo de avaliação institucional interna de forma autônoma, e deve atuar em consonância com os princípios e diretrizes determinados na Lei nº 10.861/2004, na Portaria interna nº 2.051/2004, no Decreto nº 5.773/2006 e na Portaria interna nº 40/2010 do MEC. É importante ressaltar que as legislações citadas definem os aspectos gerais e as diretrizes da política de avaliação, mas não discutem aspectos peculiares à atuação dessa comissão, tais como: seu funcionamento, composição, mandato dos seus membros. Tais disposições são objeto de regulamentação próprio de cada instituição de ensino superior.

No contexto do IF Baiano, a política da avaliação institucional começou a ser discutida no ano de 2011. Desde a criação dos Institutos Federais até hoje, foram eleitas no IF Baiano duas Comissões Próprias de Avaliação, denominadas nesta pesquisa como: CPA1 e CPA2. É válido ressaltar que as comissões, de modo geral, assumem um importante papel no seio destas unidades de ensino. Em um processo cíclico, as comissões são criadas com a finalidade de realizar atividades específicas, importantes para o desenvolvimento da instituição.

As primeiras iniciativas para implantação da Comissão Própria de Avaliação no IF Baiano são decorrentes da publicação da Portaria¹⁴ nº 280, de 07 de abril de 2011, que instituiu à comissão responsável pela elaboração do regimento e organização do processo eleitoral para escolha de seus representantes (BRASIL, 2011c). Durante a elaboração desse documento, despontaram-se algumas indagações quanto à abrangência da avaliação

13 Ver apêndice D.

14 Ver apêndice D

institucional: se deveria focar apenas na educação superior, ou se poderia ser estendida à educação profissional.

Como a instituição atua em uma proposta pedagógica verticalizada, ofertando desde a educação básica até a educação superior, e, portanto, compartilha o mesmo espaço, estrutura física, recursos humanos, e outros, e considerando também, a sua preocupação com a qualidade do ensino médio de nível técnico, o Conselho Superior do Instituto Federal Baiano (CONSUP), na aprovação do Regimento da CPA através da Resolução nº 15, de 19 de julho de 2011, tomou a decisão de que a avaliação deveria ser instituída em uma dimensão global, abrangendo todos os níveis e modalidade de ensino, priorizando a educação superior. Nesse contexto, a primeira comissão designada através da Portaria¹⁵ nº 1.510, de 09 de dezembro de 2011, foi constituída obedecendo à composição apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1 - Composição das CPA1 do IF Baiano

CATEGORIAS	Nº TITULAR(ES)	Nº SUPLENTE(S)
Docente	02	02
Técnicos-administrativos	02	02
Discente Ed. Superior	01	01
Discente EPTNM*	01	01
Sociedade Civil	02	02

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados BRASIL, 2011c.

*Discentes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, exceto para a primeira gestão da CPA.

Na Tabela 1, podem ser observadas as categorias (docentes, técnico-administrativos, discentes e sociedade civil organizada) que compõem a CPA dessa instituição. É importante destacar que os membros da comunidade acadêmica são eleitos pelos seus pares, enquanto que os representantes da sociedade civil são escolhidos em assembleia. Nos termos dessa regulamentação, somente poderiam concorrer ao mandato na CPA servidores efetivos da instituição e os discentes regularmente matriculados nos cursos (BRASIL, 2011c). De acordo com a Portaria nº 1.510/2011, não foi eleito para essa comissão representante da sociedade civil (BRASIL, 2011b).

15 Ver apêndice D

Como foi aprovada a avaliação também dos cursos técnicos de nível médio, conforme organização prevista no regimento, a comissão eleita ficou responsável por organizar as eleições nos *campi* (BRASIL, 2011c). Dessa forma, com o objetivo de coordenar e acompanhar as atividades inerentes ao processo de autoavaliação foi elaborado o Edital de Eleição nº 102/2012¹⁶ para escolha dos representantes das Comissões de Avaliação dos *Campi* (CACs) referente às unidades de: Catu, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Guanambi, Valença, Itapetinga, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Uruçuca e Teixeira de Freitas, com representação das categorias apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 2 - Composição das CACs do IF Baiano

CATEGORIAS	<i>Campi</i> com cursos presenciais de nível superior		<i>Campi</i> sem cursos presenciais de nível superior	
	Nº titular(es)	Nº suplente(s)	Nº titular(es)	Nº suplente(s)
Docente	02	02	02	02
Técnicos-administrativos	02	02	02	02
Discente EPTNM*	01	01	02	02
Discente Ed. Superior	01	01	-	-
Sociedade Civil	02	02	02	02

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados de BRASIL, 2012b.

*Educação Profissional e Técnica de Nível Médio

A Tabela 2 especifica a composição das CACs formada por representantes docentes, técnico-administrativos, discentes dos cursos técnicos de nível médio e do ensino superior, e da sociedade civil. De acordo com as Portarias¹⁷ nº 1.147 a 1.153, de 27 de novembro de 2012, as CPAs dos *Campi* (ou Comissões Locais) foram constituídas em apenas sete das unidades do IF Baiano, ficando sem representação os *Campi* de Governador Mangabeira e Itapetinga que não expediram a portaria da subcomissão responsável por organizar o processo de eleição, e, Santa Inês, tendo em vista que não houve nenhum candidato inscrito para concorrer às eleições.

Posteriormente, em 2015, foi organizado novo processo eleitoral para escolha dos sucessores da CPA1. De acordo com a reformulação do Regimento da CPA (Resolução nº

16 Ver apêndice D

17 Ver apêndice D

14/2015) essa comissão teve a organização de sua composição diferenciada. Assim sendo, primeiramente, elegeram-se as Comissões Próprias de Avaliação de cada *campus*, e em seguida, a CPA Central, com representantes das categorias especificadas a seguir:

Tabela 3 - Composição das CPA2 do IF Baiano

SEGMENTO	Nº titular	Nº suplente
Docente	01	01
Técnicos-administrativos	01	01
Discente Ed. Superior	01	01
Discente EPTNM	01	01
Sociedade Civil	01	01

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados de BRASIL, 2015a.

*Nos *campi* em que não há Educação Superior, poderão ser eleitos(as) dois estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Conforme pode ser observado na Tabela 3, a composição da CPA teve o quantitativo de representantes reduzidos. De acordo com a Portaria¹⁸ nº 1.028, de 07 de agosto de 2015, foram eleitas as Comissões Locais de todos os *campi* da instituição. Em acordo com as alterações do artigo 6º, §2º, do Regimento (Resolução nº 14/2015), a Comissão Central foi formada apenas por membros das CPAs dos *Campi* que ofertam o ensino superior, neste caso, as unidades de Catu, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Guanambi e Uruçuca.

O período de duração do mandato dos membros que atuam na CPAs é de dois anos, podendo ser reconduzido, uma vez, por igual período (BRASIL, 2015a). A CPA1 iniciou seu mandato em dezembro de 2011 e finalizou em junho de 2015, e, neste mesmo ano, entrou em vigor o mandato da CPA2, com previsão para finalizar neste ano de 2017.

2.3.2 A Metodologia de Trabalho da CPA

Nessa seção, é descrita a metodologia de trabalho que vem sendo adotada pela Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano, fundamentada nos seguintes documentos:

18 Ver apêndice D

Projeto de Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2015c) e Relatório de Avaliação Externa para Recredenciamento (BRASIL, 2017).

A CPA, responsável por coordenar e articular a avaliação interna da instituição tem como principais objetivos: produzir conhecimentos; averiguar o sentido do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição; identificar as causas dos seus problemas e deficiências; aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e dos técnico-administrativos; 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; e prestar contas à sociedade (BRASIL, 2015c).

No IF Baiano, os processos de avaliação institucional interna ocorrem bianualmente e são divididos em ciclos. O primeiro ciclo de avaliação foi iniciado (2014-2015) pela CPA1 e teve continuidade com a CPA2 (2015-2017). Como é descrito no documento da instituição, o processo de avaliação interna é construído a partir das demandas provenientes da comunidade acadêmica (BRASIL, 2015c). Nesse sentido, percebe-se o esforço da comissão em consolidar um processo democrático e participativo como propõe o SINAES, apesar de, ainda existirem uma série de obstáculos, conforme observado na pesquisa de campo.

No que se refere à metodologia, o Projeto de Autoavaliação (BRASIL, 2015) não especifica a abordagem que vem sendo utilizada pela comissão, como também, não descreve o funcionamento dos trabalhos. Os aspectos que são tratados nesse documento referem-se aos instrumentos, a forma de aplicação, ações de divulgação para a comunidade e descrição do universo consultado na avaliação.

Com relação ao instrumento de coleta de dados, a opção da comissão é pelo questionário e sua aplicação acontece por meio presencial com a comunidade universitária, dando ênfase à necessidade de desenvolver ações para divulgação, contudo não são explicitadas as estratégias utilizadas. O universo da avaliação é definido a partir de dados quantitativos que representam a soma dos participantes por *campus*, delimitando somente as unidades que oferecem cursos superiores. Os métodos de tabulação e análise dos dados não são especificados nesse documento (BRASIL, 2015c).

Para dimensionar as fragilidades e potencialidades da instituição, a comissão se apoia na consolidação de indicadores para cada uma das dimensões definidas pelos SINAES, as quais têm sido organizadas conforme orientação da Nota Técnica nº 65/2014 descrita no quadro abaixo:

Quadro 2 - Eixo e dimensões da Avaliação Institucional Interna

EIXOS	DIMENSÕES	SEGMENTOS CONSULTADOS
1 - Planejamento e Avaliação Institucional	Planejamento e Avaliação	Discentes, Docentes e TAE
2 - Desenvolvimento Institucional	Missão e PDI Responsabilidade Social	Discentes, Docentes e TAE
3 - Políticas Acadêmicas	Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Comunicação com a Sociedade Política de Atendimento aos Discentes	Discentes, Docentes e TAE
4 - Políticas de Gestão	Políticas de Pessoal	Docentes e TAE
	Organização e Gestão da Instituição	Discentes, Docentes e TAE
	Sustentabilidade Financeira	Docentes e TAE
5 - Infraestrutura Física	Infraestrutura Física	Discentes e Docentes

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2015c.

*TAE: Técnico-Administrativos

Como pode ser observado no Quadro 2, a organização da comissão para desenvolver o relatório de avaliação institucional interno do IF Baiano, segue as diretrizes da Nota Técnica do INEP nº 65/2014 e tem especificado os segmentos que são consultados por eixo e dimensão.

O Relatório de Avaliação Externa destaca as ações adotadas para sensibilizar a comunidade acadêmica, dentre as quais estão: envio de e-mails para todos os servidores técnicos/docentes e coordenadores dos cursos com o propósito de motivá-los a participarem do processo avaliativo; mobilização dos docentes para explicar aos estudantes sobre a importância de responderem o instrumento de avaliação. Entretanto, para tornar o processo mais representativo, é recomendada pela comissão avaliadora do INEP, a necessidade de ampliar a divulgação e realizar campanhas que incentivem a participação da comunidade no processo de avaliação interna institucional (BRASIL, 2017).

O relatório de credenciamento destaca que a CPA do IF Baiano vem aperfeiçoando de forma gradativa e sistemática o processo de autoavaliação Institucional. Caracterizam que a metodologia adotada na avaliação interna acontece por meio de indicadores obtidos na

aplicação de questionários e por análises dos processos internos. Ressaltam o formato de organização da CPA, constituído a partir de comissões locais, como uma iniciativa da instituição para aprimorar o seu funcionamento e a flexibilidade na utilização dos instrumentos, a exemplo do o questionário impresso que foi substituído pelo virtual. A divulgação dos relatórios da avaliação interna no site da instituição possibilita a transparência das ações e amplo acesso para à comunidade (BRASIL, 2017).

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO FUNCIONAMENTO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

Esse capítulo fundamenta-se nas teorias da ciência da Administração, no modelo de gestão proposto por Malmegrin (2010a) e nas concepções sobre a avaliação educacional e suas contribuições para compreender a organização e funcionamento da CPA no campo da avaliação da educação superior.

É importante esclarecer que, os enfoques sobre a área da Administração não são tratados de modo gerencial, haja vista que as discussões se pautam no âmbito público e não no privado. Assim, parte-se do entendimento de que “[...] a administração que se aplica a uma empresa privada é diferente daquela aplicada às instituições governamentais, ou ainda, daquela de um setor social sem fins lucrativos” (DAGNINO, 2009).

No campo da avaliação, aborda-se brevemente, sobre sua construção histórica; as perspectivas teóricas sobre essa temática que deram origem a diferentes concepções que influenciaram decisivamente a política de avaliação institucional.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA CPA

Segundo Chiavenato (2003) as teorias da Administração são decorrentes de estudos realizados em diferentes épocas, propostos para resolver problemas organizacionais. Com destaque em diferentes dimensões (tarefa, pessoas, estrutura, ambiente, tecnologia, competitividade) tais proposições são aplicáveis em situações atuais, a depender de suas especificidades e complexidade. No quadro abaixo, apropriando-se do mesmo autor são delineadas as teorias, suas concepções e seus principais precursores:

Quadro 3 - As Teorias Administrativas

	TEORIAS	ÊNFASE	PRINCIPAIS ENFOQUES	CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO	PRECURSORES
ABORDAGENS PRESCRITIVAS E NORMATIVAS	CIENTÍFICA (1903)	Tarefas	Racionalização do trabalho no nível operacional.	Estrutura formal como conjunto de órgãos, cargos e tarefas.	Taylor, Gilbreth, Emerson, Ford
	CLÁSSICA (1916)	Estrutura	Organização formal. Princípios gerais da Administração. Funções do Administrador.		Fayol, Gantt, Gulick, Urwick, Mooney.
	RELAÇÕES HUMANAS (1932)	Pessoas	Organização informal. Motivação, liderança, comunicações e dinâmica de grupo.	Sistema social com o conjunto de papéis.	Mayo, Follett, Roethlisberger, Dubin, Cartwright, French, Zalesnick, Tannenbaum, Lewin.
	NEOCLÁSSICA (1954)	Estrutura	Organização formal e informal. Princípios gerais da Administração. Funções do Administrador.	Sistema social com objetivos a alcançar.	Drucker, Koontz, Jucius, Newmann, Odiorne, Humble, Gallinier, Scheh, Dale
	BUROCRACIA (1909)	Estrutura	Organização formal burocrática. Racionalidade organizacional.	Sistema social com o conjunto de funções oficializadas	Weber, Merton, Selznick, Goudner, Michels
ABORDAGENS EXPLICATIVAS E DESCRITIVAS	ESTRUTURALISTA (1947)	Estrutura	Organização formal e informal. Racionalidade intra-organizacional e análise interorganizacional.	Sistema social intencionalmente construído e reconstruído	Etzioni, Thompson, Blau, Scott
	COMPORTAMENTAL (1957)	Pessoas	Estilos de Administração. Teoria das decisões. Integração dos objetivos organizacionais e individuais.	Sistema social, cooperativo e racional.	Simon, McGregor, Barnard, Argyris, Likert, Cyert, Bennis, Schein, March, Lawrence, Sayles, Lorsch, Beckhard
	SISTEMAS (1951)	Ambiente	Organização com um sistema aberto	Sistema aberto.	Katz, Kahn, Johnson, Kast, Rosenzweig, Rice, Churchman, Burns, Trist, Hicks
	CONTINGÊNCIA (1972)	Tecnologia/ Ambiente	Análise ambiental Abordagem de sistema aberto e sistema fechado. Administração da tecnologia.	Sistema aberto e fechado	Thompson, Lawrence, Lorsch, Perrow
	NOVAS ABORDAGENS (Era da Informação) (1990)	Competitividade	Caos e complexidade. Aprendizagem organizacional. Capital Intelectual.		Deming, Crosby, Sveiby, Argyris, Peter Senge, Weick, Feigenbaum

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2003, p. 622).

Como apresentado no Quadro 3, as teorias administrativas foram divididas em abordagens: a) prescritivas/normativas que concebem a organização como um sistema fechado, sem qualquer relação com o ambiente externo, cujas ênfases são direcionadas às

tarefas, estrutura e pessoas; b) explicativa/descritiva, que marcaram a concepção das organizações como sistemas abertos, explicitando a sua interação com o ambiente externo.

Na perspectiva da primeira abordagem têm-se: as Teorias Científica e Clássica orientadas em uma proposição de um sistema rígido, mecânico, que busca a eficiência das organizações, sendo que, enquanto a primeira preocupa-se basicamente com a ênfase dada as tarefas por meio da racionalização do trabalho, a segunda direciona seus estudos para a eficiência na estrutura organizacional. A Teoria das Relações Humanas com movimento humanizador, desenvolve a ênfase no comportamento humano, nas relações informais e sociais dos participantes, até então, desconsideradas nas organizações.

A Teoria Neoclássica que traz a reafirmação dos postulados clássicos – com destaque na prática administrativa –, a reformulação das funções do administrador e outras definições sobre a estrutura organizacional, dentre as quais é abordado um tema de grande relevância para esse estudo, as comissões; e, por último, a Teoria da Burocracia, orientada pelos princípios da organização humana, com ênfase na racionalidade burocrática, padronização e rigidez do trabalho, calcada nos princípios da legalidade, impessoalidade, formalidade, disciplina, hierarquia com objetivo de se obter a máxima eficiência da estrutura.

Nos termos da segunda abordagem, destacam-se: a Teoria Estruturalista, considerada precursora nos estudos sobre a interação entre organização-ambiente e da concepção do sistema aberto, em uma linha tênue de aproximação do conceito de sistemas; a Teoria Comportamental, também chamada de *behaviorista*, que teve sua ênfase direcionada às pessoas dentro do contexto organizacional, sob a forte influência das ciências do comportamento na teoria administrativa, em busca de novas soluções democráticas, humanas e flexíveis para os problemas organizacionais.

A Teoria dos Sistemas que amadurece a compreensão de que as organizações são formadas por subsistemas, que estão interconectados, e se relacionam com o ambiente em uma concepção aberta, semelhantes aos seres vivos; a *Teoria da Contingência*, uma das mais recentes da Administração, enfatiza a concepção de que a estrutura organizacional e o seu funcionamento dependem da interface do ambiente externo, e defende novos modelos organizacionais, orgânicos e flexíveis, que se fortalecem na ideia de que não existe uma única e melhor maneira (*the best way*) de organizar. E, por fim, as Novas Abordagens que surgem na era da informação em meio ao desenvolvimento das tecnologias que exercem uma forte influência sobre as organizações em uma vertente que permite a compressão do seu espaço e do tempo, dando lugar a uma estrutura organizacional enxuta e descentralizada por meio de redes em uma dimensão espacial de miniaturização, portabilidade e virtualidade.

Com base no exposto, para aprofundar o estudo sobre a CPA, serão abordadas, no decorrer desse capítulo, as teorias: Comportamental, que assume um cunho mais descritivo e menos prescritivo, voltada para a compreensão da organização como um sistema decisório, humanista, democrático e participativo; Sistêmica, que se opõe a perspectiva de sistema fechado trazendo uma ampliação dos problemas organizacionais em uma visão de sistema aberto. Além dessas, serão discutidos alguns aspectos da Teoria Neoclássica, que apesar de seu caráter prescritivo e normativo, desenvolveu alguns conceitos e proposições aceitos na atualidade.

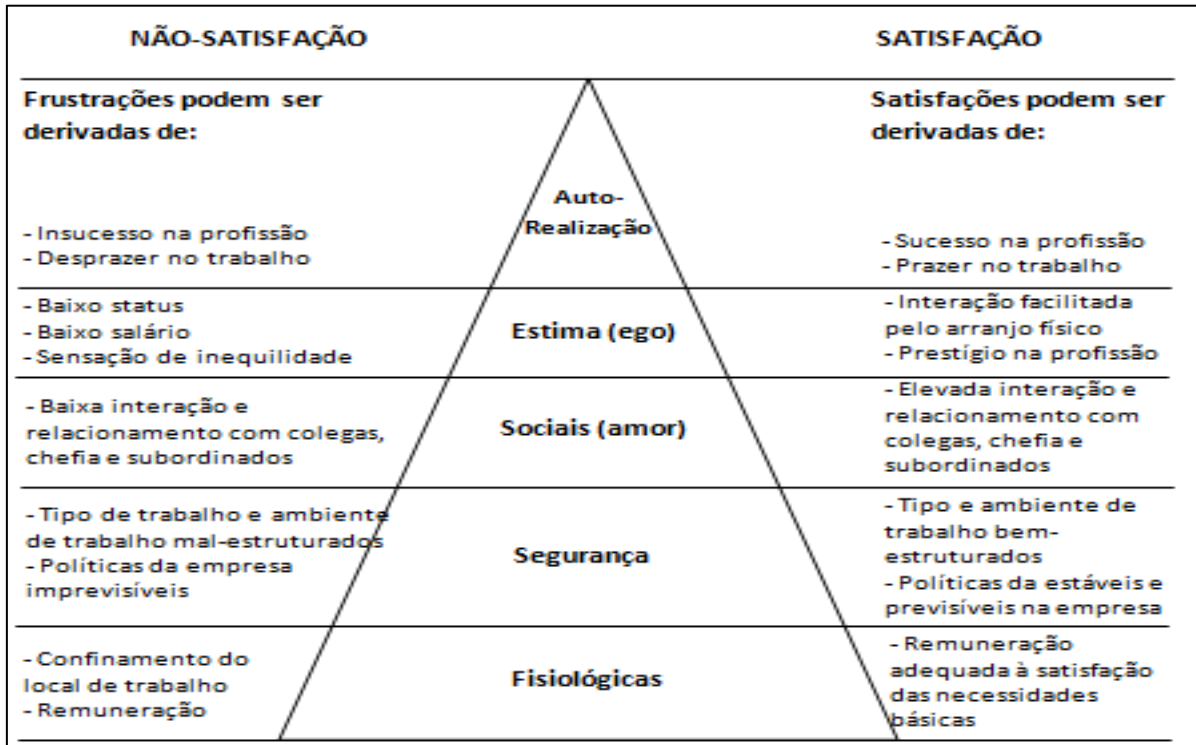
3.1.1 Abordagem Comportamental

A Abordagem Comportamental ou *Behaviorista* surge no final da década de 1940, trazendo novo enfoque dentro da teoria administrativa com ênfase nas ciências comportamentais e em novas soluções humanas, flexíveis e democráticas para os problemas organizacionais. O estudo do comportamento organizacional é orientado para compreender “a maneira pela qual um indivíduo ou uma organização age ou reage em suas interações com o seu meio ambiente e em resposta aos estímulos que dele recebe” (CHIAVENATO, 2003, p. 324). As principais teorias *behavioristas* que discutem o comportamento e a motivação humana nas organizações foram propostas por: Maslow, com a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas; Herzberg, com a Teoria dos Dois Fatores; McGregor, com a Teoria X e Y; e, Victor Vroom, com a Teoria da Expectância.

Para Maslow (2003), as pessoas são motivadas por necessidades que estão hierarquizadas por ordem de importância e de influência. Na base, estão as necessidades primárias: fisiológicas, que estão relacionadas ao instinto dos indivíduos (fome, sede, sono, abrigo, etc); e segurança (estabilidade, proteção, etc). No topo estão as necessidades secundárias: sociais, relacionadas à necessidade de aceitação por outros indivíduos, participação em grupos, relações de afeto, amizade; estima, associadas à forma pela qual o indivíduo se percebe e se avalia, como por exemplo, autoconfiança, *status*, prestígio, consideração, autonomia, etc.; e autorrealização, necessidades mais elevadas, como realização do próprio potencial, autodesenvolvimento contínuo.

Ao estabelecer uma correlação com o ambiente de trabalho, a satisfação e não-satisfação são apresentadas na Figura 2:

Figura 2 - A satisfação e a não-satisfação (frustração) das necessidades humanas básicas



Fonte: Chiavenato (2003, p. 333).

De modo geral, Maslow justifica que as necessidades estão relacionadas a uma forma de satisfação ou não-satisfação. Sendo assim, uma necessidade mais elevada somente passa a fazer parte do comportamento humano no momento em que a necessidade inferior é satisfeita, contudo, nem todas as pessoas conseguem atingir o nível mais elevado da pirâmide.

A teoria dos dois fatores de Herzberg (1973) explica que o comportamento das pessoas no trabalho está associado a dois fatores: higiênicos e motivacionais. Os fatores higiênicos (insatisfacientes ou extrínsecos) estão localizados no ambiente organizacional que circunda o indivíduo e, por isso, são aspectos não controláveis, a exemplo do: salário e benefícios; condições físicas e ambientais de trabalho; políticas e diretrizes da empresa; e clima de relacionamento com superiores e colegas. É oportuno esclarecer que, em relação ao trabalho esses fatores, em seu nível máximo, não garantem a satisfação dos indivíduos, mas apenas evitam a insatisfação.

Já os fatores motivacionais (satisfacientes) estão associados ao conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas executadas pelos indivíduos dentro das organizações. Esses fatores são intrínsecos aos indivíduos, pois estão diretamente associados às atividades que eles desenvolvem no ambiente de trabalho. Por esse motivo, a satisfação depende de sentimentos como: reconhecimento profissional; crescimento individual; autorrealização; do conteúdo, das

atribuições e responsabilidade do cargo exercido; nível de reconhecimento do trabalho executado.

A teoria de McGregor (1971) analisa o comportamento das pessoas a partir de dois estilos de administração: a Teoria X baseada em um modelo tradicional, mecanicista, pragmático que reflete um estilo de administração rígido e autocrático; e a Teoria Y orientada para concepções modernas e um estilo de administração aberto, dinâmico e democrático.

Para a Teoria X as pessoas são consideradas exclusivamente como recursos ou meios de produção para alcance dos objetivos da organização. Essa perspectiva parte da convicção de que os indivíduos são naturalmente apáticos e preguiçosos, por isso, trabalham o mínimo possível em troca de recompensas salariais ou materiais; não gostam de assumir responsabilidades, preferem ser dirigidos e sentem-se seguros nessa dependência; resistem às mudanças; dependem do controle da administração para manter a disciplina. Nesse sentido, compete à administração prover os recursos da organização; dirigir os esforços das pessoas, controlar suas ações; e, adotar políticas de persuasão, recompensas, controle e punição em prol dos interesses econômicos da organização (CHIAVENATO, 2003).

Já a Teoria Y, em uma proposta de superação dos preconceitos sobre a natureza humana, propõe um modelo de administração democrático, dinâmico e aberto que cria oportunidades, incentiva as potencialidades, remove obstáculos e encoraja o crescimento individual quanto a objetivos organizacionais. Essa teoria não considera que as pessoas sejam, por sua natureza intrínseca, passivas ou resistentes às necessidades da organização, tampouco vislumbra o controle externo e a ameaça de punição como únicos meios de obter a dedicação e o esforço para alcançar os objetivos organizacionais (CHIAVENATO, 2003).

Sendo assim, destacam-se no comportamento humano aspectos como: motivação e potencial de desenvolvimento; capacidade para assumir responsabilidades, exercitar a auto-direção e o autocontrole a serviço dos objetivos que lhe são confiados; a fuga à responsabilidade, a falta de ambição e a preocupação exagerada com a segurança pessoal são consequências da experiência insatisfatória de cada pessoa, e não uma característica humana inerente a todas as pessoas. Dessa forma, é responsabilidade da administração proporcionar condições para que as pessoas reconheçam e desenvolvam por si mesmas, essas características. A tarefa essencial da administração é criar condições organizacionais e métodos de operação através dos quais as pessoas possam atingir seus objetivos pessoais, dirigindo seus próprios esforços em direção aos objetivos da organização.

Enquanto, na Teoria X, a administração impõe um sistema rígido de controle das pessoas, a Teoria Y é marcada por um estilo de direção baseado em valores humanos e

sociais, aplicado nas organizações através de medidas inovadoras por meio da: descentralização das decisões e delegação de responsabilidades; ampliação do cargo para que as pessoas possam conhecer o significado do que fazem e ter uma ideia da sua contribuição pessoal para as operações da organização como um todo; a participação nas decisões contribui para o maior comprometimento das pessoas com os objetivos da organização; a administração consultiva cria oportunidades para que as pessoas sejam ouvidas sobre suas opiniões e pontos de vista a respeito de decisões a serem tomadas pela organização; a substituição dos métodos tradicionais de avaliação do desempenho (chefe-subordinado) por modelos que valorizam a participação dos colaboradores, no qual as pessoas são encorajadas a assumirem responsabilidades, planejarem e avaliarem sua contribuição para os objetivos organizacionais (CHIAVENATO, 2003).

A Teoria da Expectativa criada por Victor Vroom (1964), parte do princípio de que a “intensidade do esforço para a ação de uma pessoa está diretamente relacionada à sua expectativa em relação ao resultado decorrente dessa ação e da atratividade desse resultado por ela percebida” (BERGUE, 2010, p. 33). Nesse sentido, as pessoas se esforçam mais quando acreditam que suas ações poderão alcançar determinado resultado, e serão bem avaliadas.

Na compreensão dos fenômenos comportamentais, Vroom considera três relações que determinam a motivação do indivíduo. A primeira, chamada de expectância, refere-se à percepção dos indivíduos que o seu esforço e o desempenho geram resultados que são percebidos e valorizados pela organização. A segunda, denominada instrumentalidade, aborda a relação de desempenho e recompensa, na qual as pessoas acreditam que atingindo os objetivos fixados, receberão recompensas da organização (remuneração, bônus, folgas, etc.). E a terceira, é a valência que justifica que as pessoas buscam as recompensas organizacionais com o objetivo de alcançarem metas pessoais (BERGUE, 2010).

No âmbito da CPA, essas teorias podem auxiliar na compreensão sobre o interesse e a motivação das pessoas em participarem e permanecerem atuantes nessa comissão. Discutidas as principais teorias de motivação que estão associadas ao comportamento humano nas organizações, Likert (1980), estudioso sobre a Teoria Comportamental, elaborou um sistema de classificação da Administração caracterizado por quatro modelos: o autoritário-coercitivo, autoritário-benevolente, consultivo e participativo, como apontado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Os quatro sistemas administrativos, segundo Likert

SISTEMAS DE ADMINISTRAÇÃO				
VARIÁVEIS PRINCIPAIS	1	2	3	4
	AUTORITÁRIO-COERCITIVO	AUTORITÁRIO-BENEVOLENTE	CONSULTIVO	PARTICIPATIVO
Processo Decisorial	Totalmente centralizado na cúpula da organização.	Centralizado na cúpula, mas permite alguma delegação, de caráter rotineiro.	Consulta aos níveis inferiores, permitindo participação e delegação.	Totalmente descentralizado A cúpula define políticas e controla os resultados.
Sistema de Comunicações	Muito precário. Somente comunicações verticais e descendentes carregando ordens.	Relativamente precário, prevalecendo comunicações descendentes sobre as ascendentes.	A cúpula procura facilitar o fluxo no sentido vertical (descendente e ascendente) e horizontal.	Sistemas de comunicação eficientes são fundamentais para o sucesso da empresa.
Relações Interpessoais	Provocam desconfiança. Organização informal é vedada e considerada prejudicial. Cargos confinam as pessoas.	São toleradas, com condescendência. Organização informal é incipiente e considerada uma ameaça à empresa.	Certa confiança nas pessoas e nas relações. A cúpula facilita a organização informal sadia.	Trabalho em equipes. Formação de grupos é importante. Confiança mútua, participação e envolvimento grupal intensos.
Sistemas de Recompensas e Punições	Utilização de punições e medidas disciplinares. Obediência estrita aos regulamentos Internos. Raras recompensas (estritamente salariais).	Utilização de punições e medidas disciplinares, mas com menor arbitrariedade. Recompensas salariais e recompensas sociais.	Utilização de recompensas materiais (principalmente salários). Recompensas sociais ocasionais. Raras punições ou castigos.	Utilização de recompensas sociais e recompensas materiais e salariais. Punições são raras e, quando ocorrem, são definidas pelas equipes.

Fonte: Chiavenato (2003, p. 432).

O Quadro 4 apresenta as diferenças dos sistemas de administração, destacando o processo decisório, a comunicação, relacionamento interpessoal, sistema de recompensas e punições. É importante esclarecer que não existem limites definidos entre esses modelos, o que significa que uma organização pode estar situada ou ter suas unidades classificadas em diferentes sistemas.

Nos dois primeiros sistemas, prevalece um estilo mais autocrático e impositivo, existe uma vinculação direta e exclusiva entre superior e subordinado, semelhante à Teoria X de McGregor. A diferença entre eles é que no modelo autoritário-coercitivo o sistema é totalmente fechado, autocrático, rígido, coercitivo e arbitrário, que controla tudo o que ocorre dentro da organização, enquanto que, o modelo autoritário-benevolente é um pouco menos rígido e mais condescendente (CHIAVENATO, 2003).

Já os sistemas 3 e 4 possuem um caráter mais participativo, aberto, democrático com um direcionamento para a formação de grupos. No sistema consultivo (3) há um abrandamento da arbitrariedade organizacional com a delegação de algumas decisões aos demais níveis hierárquicos, introdução de sistemas de comunicações verticais e aumento da confiança depositada nas pessoas, ainda que o controle se mantenha na cúpula. O sistema participativo é um modelo de administração democrático por excelência, no qual as decisões são totalmente delegadas aos níveis organizacionais, a comunicação flui em todos os sentidos, com incentivo do trabalho em equipe e construção de relações interpessoais que se baseiam na confiança mútua (CHIAVENATO, 2003). O sistema participativo (4) representa o ideal para se construir uma gestão democrática e é também o modelo que melhor representa o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação.

Rensis Likert explica o comportamento humano na organização através das seguintes variáveis, a saber:

Figura 3 - O modelo de organização de Likert



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2003).

Nos termos da Figura 3, as variáveis causais referem-se ao estilo de administração adotado (liderança, políticas, estrutura organizacional, estratégias, etc..) que provocam estímulos que atuam nos indivíduos. As reações provocadas por esses estímulos são as variáveis intervenientes que influenciam o comportamento humano (lealdade, capacidade,

atitudes, comunicações, interação humana, tomada de decisões, etc.) e provocam alterações no sistema, produzindo os resultados (como satisfação, produtividade, qualidade, etc.) denominados variáveis resultantes (CHIAVENATO, 2003).

3.1.1.1 Organização como um Sistema Social Cooperativo e de Decisões

Para Barnard (1971) as organizações são sistemas sociais baseados na cooperação entre as pessoas, cuja existência depende da ocorrência de três condições: interação entre duas ou mais pessoas; desejo e disposição para cooperação; e, objetivos em comum. O conjunto de interações humanas que acontece quando os indivíduos se unem para alcançar determinado objetivo é denominado pelo autor como relações sociais. Sabe-se que as pessoas possuem diferenças individuais, características particulares, capacidades e limitações distintas e, é por meio da cooperação que elas conseguem vencer suas fraquezas, aumentar suas competências e atingir os objetivos almejados.

Para tanto, existem alguns fatores que influenciam o interesse em cooperar. Para as pessoas esse desejo está relacionado aos incentivos que são oferecidos pela organização, como por exemplo: materiais (salários e benefícios sociais), oportunidades de crescimento, consideração, prestígio ou poder pessoal e condições físicas adequadas de trabalho. São esses estímulos que afetam e influenciam o comportamento dos indivíduos inseridos nesse sistema (CHIAVENATO, 2003).

Como já mencionado, as organizações como sistemas racionais e cooperativos dependem dos esforços despendidos por seus participantes. Dessa forma, prevalece nesses sistemas a divisão do trabalho e a hierarquia. Na relação existente entre organização e participantes, ambas as partes possuem expectativas. Enquanto a organização destina seu interesse no potencial de desenvolvimento, nos talentos de seus colaboradores para realizar suas atividades; os participantes se dedicam à organização em troca de incentivos materiais, satisfações pessoais. Essa interação é denominada reciprocidade (CHIAVENATO, 2003).

Outra importante contribuição da Abordagem Comportamental, estudada por Herbert Simon (1974), concebe as organizações como um sistema de decisões e ações. Ao relacionar a teoria das decisões com o comportamento humano, o autor explica que as pessoas que fazem parte desse ambiente, participam de forma racional e consciente, escolhendo e tomando decisões individuais em relação às alternativas de comportamento.

Logo, elucida que as decisões não são exclusivas dos gestores, mais sim, de todas as pessoas (das diversas áreas e dos variados níveis hierárquicos) que fazem parte da organização. Em diferentes situações, os indivíduos estão sempre tomando decisões relacionadas, ou não, a sua área de atuação. Nesse processo, eles “[...] percebem, raciocinam, agem racionalmente e decidem a sua participação ou não-participação na organização como tomadores de opinião e decisão e solucionadores de problemas” (SIMON, 1974 *apud* CHIAVENATO, 2003, p. 348).

3.1.1.2 *Cultura e Clima Organizacional*

O clima e a cultura organizacional são conceitos importantes que possibilitam compreender o comportamento compartilhado pelos indivíduos e suas ações para concretização dos objetivos organizacionais. Ao tratar sobre o conceito de cultura organizacional, Fleury (1987, p. 22) descreve como:

[...] um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

Corroborando com autor, Chiavenato (2003) elucida que a cultura organizacional representa os valores, as tradições, as crenças, as normas informais, as interações e os relacionamentos sociais compartilhados por seus participantes, específicos de cada instituição. Ela pode ser classificada como conservadora e rígida, ou como adaptativa, flexível e maleável. Nesse sentido, Chiavenato justifica que para conseguir maior eficiência e eficácia por parte dos participantes e para lidar com as transformações e mudanças que ocorrem no ambiente, as organizações devem seguir uma cultura mais flexível e adaptativa.

A cultura representa o universo simbólico e exprime a identidade da organização. Comparada a um *iceberg* a cultura é formada por aspectos formais que são facilmente perceptíveis como a estrutura organizacional, as políticas, a estrutura organizacional, diretrizes, métodos e procedimentos; e, aspectos informais e ocultos mais difíceis de compreender e interpretar, como percepções de influência e de poder, percepções e atitudes das pessoas, valores e expectativas, normas grupais e relações afetivas. Os três diferentes níveis que compõem a cultura são: os artefatos – que representam a estrutura e processos organizacionais visíveis – é a parte superficial e perceptível; os valores compartilhados representam as filosofias, estratégias e objetivos aceitos pelo grupo e que motivam sua ação;

as pressuposições básicas são as crenças inconscientes, percepções, pensamentos e sentimentos nos quais as pessoas acreditam (CHIAVENATO, 2010).

Segundo Hatch (1997), existe uma relação interativa entre as crenças e os valores. Isso significa que, à medida que as pessoas compartilham as crenças em que acreditam, essas vão se tornando verdadeiras. De outra forma, os valores também podem dar origem às crenças, à medida que são reafirmados em comportamentos eficazes e internalizados gradativamente como verdade assumindo assim, o valor de pressupostos subjacentes.

O clima organizacional representa os sentimentos (moral, satisfação das necessidades, etc.) que os participantes possuem a respeito da organização. Envolvem fatores que estão relacionados à estrutura organizacional como as normas e os regulamentos; a tecnologia e as práticas operacionais; as políticas e as normas, as atitudes e o comportamento social que variam de acordo ao estilo de gestão. O ambiente interno ou psicológico depende da forma como os membros se sentem em relação à organização. Nesse sentido, o clima interno poder ser classificado como: saudável ou doentio, negativo ou positivo e satisfatório ou insatisfatório (GLEN, 1976).

As mudanças da cultura e do clima são mais fáceis de serem realizadas, quando a organização tem a capacidade de inovação, adaptação e flexibilidade para lidar com as inconstâncias ambientais. Outro ponto importante é o senso de identidade que representa o conhecimento e o entendimento que os participantes compartilham a respeito da instituição que fazem parte.

Para Albert e Whetten (1985), a identidade organizacional representa os valores, as percepções que os indivíduos possuem em relação aos atributos centrais, distintos e duradouros da organização. Os atributos centrais referem-se às características essenciais de uma organização que definem o sentido de sua existência, como missão, objetivos, valores e crenças. Os atributos distintos estão relacionados às particularidades de uma organização que as diferencia das demais. Normalmente, esses atributos permanecem ocultos para os membros da organização, até que a identidade coletiva seja ameaçada. E os atributos duradouros são os aspectos que garantem a continuidade da organização e refletem a identidade que é construída coletivamente com base na percepção dos indivíduos.

A ideia de identidade organizacional pode aparecer em três dimensões: a primeira é a forma como os agentes externos que interagem com a organização a percebem; a segunda, a forma como que ela é percebida por seus membros internos, a partir de uma visão compartilhada; e a terceira, a identidade representa o propósito existencial da organização ou do grupo de indivíduos que a compõe (CALDAS; WOOD JR, 1997).

3.1.2 Abordagem Sistêmica

Nesse estudo, adotou-se a perspectiva sistêmica para compreender a dinâmica das organizações. A Teoria Geral de Sistemas (TGS), criada em 1950 pelo alemão Ludwig von Bertalanffy, foi elaborada com o objetivo de definir, de forma interdisciplinar, princípios gerais que fossem aplicados a todas as ciências. A TGS também contou com importantes contribuições da ciência Cibernética¹⁹, cujo campo de estudo, foram amplamente utilizados pela teoria administrativa como os conceitos de sistema, homeostasia, retroação, autocontrole, comunicação, sinergia, negentropia, dentre outros. E, na Teoria Matemática, a pesquisa operacional foi bastante difundida na aplicação de soluções de problemas administrativos seguindo uma lógica racional, quantitativa e determinística.

Antes de explicar os pontos abordados pela TGS, é importante contextualizar a definição de sistema. Como o ponto central desse estudo está relacionado às organizações, os conceitos considerados referem-se aos sistemas sociais. Para Bertalanffy (1977), os sistemas sociais são semelhantes aos organismos vivos, formados por um conjunto de elementos que estão inter-relacionadas entre si e com o meio ambiente. Chiavenato (2003, p. 417) corrobora com essa visão ao definir sistema como “[...] um conjunto de elementos dinamicamente relacionados, formando uma atividade para atingir um objetivo, operando sobre dados/energia/matéria para fornecer informação/energia/matéria”.

Os aspectos fundamentais de um sistema são os elementos (partes ou órgãos) que o compõem, as relações estabelecidas entre essas partes e seus objetivos. Esses elementos estão em constante interação através de uma rede de comunicações. Chiavenato (2003) explica que é essa rede que define o estado do sistema como dinâmico ou estável. O aspecto mais importante da definição de sistema refere-se à ideia de totalidade que representa sua natureza orgânica, isso significa que, qualquer mudança em uma das suas partes afetará todas as outras. É necessário frisar que, as propriedades e características encontradas no todo não existem em nenhum dos seus elementos.

Nesse sentido, o conceito de sinergia significa o “trabalho conjunto” que existe quando duas ou mais partes produzem conjuntamente, um efeito maior do que a soma dos efeitos que produziriam se estivessem atuando individualmente. Nas organizações quando as partes de um sistema mantêm entre si uma inter-relação, integração e comunicação, ajudando-se mutuamente, os resultados do todo passam a ser maior que a soma dos resultados de suas

19 A Cibernética foi criada pelo matemático americano, Nobert Wiener (1894-1963), entre o período de 1943 e 1947 (CHIAVENATO, 2003).

partes atuando isoladamente. Assim, a sinergia constitui-se como um efeito multiplicador das partes de um sistema que alavancam o seu resultado global (CHIAVENATO, 2003).

De acordo com Berrien (1968 *apud* CHIAVENATO, 2003), a TGS fundamenta-se em três premissas básicas, a saber: cada sistema é constituído de subsistemas que fazem parte de um sistema maior; os sistemas são abertos, existem dentro de um meio ambiente constituído por outros sistemas; e, as funções de um sistema dependem de sua estrutura. Assim, cada sistema tem um objetivo ou finalidade que constitui seu papel no intercâmbio com outros sistemas dentro do meio ambiente.

As principais características dos sistemas derivam dos conceitos de “objetivos” e “totalidade” (BERTALANFFY, 1977). Com propósitos a serem alcançando, os sistemas possuem natureza orgânica, o que significa que qualquer ação que produza mudanças em uma de suas partes desencadeará alterações nas demais, afetando o todo. À medida que ocorrem essas alterações, a necessidade de ajustamento sistemático torna-se contínua, podendo resultar em dois fenômenos: entropia e homeostasia.

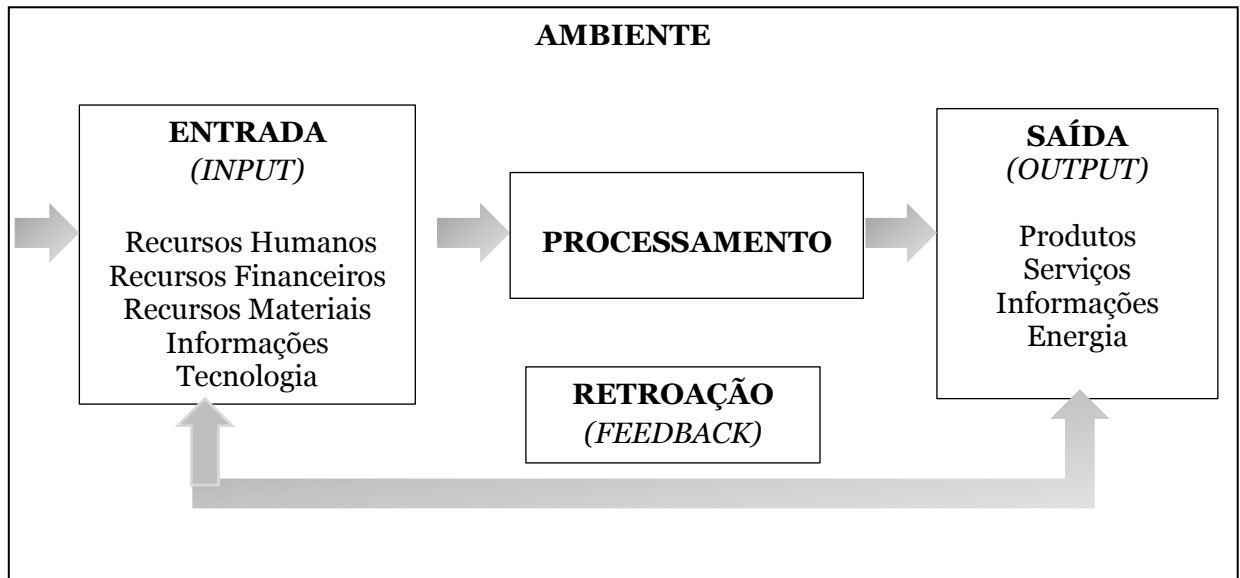
A entropia é o processo em que partes do sistema perdem sua integração e comunicação entre si, fazendo com que o sistema se decomponha, perca energia e informação e se degenere. Para manter a sua estrutura, sobreviver, o sistema necessita abrir-se e reabastecer-se de energia e de informação. Esse processo reativo, no qual o sistema utiliza a informação como meio ou instrumento de ordenação, integração e organização é chamado de entropia negativa ou negentropia (CHIAVENATO, 2003).

Já a homeostasia corresponde à capacidade que os sistemas possuem em manter o equilíbrio dinâmico, por meio da autoregulação, quando sofrem perturbações do ambiente externo. A retroação é o mecanismo capaz de reestabelecer o equilíbrio interno que tem como base, a comunicação, a liderança e o comprometimento das pessoas com os objetivos traçados. De acordo com Miller (1965 *apud* CHIAVENATO, 2003) para alcançar o estado de homeostase, a organização precisa atender aos requisitos de unidirecionalidade, no qual a organização busca atingir os seus objetivos por outros caminhos; e, o grau de progresso que o sistema mantém dentro dos limites definidos como toleráveis.

Ademais, como um sistema aberto, a organização precisa conciliar dois processos opostos, mas imprescindíveis para a sua sobrevivência: a homeostasia que é tendência do sistema em permanecer estático ou em equilíbrio, mantendo inalterado o seu *status quo* interno; e a adaptabilidade, que é a mudança do sistema no sentido de ajustar-se aos padrões requeridos em sua interação com o ambiente externo, alterando o seu *status quo* interno, para alcançar um equilíbrio frente às novas situações (LEVY, 1992 *apud* CHIAVENATO, 2003).

O sistema é formado pelos seguintes componentes: entrada, saída, processamento, retroação e ambiente, como ilustrado a seguir:

Figura 4 - O Sistema Aberto



Fonte: Adaptação a partir de ilustração de Chiavenato (2003).

A Figura 4 apresenta os principais parâmetros de um sistema, conforme descreve Chiavenato (2003). A entrada ou insumo corresponde aos recursos que são importados do meio ambiente para operação do sistema. Em seguida, esses recursos são transformados e convertidos em saídas, que representam o resultado final da operação produzindo bens, serviços e informações para o meio ambiente. Esses resultados devem ser coerentes com os objetivos propostos, sendo assim, a retroação é o mecanismo de controle responsável por corrigir o sistema, adequar às entradas, as saídas e reduzir os desvios. Esse subsistema de comunicação serve para comparar a maneira como um sistema funciona em relação ao padrão estabelecido.

Por fim, tem o ambiente que é o meio que envolve externamente o sistema, em uma relação de interdependência e inter-relação contínua. É do e no ambiente que o sistema retira suas entradas, processa e devolve suas saídas. A sobrevivência do sistema depende da sua capacidade de adaptar-se, mudar e responder as demandas e exigências do ambiente externo. Considerando que, o ambiente é instável, o processo de adaptação exige que o sistema seja dinâmico e sensível para reconhecer as possíveis ameaças ou oportunidades.

Com base no exposto, as organizações são sistemas abertos que estão em constante interação com o ambiente externo. Considerando que as alterações que ocorrem no ambiente

afetam os sistemas sociais e que as variáveis ambientais são incontroláveis e desconhecidas, as organizações reagem às incertezas externas assumindo um comportamento imprevisível, probabilístico e não-determinístico. O sistema aberto pode ser compreendido como:

Um conjunto de partes em constante interação e interdependência, constituindo um todo sinérgico (o todo é maior do que a soma das partes), orientado para determinados propósitos (comportamento teleológico orientado para fins) e em permanente relação de interdependência com o ambiente (entendida como a dupla capacidade de influenciar o meio externo e ser por ele influenciado) (NASCIMENTO, 1972 *apud* Chiavenato, 2003, p. 479).

Partindo da concepção de totalidade, as organizações não podem ser compreendidas por meio da análise isolada de suas unidades, que, apesar de serem independentes, estão inter-relacionadas. Dessa forma, como sistemas biológicos, a mudança que acontece em uma das partes do sistema impacta as demais. Nesse sentido, “devido à diferenciação provocada pela divisão do trabalho, as partes precisam ser coordenadas através de meios de integração e de controle” (CHIAVENATO, 2003, p. 480).

A avaliação em uma visão sistêmica funciona como um mecanismo de controle que certifica que todos os componentes do sistema estejam completamente integrados e interagindo entre si. Segundo com Maximiano (1995, p. 150):

O enfoque sistêmico é uma forma de raciocinar, que consiste em combinar a visão conjunta com a visão dos detalhes. Aplicar o enfoque sistêmico significa dar ênfase à finalidade do sistema, seja uma organização ou qualquer outro tipo de empreendimento, para, em seguida, analisar cuidadosamente todos os elementos ou entradas necessárias para atingir essa finalidade. Finalmente, analisam-se as relações entre esses elementos de entradas, para não deixar nada importante de fora.

Assim, os resultados da avaliação contribuem para realizar a retroalimentação do sistema, ou seja, promover os ajustes necessários com foco no aperfeiçoamento contínuo, na inovação e desenvolvimento da instituição. A avaliação é realizada para compor o perfil da realidade, compreender as variáveis de entrada e o processo de transformação. As informações obtidas permitem verificar em qual medida os objetivos foram alcançados, bem como identificar as variáveis que possam facilitar ou dificultar o alcance dos resultados. Nesta perspectiva sistêmica, há interação entre todos os elementos. O desempenho dos indivíduos, em essência, cria expectativa de comportamento institucional, interpessoal e de personalidade (MAXIMIANO, 1995).

3.1.3 O Ciclo de Gestão PEAC

Para analisar o processo de organização, a dinâmica de atuação e o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano, utiliza-se nesse estudo o modelo de gestão criado por Malmegrim – o Ciclo PEAC (Planejamento, Execução, Avaliação e Controle). Esse modelo é resultante de uma adaptação do ciclo de gestão de Walter Shewhart e do processo administrativo desenvolvido na Teoria Neoclássica.

Com a intenção de verificar como esse modelo foi estruturado, é importante abordar as concepções que lhe deram sustentação. Dessa forma, parte-se inicialmente de alguns conceitos que ganharam centralidade na perspectiva neoclássica. A preocupação dos estudiosos à época, em definir princípios que fossem comuns a todos os tipos de organização, deu origem ao processo administrativo composto pelas funções: planejamento, organização, direção e controle (PODC).

Essas funções estão inter-relacionadas de forma dinâmica, cíclica e interativa. É importante mencionar que o processo administrativo desenvolvido na Teoria Neoclássica se consolidou como um dos princípios da Administração universalmente aceitos, porém, vem sendo adotado em um viés menos prescritivo e normativo que o torna menos rígido e invariável (CHIAVENATO, 2003).

Ao correlacionar o modelo funcional da administração PODC para o campo da Gestão Pública, Malmegrim (2010a) propôs o modelo explicativo composto por quatro etapas: planejamento, execução, avaliação e controle – PEAC, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 5 - Etapas da Administração x Gestão

		Proposta para gestão			
		Planejamento	Execução	Avaliação	Controle
FUN C I O N A L	Planejamento	●			
	Organização	●	●		
	Direção		●		
	Controle			●	●

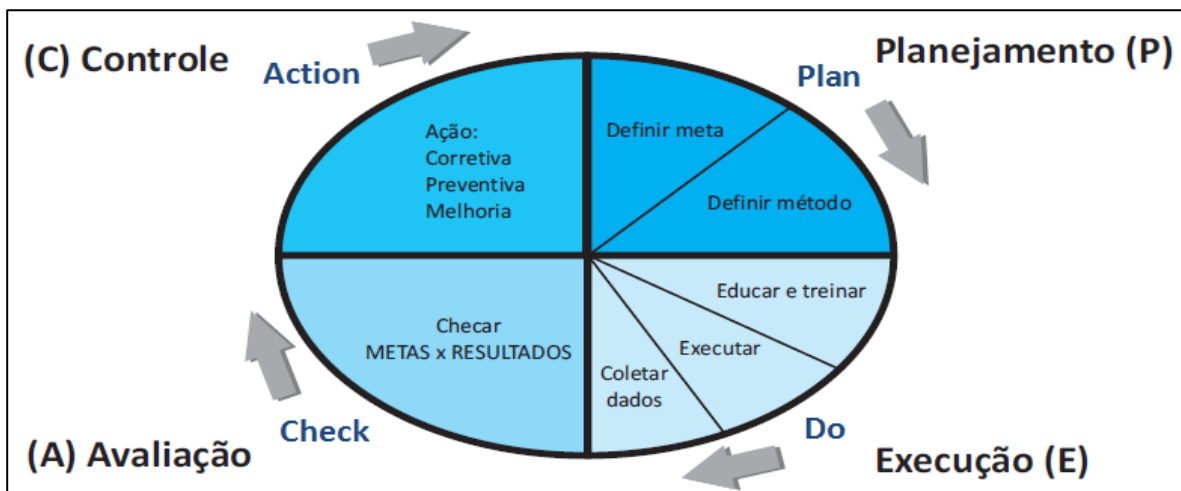
Fonte: Adaptado de Malmegrim (2010a, p. 16).

De acordo com o Quadro 5, observa-se a correlação estabelecida para adaptar os princípios definidos pela administração no contexto da gestão pública. É com base nessas etapas que serão analisados aspectos ligados ao funcionamento da CPA.

Para Malmegrin (2013), os modelos propositivos de gestão e administração têm perspectivas distintas, mas como o foco é orientado para o modelo PEAC é preciso destacar dois aspectos: a função *organização* é tanto participante do planejamento (definir métodos) como da execução (educar e treinar); já a função *controle* é tanto participante da avaliação (checar metas x resultados) como do controle propriamente dito.

O outro modelo que inspirou o ciclo de gestão PEAC é o Ciclo PDCA²⁰ (*Plan, Do, Ccheck, Action*) criado por Walter Shewhart na década de 30, e disseminado nos anos 50, por William Deming no programa de gestão pela qualidade (WALTON, 1989; MAXIMIANO, 2008). É a partir desse modelo que Malmegrin demonstra cada uma das etapas que compõe o ciclo PEAC, conforme ilustrado a seguir:

Figura 5 - Ciclo de Gestão PDCA ao ciclo PEAC



Fonte: Adaptado de Malmegrin (2010a, p. 15).

A Figura 5 apresenta as funções (planejamento, execução, avaliação e controle) que compõe o modelo PEAC, seguindo a lógica do Ciclo PDCA. Também descritas no Quadro 4, essas funções serão detalhadas na sequência, a partir da perspectiva dos autores, Malmegrin e Chiavenato. É com base nesse modelo, que será delineada a metodologia de análise e discussão dos dados da pesquisa de campo desse estudo, reportando aos aspectos que tratam sobre como o processo de avaliação institucional interna no âmbito da CPA vem sendo organizado, desenvolvido e os resultados alcançados.

²⁰ Plan - Planejar; Do – Executar; Ccheck - Verificar, Action – Corrigir.

Destarte, o planejamento, presente nos dois modelos explicativos, é a primeira função que se consolida como base para a consecução das demais etapas. Nesse sentido, oposta a definição de práticas baseadas no improviso, o planejamento tem a função de orientar, estabelecer as metas, as normas, as ferramentas, os métodos e as técnicas necessários para a execução das tarefas (MALMEGRIN, 2010a).

Para Chiavenato (2003), o planejamento inicia-se com a definição (reconhecimento) da missão, formulação dos objetivos e dos planos necessários para atingi-los da melhor maneira possível. Os objetivos são traçados desde o nível global até o operacional, e se desdobram em políticas, diretrizes, metas, programas, procedimentos, métodos e normas. São três tipos de planejamento: o estratégico, que é projetado para toda a organização por um prazo longo; o tático, que é mais específico, com ações pontuais em um prazo médio; e o operacional, que abrange tarefas ou atividades específicas em um prazo curto.

De acordo com Maximiano (2008, p. 114), o planejamento operacional consiste em definir “como chegar aos objetivos – as ações específicas e os recursos necessários para implementar os cursos de ação selecionados e realizar os objetivos”. Compreende as seguintes etapas: a) análise dos objetivos; b) planejamento das atividades e do tempo; c) planejamento dos recursos; d) avaliação dos riscos e previsão dos meios de controle.

Para Chiavenato (2003, p. 173), organização corresponde “[...] ao ato de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos de sua administração e estabelecer suas atribuições e as relações entre eles”. Deste modo, fazem parte dessa categoria: à divisão do trabalho, o agrupamento das atividades em estrutura lógica (departamentalização), a designação de pessoas para a execução e alocação dos recursos (materiais, humanos e organizacionais). É oportuno esclarecer que, a função administrativa organização faz parte da função planejamento no ciclo PEAC como o processo de definir métodos (MALMEGRIN, 2010a).

A etapa execução é a fase em que o planejamento é colocado em prática, gerando produtos/resultados. A função administrativa organização está relacionada nessa etapa como um processo de educar e treinar. Corresponde ao processo preparatório de capacitar as pessoas, educando-as, treinando-as e motivando-as a fim de que sejam capazes de executar o que foi programado (MALMEGRIN, 2010a). Para desenvolver as ações planejadas são reunidos os recursos e coordenados os esforços necessários para se atingir um propósito comum. Também compõe essa categoria a função direção do modelo PODC que se refere às atividades desenvolvidas pelas pessoas dentro da organização no alcance dos objetivos. Nesse sentido, a orientação que é dada as pessoas, as relações interpessoais estabelecidas dependem

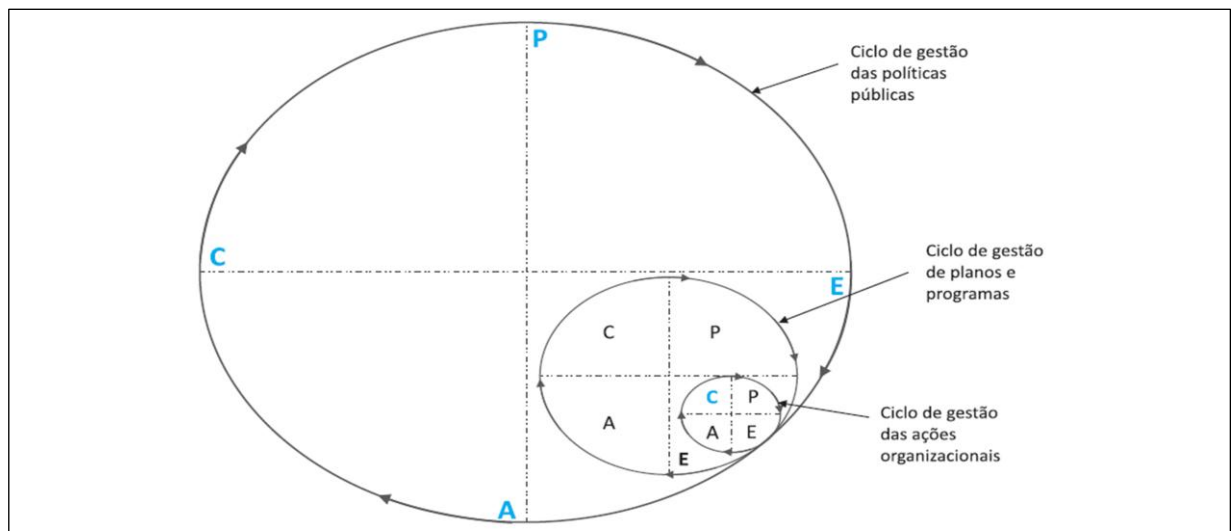
de uma adequada comunicação, habilidade de liderança e de motivação (CHIAVENATO, 2003).

A avaliação é responsável por fornecer informações para a última etapa, o controle. Assim, é verificado se o que foi planejado de fato aconteceu e identificados os desvios e suas respectivas causas. Além disso, são sugeridos novos caminhos para alcançar o que foi proposto no planejamento, de modo que os produtos e resultados sejam obtidos (MALMEGRIN, 2010a). A função controle do modelo PODC traz alguns elementos que fazem parte dessa etapa. Desse modo, são estabelecidos padrões de desempenho, normas/critérios responsáveis por definir se os resultados alcançados são considerados normais ou desejáveis. O processo de monitoramento do desempenho tem como referência os padrões previamente estabelecidos. Como explica Chiavenato (2003, p. 177), “[...] toda atividade proporciona algum tipo de variação, erro ou desvio” e, portanto, é necessário sinalizar o que é considerado dentro dos limites da normalidade. Para tanto, a comparação do desempenho é estabelecida para controlar situações excepcionais.

Por fim, o controle representa a fase decisória para se corrigir as disfunções apontadas na avaliação como rever o planejamento anterior e realizar as mudanças necessárias (MALMEGRIN, 2010a). Essa etapa é o fechamento do ciclo que se reinicia a partir das decisões que serão tomadas para corrigir as falhas observadas nos processos.

O modelo PEAC é útil em qualquer instância dentro da gestão. Assim, no âmbito público Malmegrin (2010a) esclarece que é possível ter um Ciclo de Gestão PEAC para as políticas públicas, os planos e programas e as ações operacionais, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 6 - Inter-relacionamento dos ciclos de Gestão Pública



Fonte: Malmegrin (2010a, p. 27).

Na Figura 6, pode-se observar como o modelo PEAC compõe todo o ciclo das políticas públicas. Desse modo, apoia-se nessa propositiva para compreender melhor os conhecimentos de natureza técnica e instrumental, bem como, as dimensões, política e social, no âmbito do funcionamento operacional da CPA. Fundamentado no esquema desenhado pela autora, essas etapas estão correlacionadas dentro do ciclo da política nacional de avaliação da educação superior, contemplando no nível estratégico: a política pública de avaliação – o SINAES; no tático, os planos e programas sob responsabilidade do MEC, do INEP e das IES; e no operacional, a gestão da Comissão Própria de Avaliação e das comissões de avaliação externa. Claro que para esquematizar esse ciclo de forma mais completa, seriam necessários descrever outros elementos.

3.1.4 As Comissões

Nessa seção, buscou-se aprofundar alguns conceitos desenvolvidos pela Escola Neoclássica, com ênfase na estrutura organizacional e que podem auxiliar no entendimento sobre as comissões dentro das instituições.

De modo geral, as comissões estão presentes tanto em instituições privadas como públicas, sendo mais empregada nessa última. Para Newman (1977, p. 224), comissão é formada por um “[...] grupo de pessoas designadas para desempenhar um ato administrativo”. É essa característica de ação em grupo que distingue a comissão dos outros instrumentos administrativos. Também denominadas como grupos de trabalho, comitês, conselhos, dentre outros, as comissão não seguem uma uniformidade no que se refere a sua natureza e conteúdo. Elas podem ser criadas para exercerem funções administrativas, técnicas, realizar estudos de problemas, fornecer recomendações, coleta de informações, assessoria ou tomada de decisões, dependendo nesse último caso da autoridade que detêm (CHIAVENATO, 2003).

Com base nessas classificações, a CPA – órgão autônomo responsável por conduzir os processos da avaliação internos da instituição, sistematizar e prestar informações ao INEP, nos termos da Lei nº 10.861/2004 – pode ser caracterizada como uma comissão que realiza estudos sobre a organização de ensino da qual faz parte, através da coleta de informações e, posteriormente, faz recomendações à gestão no sentido de promover melhorias na qualidade da educação. Os resultados advindos do processo de avaliação auxiliam a gestão no processo de tomada de decisões. Nesse sentido, essa comissão pode ser caracterizada por sua natureza consultiva, deliberativa e normativa no âmbito da avaliação e que, também exerce o papel de

assessoria da gestão, mas em uma atuação independente, sem qualquer relação de hierarquia estabelecida entre elas.

Existem algumas características comuns à maioria das comissões, como é explicado por Chiavenato (2003). Primeiramente, elas não se constituem como órgão na estrutura organizacional, isso porque, os órgãos são permanentes, têm um objetivo específico, uma posição definida dentro da estrutura organizacional, possuem seu próprio pessoal e trabalham ininterruptamente durante todo o período de funcionamento da instituição. No caso das comissões, os seus objetivos ultrapassam os limites ou a competência de um ou mais órgãos de uma instituição, são formadas por participantes de diferentes cargos e níveis hierárquicos, não têm uma posição definida dentro da estrutura organizacional, funcionam esporadicamente e duram até realizar a tarefa para qual foi criada.

Segundo Koontz e O'Donnell (1976), as comissões podem ser: a) formais - quando fazem parte integrante da estrutura da organização com deveres e autoridades, nesses casos, sua existência é duradoura; b) informais - quando são organizadas para desenvolver um estudo, plano ou decisão sobre determinado problema, nesses casos, não tem posição definida e nem delegação de autoridade; c) temporárias – quando sua duração é relativamente curta, e por estar relacionada com o estudo, trabalho ou tratamento de algum assunto; d) relativamente permanentes – quando sua existência é mais prolongada no tempo.

Segundo Chiavenato (2003) as comissões surgem de uma necessidade da instituição, e como representam um público específico, devem envolver todas as opiniões, pontos de vistas e abordagens desses interessados. Essa concepção se adequa bem à CPA, que emerge como uma das modalidades de avaliação do SINAES responsável pela supervisão e coordenação do processo de avaliação das instituições de educação superior. Essa política tem como um dos seus princípios promover o envolvimento da comunidade acadêmica, da sociedade, de instâncias institucionais e governamentais nas ações avaliativas.

De acordo com Newman (1977) o quantitativo ideal de membros de uma comissão deve ser o mínimo possível – entre cinco ou seis membros – porém não mais do que 16 (dezesseis) pessoas. É importante que os membros tenham conhecimentos apropriados para as atribuições que irão desenvolver. Para serem bem-sucedidas, a autoridade e os objetivos das comissões precisam ser bem claros.

Outros pontos destacados por Chiavenato (2003) referem-se à importância da cooperação entre seus membros, principalmente porque os participantes pertencem a diversos

órgãos²¹ e níveis hierárquicos diferentes, não recebem autoridade linear do coordenador da comissão. Isso significa que não existe nesses grupos autoridade de comando baseada na hierarquia, ou seja, não há superiores nem subordinados. As comissões devem oferecer oportunidade de participação dos seus membros e, serem produtivas no cumprimento de sua agenda no tempo definido.

De acordo com Chiavenato (2003), destacam-se algumas vantagens e desvantagens das comissões. Dentre as principais vantagens, o autor enumera como pontos fortes: a tomada de decisão por grupos formados por pessoas de várias áreas e especialidades permite que seja estabelecido um intercâmbio de ideias, se tenha uma visão ampla do problema e uma diversidade de opiniões capazes de enriquecer as alternativas para soluções de problemas; a coordenação conjunta é bastante positiva, quando os planos que serão executados envolvem diferentes áreas, além de facilitar a transmissão de informações e coleta de sugestões diversificadas aos grupos interessados.

Quanto às principais desvantagens são citadas: a heterogeneidade e a divergência de pontos de vista dos participantes que podem levar à perda de tempo na tomada de decisões; na divisão da responsabilidade, apesar de todo o grupo possuir autoridade para estudar, recomendar ou decidir sobre algo, nem sempre as pessoas que a compõem se sentem igualmente responsáveis pelos atos ou deliberações; exige uma coordenação eficiente capaz de vencer a intransigência, a acomodação de alguns participantes, a lentidão – característica de qualquer procedimento democrático de deliberação –, e de evitar que a comissão se torne inativa.

3.1.5 Organização em Redes

As Comissões Próprias de Avaliação desempenham um papel importante tanto no âmbito da política do SINAES, quanto no contexto educacional. É um espaço democrático que garante a participação da comunidade acadêmica nas decisões políticas que permeiam as instituições educacionais. Para compreender a forma como essas instâncias democráticas estão organizadas, utiliza-se os conceitos de organização em redes.

Com base na perspectiva sistêmica, Malmegrin (2010b) descreve as redes como sistemas organizacionais específicos. De acordo com Migueletto (2001) a rede é um sistema

21 Também denominados seções departamentos, divisões, unidades, etc..

organizacional formado a partir de um conjunto de atores sociais que se articulam (ou, são articulados por uma autoridade) com o propósito de realizarem objetivos complexos que seriam inalcançáveis de forma isolada. Essa rede é caracterizada por sua condição de autonomia em relação às organizações e pela interdependência que estabelecem entre si. Nesse espaço, os participantes constroem uma visão compartilhada da realidade, articulando vários tipos de recursos, desenvolvendo suas ações de forma cooperada. Nas relações que se estabelecem nos sistemas em rede, o poder é dividido e o conflito é inevitável, por isso, precisa-se de uma coordenação preparada para fortalecer os vínculos de confiança e impedir a dominação.

De modo amplo, as configurações em redes são compreendidas por Cohen (in GALBRAITH; LAWLER III, 1995, p. 172) como “interações ou relacionamentos entre colaboradores interdependentes que cooperam para o alcance de um objetivo”. Assim, a estrutura em rede é formada por nós (grupos, indivíduos) e ligações (interações) baseadas no compartilhamento de habilidade e conhecimentos.

3.1.6 Sistemas de Informação

As Tecnologias da Informação (TI) são empregadas nas organizações para melhorarem o desempenho das atividades, tornar os processos mais eficientes e facilitar a prática do trabalho. Para Alter (1992) as TI compreendem o *hardware* e *software* destinados à tarefa de processamento de dados e que operam, capturam, recuperam, armazenam e transmitem as informações.

Apoiado nessas tecnologias, os Sistemas de Informação (SI) reúnem informações e dados sobre a organização que auxiliam as atividades de gestão como o planejamento, a execução, o controle, a coordenação e o processo decisório dentro das organizações. Laudon e Laudon (2001) definem SI como um conjunto de componentes inter-relacionados, trabalhando juntos para coletar, recuperar, processar, armazenar e distribuir informação, a fim de auxiliar os processos decisórios de indivíduos, de grupos e de organizações.

A TI e os sistemas de informações podem subsidiar a CPA no desenvolvimento de atividades como: estabelecer a comunicação entre seus membros; realizar comunicação com comunidade e gestão; apoio em informações sobre a instituição; mobilização e divulgação de resultados; colaborar na elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de coleta de dados; elaboração de relatórios; dentre outras.

3.2 TEORIA E O FUNCIONAMENTO DA AVALIAÇÃO REALIZADA PELA CPA

Nos últimos cinquenta anos, a avaliação assumiu grande importância no papel de regular, justificar, avaliar ou desacreditar programas e políticas públicas no campo da educação. As mudanças históricas, sociais e acadêmicas que sucederam entre o século XIX e XX contribuíram para que a avaliação rompesse com a tradição dos “exames” e ganhasse um caráter “sistemático e orgânico”, transformando-se em um dos elementos centrais da educação contemporânea. Ademais, as influências da psicologia, sociologia, economia e pedagogia contribuíram para que os seus limites ultrapassassem o ambiente de salas de aulas e que fossem estendidas aos programas e políticas educacionais (SILVA, 2015).

Nessa construção histórica, cujo objetivo sempre foi a busca pela democratização nas decisões públicas, as políticas de avaliação ainda enfrentam inúmeras dificuldades no cumprimento dessa aspiração. A consolidação de perspectivas teóricas sobre essa temática emergiu de diferentes concepções. A saber, Silva (2015) propôs uma categorização da história da avaliação fundamentada na visão de diversos estudiosos, dentre os quais, estão: Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009), Guba e Lincoln (2011), descritas na sequência:

Quadro 6 - Periodização do campo disciplinar da avaliação

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TERMOS-CHAVES	TENDÊNCIAS PARA ALÉM DO PERÍODO
Mensuração (1890 – 1930)	Medição	1. Tendência ao gerencialismo 2. Teoria social funcionalista 3. Paradigma racionalista de investigação 4. Abordagem predominantemente quantitativa 5. Perspectiva técnica da avaliação
Objetivos (1930 – 1957)	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional	
Juízo de valor (1957 – 1973)	Juízo de valor / <i>Accountability</i>	
Negociação (1973 – dias atuais)	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/Qualitativa Formativa/Diferenciada/ Integradora	1. Tendência holística 2. Teoria social pluralista 3. Paradigma dialógico-democrático 4. Abordagem qualitativa, modelo naturalista 5. Perspectiva política da avaliação

Fonte: Adaptado de SILVA (2015, p. 62), baseado em Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011).

No Quadro 6, são retratados quatro períodos que sintetizam a visão dos autores supramencionados. No primeiro período, a concepção de avaliação é centrada no princípio da “mensuração” da aprendizagem e das aptidões humanas através de testes e exames responsáveis por verificar e quantificar o conhecimento. Considerando as limitações dessa fase, que se manteve restrita a verificar dados sobre os estudantes, e como essa proposta já não atendia as novas demandas sociais, emergiu a necessidade de novas práticas avaliativas.

Assim, na segunda fase, a avaliação assume um caráter descritivo orientado para os objetivos educacionais. Nessa perspectiva, o foco da avaliação deixa de ser exclusivo aos alunos e é ampliado a outros elementos que compõem o sistema educacional. Os objetivos educacionais são utilizados como parâmetros que permitem acompanhar a eficiência, a eficácia e o rendimento da escola, o que representa os primeiros passos rumo aos mecanismos de *accountability*²², necessários para exercício do controle social. Apesar de a avaliação continuar sendo técnica e orientada para a medição, nessa concepção há um direcionamento para o aperfeiçoamento contínuo na reformulação do currículo.

A terceira fase da avaliação se ampara na concepção “juízo de valor” proposta para superar fragilidades das práticas avaliativas que a antecederam. Os reflexos dos avanços tecnológicos impulsionaram tanto o campo da avaliação como o cenário da educação. As pressões por produtividade do sistema de ensino e a preocupação com a eficácia do seu financiamento ampliaram as exigências por transparência nas suas ações e na prestação de contas dos seus resultados. Nesse contexto, a avaliação passa a ser obrigatória no sistema de ensino com foco em todos os componentes – escolas, professores, alunos, conteúdo, metodologias e as estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, emerge a demanda por novas abordagens avaliativas capazes de mensurar a relação custo-benefício dessas instituições, já que a concepção baseada nos objetivos não era mais apropriada para identificar as deficiências do sistema educacional.

O campo de avaliação que, até então tinha suas práticas orientadas para o paradigma positivista de caráter quantitativo, dá espaço para a perspectiva naturalista ou construtivista em uma abordagem qualitativa. Assim, os anos de 1970 representam o período de proliferação dos paradigmas baseados na avaliação quantitativa e qualitativa (ARREDONDO; DIAGO, 2009). É nesse período que, a quarta concepção da avaliação amparada na negociação, já se constitui a partir da ruptura com as práticas baseadas no paradigma racionalista ou positivista.

22 O conceito de foi inicialmente estudado por Frederic Mosher, citado por Campos (1990), nos anos de 1980, como sinônimo de responsabilidade objetiva ou a obrigação de uma pessoa ou de uma organização de responder perante outra pessoa por alguma coisa. Seria, numa versão livre da ideia, a responsabilidade ética de prestar contas (MALMEGRIN, 2010, p. 60).

Nessa fase evidencia-se a importância da promoção dos valores democráticos e da participação dos grupos de interesse nos processos avaliativos; e a concessão de poder que permite ao avaliador, aos grupos de interesse e à gestão tomarem decisões de modo compartilhado. Também, os interessados passaram a ter o direito de avaliar e não apenas serem avaliados e terem acesso aos diagnósticos da avaliação.

No contexto da avaliação institucional, as quatro concepções estão presentes e juntas, formam um modelo híbrido, caracterizando a avaliação como um processo de negociação que tem sido desenvolvido com base nas concepções da mensuração, objetivos e juízo de valor. De acordo com Silva (2015) a associação e embates entre essas concepções desvelam tensões na delimitação conceitual, dos paradigmas, das práticas e das políticas de avaliação.

Ao discutir sobre a “conjunção metodológica” proposta por Ernest House, Silva (2015) evidencia “[...] a dificuldade das comissões de avaliação apropriar-se da perspectiva de métodos mistos, em especial, na avaliação interna, nas Instituições de Ensino Superior” como proposto na Lei nº 10.861/2004 (artigo 3º, § 2º) que especifica a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados (BRASIL, 2004a). Além disso, propõe que a:

[...] a avaliação tem que ser mais ampla, englobar questões, reivindicações e preocupações dos implicados e interessados diretamente por esses programas ou políticas. Esse aspecto revela a avaliação como atividade política e demanda da avaliação o engajamento com os temas da democracia e da justiça social, postulando-a como forma de poder, reconhecendo os interesses múltiplos na e da avaliação (SILVA, 2015, p. 55).

Segundo Arredondo e Diago (2009) a avaliação assumiu uma abrangência bem mais ampla nos últimos tempos, não só no cenário acadêmico, como também no político, a exemplo dos diversos sistemas educacionais. As formas tradicionais que antes eram direcionadas somente ao processo de ensino-aprendizagem, hoje, alcançam outros elementos que compõem o sistema de ensino. Essas mudanças requerem modelos de avaliação, mais participativos e equilibrados que contribuam para a inserção de uma nova cultura avaliadora. Sobre esse assunto, Ramo e Casanova (1996 *apud* ARREDONDO; DIAGO, 2009 p. 206) citam que:

A funcionalidade formativa da avaliação contínua implica a necessidade de que a avaliação não se situe somente no fim de um período de tempo determinado, quando se considerem desenvolvidas todos os passos requeridos para alcançar uma série de aprendizagens, e sim que sua aplicação se concretize a todo o momento de maneira sistemática e planejada.

Embora a avaliação seja contínua, existem três fases importantes na qual ela se materializa segundo a ocasião. A primeira é a fase inicial, que tem a função de conhecer e

diagnosticar a situação prévia, seja de um curso, programa ou projeto educacional e a partir daí, propor estratégias para alcançar os objetivos que se deseja atingir. A segunda fase é chamada de processual, e tem a função formativa de realizar o acompanhamento contínuo no processo de implementação do projeto ou programa educacional, por meio da sistematização de dados e elaboração de estratégias para regulação, melhoria e ajustes dos processos; produz informações que auxiliam na tomada de decisões e podem ser úteis na avaliação somativa. A terceira fase, denominada final ou somativa, refere-se à coleta e análise de dados para avaliar os resultados aspirados pelo programa ou projeto (CASANOVA, 1995).

Além disso, Casanova (1995) classifica a avaliação por: intenção, alcance, origem dos avaliadores, agentes e o tipo. Quanto à intenção, pode ter função: diagnóstica para aprofundar o conhecimento sobre um sujeito-objeto (instituição, professores, estudantes, etc.) no início de um processo avaliativo; formativa possibilita verificar a eficácia das atividades para o alcance das metas e regular, modificar e reorientar os procedimentos e os processos; somativa avalia a efetividade do sujeito-objeto avaliado. Com relação ao alcance, a avaliação pode ser: global quando envolve as várias dimensões do objeto educacional, ou parcial, que investiga as dimensões de forma separada. A origem dos avaliadores pode ser interna ou externa. Na avaliação interna, os agentes responsáveis pela avaliação são os próprios integrantes da comunidade educacional, já na externa existe uma distinção entre avaliador e sujeitos avaliados. Na avaliação das instituições de educação superior esses avaliadores são definidos pelo AVALIES, sendo que as modalidades, internas e externas, “[...] são complementares e devem ser aplicadas concomitantemente” (SILVA, 2015, p. 60).

Quanto aos agentes, a avaliação pode ser considerada em três perspectivas: autoavaliação – o avaliador analisa seu próprio trabalho; heteroavaliação – avaliadores e avaliados são pessoas distintas; coavaliação – grupos de um mesmo ambiente se avaliam mutuamente. As diferenças entre esses termos, discutidas por Casanova, Arredondo e Diago, dentre outros, é chamada atenção por Silva (2015) que aponta que um dos erros conceituais comuns no campo da avaliação da educação superior no Brasil, refere-se ao uso do termo avaliação interna como sinônimo de autoavaliação, quando, na verdade, são expressões distintas. Enquanto o primeiro conceito diz respeito à origem dos agentes, o segundo refere-se às incorporações e interpretações dessas duas modalidades básicas no ambiente institucional.

Em síntese, a avaliação vem sendo inserida de modo abrangente no campo da educação, rompendo com os limites das salas de aulas e alcançando outras modalidades avaliativas voltadas para o ensino-aprendizagem, sistemas educacionais, avaliação

institucional. Além disso, a ruptura com a perspectiva racionalista possibilitou a consolidação de modelos e práticas avaliativas baseadas no paradigma naturalista, em uma abordagem qualitativa, cuja preocupação maior é com o objeto e o seu contexto. Os princípios e fundamentos desse paradigma possibilitaram o surgimento da metodologia do estudo de caso no campo educacional, conceituada por Ludke (1983, p. 15-16) como:

Metodologia que procura retratar, naturalmente, a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica. No esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar ao máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final. Este deverá ser um discurso menos acadêmico, mais natural, coloquial, para que as pessoas envolvidas possam não só se encontrar e se reconhecer no estudo como também encontrar contribuições para um melhor equacionamento dos problemas em questão.

O modelo de estudo de caso reporta-se à importância do avaliador vivenciar a realidade do objeto investigado e traduzi-la, de modo adequado, para que as pessoas envolvidas possam se reconhecer nesse estudo. É caracterizado por considerar os interesses das pessoas (beneficiários) que estão envolvidas diretamente no programa/política avaliada. Para revelar os diversos interesses, esse método atua com base na teoria dos conflitos e na concepção da negociação. Além disso, permite promover uma visão sistêmica e subjetiva da realidade por meio da interpretação pessoal, se sobrepondo à simples descrição apenas por um conjunto de dados quantitativos. Por se apoiar na abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos mais utilizados por esse modelo são as entrevistas e as observações *in loco* (SILVA, 2015).

Os fundamentos e os princípios do paradigma naturalista e a metodologia do estudo de caso possibilitaram o surgimento da modalidade de avaliação institucional caracterizada pela “busca da globalidade, pela visão sistêmica, por reconhecer a integração de relevantes dimensões e por visualizar a avaliação institucional por meio de duas modalidades básicas, a avaliação interna e a avaliação externa” (SILVA, 2015, p. 129).

Para analisar as concepções teóricas e práticas no campo da avaliação institucional no contexto do SINAES, apropria-se nas próximas seções, das contribuições de três modelos de avaliação que seguem o paradigma naturalista, desenvolvido por: Robert Stake (Responsivo), Barry MacDonald (Democrático) e Egon Guba e Yvona Lincoln (Quarta Geração).

3.2.1 Modelo Responsivo de Stake

No modelo responsivo proposto por Robert Stake a ênfase é direcionada aos processos e às ações que ocorrem no ambiente do sujeito-objeto. Nesse modelo, o interesse maior é com os fatos que estão acontecendo – as ações reais – e não com os objetivos que foram descritos inicialmente. A propositiva de avaliação é uma iniciativa que nasce dos próprios agentes da ação educacional como professores, estudantes, órgãos diretivos, etc. (ARREDONDO; DIAGO, 2009). É o que acontece na avaliação institucional, um dos elementos centrais do SINAES, que fundamentado nos princípios da participação e da promoção dos valores democráticos, contempla como sujeitos da avaliação os professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa (BRASIL, 2003).

É do modelo responsivo que se originou o método “estudo de caso”, prática bastante utilizada na avaliação, na qual os dados podem ser obtidos por meio da observação pessoal e não há exigências quanto à formalidade da redação. Nessa propositiva, é possível descrever com riqueza o sujeito-objeto em sua natureza holística, abordando diversas variáveis. Tal propositiva pode ser caracterizada como formativa e somativa. Em seu papel formativo, possibilita monitorar, identificar e diagnosticar problemas na fase de implementação de um programa, projeto ou política; enquanto que no somativo, possibilita aos grupos de interesse desenvolver a expertise de escolha a respeito do conhecimento do objeto avaliado.

Outro ponto abordado por Stake (1994), refere-se à validade das comunicações que são concretizadas pelos avaliadores e a possibilidade de deformidade tanto nos dados quanto nas observações realizadas. Para evitar que possíveis falhas afetem os resultados da avaliação, o autor propõe a triangulação, utilizando múltiplas percepções e o envolvimento de múltiplos observadores com o propósito de esclarecer os significados do objeto avaliado.

3.2.2 Modelo Democrático de MacDonald

No cenário brasileiro, o modelo de avaliação democrática de MacDonald contribuiu decisivamente na experiência com a formulação e implementação de políticas e práticas, principalmente, àquelas, que nas últimas três décadas (1990 a 2015) foram direcionadas à educação superior (SILVA, 2015).

Esse modelo fundamenta-se no pressuposto de que, para se avaliar determinada realidade e os seus significados é indispensável vivenciar o contexto real dos seus casos e

refletir com base nas diferentes interpretações de todos os sujeitos que o compartilham. Além disso, tem como elementos estruturais a garantia do equilíbrio dos interesses educativos, a independência da avaliação e a concessão de direito e acesso às informações dos seus agentes avaliadores. Tais aspectos e concepções evidenciam a avaliação como um importante mecanismo de distribuição de poder que somente será alcançado por meio do acesso às informações e das representações dos diversos grupos de interesses em torno das questões coletivas (MACDONALD, 1974).

MacDonald (1974) abordou em seus trabalhos três tipos de avaliação: a burocrática que tem caráter instrumental voltado para manter e ampliar o poder gerencial; a autocrática se apoia no poder legítimo do avaliador; e, a democrática concebe a avaliação a serviço de informar a comunidade. Nos dois primeiros tipos a avaliação exerce o papel de controle gerencial, e que pode ser caracterizada por: centralização das informações na gestão que detêm o poder de decisão; e, o avaliador atua como conselheiro especialista que representa os interesses juízos de valores da autoridade política. Em contrapartida, a avaliação democrática tem como função servir o público, por essa razão, o avaliador atua como educador e facilitador que se preocupa com as demandas dos grupos de interesse e compartilha as informações originadas desse público para que as mesmas possam ser ponderadas pelos responsáveis na tomada de decisão.

A abordagem democrática é caracterizada por MacDonald segundo quatro aspectos da informação: o formativo, o diálogo, o informativo e a tomada de decisão. No processo formativo, a informação é direcionada para compreensão e desenvolvimento da avaliação, centrada nos processos e procedimentos. No aspecto do diálogo, a informação tem o papel de esclarecer as complexidades que envolvem a avaliação para as partes e funciona como um canal que possibilita a negociação, exposição de argumentos e opiniões. O aspecto informativo tem o compromisso com a transparência dos resultados da avaliação para os diversos grupos de interesses. E na tomada de decisão, as informações resultantes do processo avaliativo são compartilhadas com objetivo de que sejam ponderadas pelos tomadores de decisão.

Segundo Silva (2015), o objetivo fundamental da avaliação volta-se no provimento de informações para a ação, colaborando para a racionalização da tomada de decisão educacional. Nesse sentido, a avaliação é como um mecanismo de comunicação que possibilita que as decisões sejam compartilhadas. Por outro lado, a tomada de decisão é um processo complexo que envolve aspectos políticos e que podem ter peso igual ou superior às diretrizes e fatores puramente educacionais referentes aos inúmeros grupos de interesses. Para

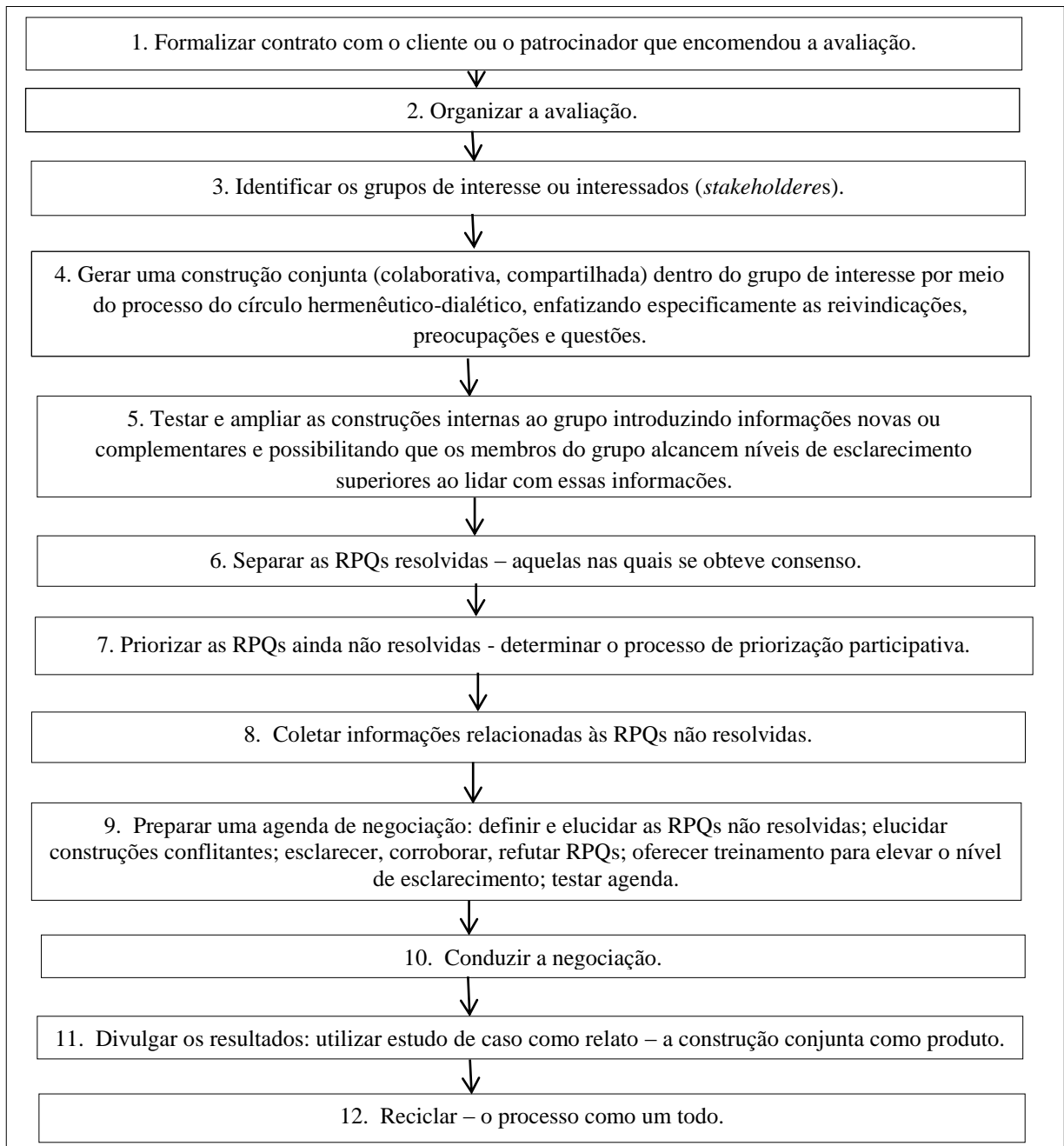
que a decisão não privilegie os interesses privados e propicie benefícios à pluralidade dos diversos grupos de interesse do programa avaliado, o avaliador deve olhar esta circunstância com atenção para aprofundar-se na complexa teia de relação de poder, com a intenção de mediar os envolvidos na tomada de decisão.

3.2.3 Avaliação de Quarta-Geração de Guba e Lincoln

O modelo de avaliação de Guba e Lincoln (2011) alinha o enfoque responsivo com a metodologia construtivista. Responsivo, porque é sensível às reivindicações, questões dos grupos de interesse valorizando as construções conjuntas, colaborativas e compartilhadas, a fim de promover um consenso crítico entre os interessados. E construtivista, pois se baseia no paradigma naturalista que compreende a realidade como uma construção social, inclusive o objeto da avaliação.

Também se caracteriza por sua capacidade de instruir, conceder poder e atender às expectativas de uma avaliação, especialmente, no juízo de valor. Nesse sentido, esse modelo avaliativo representa a concessão de “[...] poder e autonomia, tanto pelos aspectos de seu processo em si quanto porque compartilha informações (que em si representam poder)” (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 251). No que se refere à aplicação da metodologia de avaliação de quarta geração, Guba e Lincoln (2011) se preocuparam em descrever o fluxo da avaliação, em doze passos, apresentado na próxima figura:

Figura 7 - O Fluxo da Avaliação de Quarta Geração



Fonte: Adaptado de Guba e Lincoln (2011, p. 207-208).

Na Figura 7, o fluxo da avaliação é descrito em uma sequência linear, contudo, na prática não existe a obrigatoriedade de seguir essas etapas de modo rígido, como fica claro por Guba e Lincoln (2011). A primeira etapa diz respeito à formalização do contrato que compreende: a identificação do cliente e do sujeito-objeto que será avaliado; o propósito da avaliação; comprometimento do cliente e declaração das intenções do avaliador; a

metodologia; garantia de acesso aos registros e documentos; descrição do tipo de relato que será utilizado e; as especificações técnicas.

Ao tratar sobre os aspectos do contrato, o primeiro passo é considerar que avaliação surge a partir da requisição de um interessado (cliente/ patrocinador) que pode ser um órgão, pessoas ou organizações, os quais ocupam uma posição de poder. No sistema de ensino superior, a avaliação é oriunda da obrigatoriedade da política do SINAES e tem, como sujeito-objeto, as IES.

O processo de identificação do sujeito-objeto da avaliação requer mais que a análise de documentos escritos, uma vez que a observação em campo pode detectar variações, mudanças na construção da entidade avaliada. Tal aspecto compreende a avaliação externa *in loco* desempenhada pelo INEP no processo de supervisão e avaliação das instituições de ensino e dos seus cursos; e da Comissão Própria de Avaliação, responsável pela avaliação interna.

Quanto ao propósito da avaliação, pode-se avaliar o sujeito-objeto de quatro formas de: a) formativa de mérito que avalia o valor intrínseco com o propósito de melhorá-lo; b) formativa de valor que avalia o valor extrínseco com o objetivo de aprimorá-lo; c) somativa de mérito que se avalia o seu valor intrínseco com a finalidade de determinar se está ou não atendendo o padrão ideal (ou mínimo ou normativo); d) somativa de valor que avalia o seu valor extrínseco para ser utilizada em algum contexto de aplicação real. Os avaliadores construtivistas podem trabalhar com todas essas esferas, mas são mais propensos a se interessarem pelas iniciativas formativas (GUBA; LINCOLN, 2011). O próprio SINAES se constitui com a finalidade construtiva e formativa (BRASIL, 2004d).

Na perspectiva da avaliação institucional, na modalidade interna, que tem a CPA como avaliador, o cliente é a própria instituição de ensino, representada no papel de seus gestores. Nas relações estabelecidas entre esses sujeitos, o cliente, como principal personalidade de poder, deve respeitar condições que assegurem o processo avaliativo, como: agir com integridade; estar disposto a se excluir dos grupos de negociação; compartilhar o poder; mudar diante das negociações convincentes; reconsiderar posturas valorativas de acordo com a necessidade; se comprometer com o tempo, recursos necessários. Também não se podem descartar possíveis transgressões que podem ocorrer, tanto por parte do solicitante como dos avaliadores.

Nesse sentido, é importante que se respeite: a negociação entre avaliador e os grupos de interesses, a fim de assegurar sua efetiva colaboração, cooperação e assistência; deixar claro a metodologia que será empregada; prever a autorização no acesso dos documentos e

registros do ambiente avaliado; e, proteger a confidencialidade e o anonimato das fontes de informações, para evitar a exposição dos respondentes (comunidade acadêmica e externa) (GUBA; LINCOLN, 2011).

Em relação à metodologia, na investigação construtiva o relato de caso é um dos métodos mais indicado para avaliação que permite descrever, contestar as construções dando margem a reconstruções. De acordo com Guba e Lincoln (2011, p. 214), “o relato não é uma série de conclusões e recomendações do avaliador, mas uma estrutura e um incentivo para ações”, que devem estar adequados aos diferentes públicos, considerando seu grau de esclarecimento e a natureza da ação. Para assegurar a confiabilidade dos dados descobertos, os autores propõem que sejam utilizados procedimentos de comparação e de triangulação com o intuito de confirmar os achados.

Outro ponto que merece ser considerado são as especificações técnicas, que correspondem a informações sobre os avaliadores, previsão de orçamento e programação experimental. Sendo assim, é importante que o cliente tenha conhecimento sobre informações dos representantes que realizarão a avaliação, como: experiências, formação e referências. A definição do orçamento é fundamental para se elaborar um planejamento real, tanto por parte do avaliador como do cliente. Considerando as dificuldades para definir um orçamento exato, pode-se trabalhar com uma estimativa. Também se pode propor um cronograma experimental para suprir fatos que não podem ser estimados. No modelo de avaliação interna, a instituição de ensino superior é responsável por disponibilizar os recursos necessários para que a CPA possa realizar as atividades planejadas, inclusive a prover a formação.

A segunda etapa refere-se à organização da avaliação. Em primeiro lugar, é importante a seleção e treinamento da equipe avaliadora. Dentre as principais vantagens do trabalho em equipe destaca-se a reunião de habilidades e competências distintas capazes de desempenhar várias funções exigidas pela avaliação. As equipes podem ser formadas por especialistas com experiências metodológicas no campo da avaliação, ou por avaliadores independentes que tem maior conhecimento sobre a área disciplinar do sujeito-objeto da avaliação. Todavia, essa situação não se aplica no contexto do SINAES, cujos princípios democrático e participativo norteiam que a avaliação seja instituída por representantes da comunidade acadêmica e sociedade civil. A CPA pode buscar apoio de assessores externos, mas estes não podem substituir os atores institucionais.

Quanto ao treinamento dos membros da equipe, existem duas contingências a serem consideradas: na investigação construtivista o instrumento humano é indispensável para a coleta e análise de dados, portanto, é preciso que os membros da equipe aprendam, pratiquem

e aprimorem as habilidades necessárias. Quando a metodologia utilizada depende de um paradigma estranho à equipe, é exigida uma nova socialização. É necessário estar atento para alguns pontos negativos do trabalho em equipe, como quando existe um número grande de integrantes na equipe, pode ocasionar erros de comunicação, conflito entre diferentes construções, superespecialização, rupturas na coordenação, rivalidades pessoais dentre outras dificuldades.

Na perspectiva construtivista responsiva, o avaliador tem o objetivo de alcançar um consenso acerca do sujeito-objeto. Para que a avaliação seja legitimada, é necessário considerar que são os respondentes quem decidem se serão ou não cooperativos. Nas organizações, existem muitos grupos de interesse que podem estar circunscritos à autoridade nas personalidades de poder (formais) ou de influências (informais). No processo de obtenção de acesso e consolidação aos grupos devem ser consideradas as relações de poder, a necessidade de negociação e a construção de confiança. Assim, o desenvolvimento da confiança entre avaliador e respondentes é um fator que afeta a credibilidade final dos resultados da avaliação. Sobre esse assunto, Guba e Lincoln (2011, p. 221) pontuam que:

[...] embora ninguém possa defender que a existência de confiança assegura automaticamente a confiabilidade dos dados, o inverso parece indubitável. Os respondentes são bem mais propensos a ser francos e cooperativos quando respeitam o investigador e acreditam em sua integridade. O desenvolvimento de confiança [...] é um fator para o qual o investigador [construtivista] deve dirigir sua atenção desde o primeiro esboço da investigação. Na verdade, a credibilidade final, dos resultados depende do grau de confiança foi estabelecida. [...] Além disso, a construção de confiança é uma tarefa evolutiva; a confiança não é algo que aparece de repente depois que determinadas questões são consumadas (“um conjunto especificável de operações processuais”), mas algo que se deve desenvolver dia a dia.

Outro ponto que merece atenção do avaliador são os ajustes logísticos necessários na execução do projeto (avaliação), como todo, e nas fases de encerramento e conclusão. Isso inclui assegurar condições necessárias (transporte, instrumentos, etc.) para que a equipe avaliadora possa realizar as excursões em campo programadas.

Além disso, para obter sucesso na avaliação, o avaliador precisa conhecer os fatores sociais, políticos e culturais que estão imersos no contexto da avaliação e que podem ser essenciais para alcance de resultados positivos. Como esse modelo se fundamenta nas reivindicações, preocupações e nas questões (denominadas RPQs) que surgem dos diversos grupos de interesses, a avaliação funciona como instrumento que concede poder àqueles que não têm, mas que também deve respeitar os que o detêm. Para compreender as normas, os costumes, os hábitos de um determinado contexto, o avaliador precisa estabelecer um envolvimento com a cultura local, o que pode ocorrer por meio de negociações que lhe

permitam experimentar o contexto a ser avaliado durante algum tempo como observador participante, sem se envolver com as atividades da avaliação; buscar apoio de informantes locais; realizar círculos hermenêutico-dialético (CHD), método que coloca em ação os pesquisadores através de um processo constante que lhes permitem captar a realidade estudada por meio de uma análise que se configura no encontro com os grupos pesquisados (GUBA; LINCOLN, 2011).

A terceira etapa do fluxo do modelo de quarta geração é a identificação dos grupos de interesses (*stakeholders*) que representam aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, são afetadas pela avaliação. Guba e Lincoln (2011) identificaram três grupos de interesse, a saber: os representantes são as pessoas que estão diretamente envolvidas na implementação, na produção, na utilização do sujeito-objeto de avaliação; beneficiários ou público-alvo são aquelas pessoas que se beneficiam de algum modo com o sujeito-objeto da avaliação; e as vítimas referem-se às pessoas que não têm consciência que são afetadas negativamente pelo sujeito-objeto da avaliação. Com o objetivo de conceder poder e não de retirá-lo, esse modelo de avaliação de caráter instrutivo deve funcionar por meio de diálogos com todos os grupos, fundamentado em um nível de conhecimento adequado a todos os públicos.

A quarta etapa do fluxo consiste na elaboração de construções conjuntas dentro do grupo de interesses utilizando o método círculo hermenêutico-dialético. Esse método consiste em “[...] um processo de construção e de interpretação hermenêutica de um determinado grupo [...] através de um vai-e-vem constante entre as interpretações e re-interpretações sucessivas (dialética) dos indivíduos” (ALLARD, 1997, p. 50-51).

Ao utilizar o CDH um dos princípios que deve ser seguido consiste na valorização da participação de todas as pessoas no levantamento das reivindicações e questões. Diferente da abordagem positivista, que optaria por uma amostragem, o que poderia caracterizar algo tendencioso, na perspectiva construtivista adota-se a abrangência nos diálogos com os respondentes. O avaliador deve procurar respondentes com opiniões diversas para compreender como um grupo de interesse específico vê o sujeito-objeto da avaliação e a partir daí, identificar as principais RPQs relacionadas na opinião dos interessados. Mas do que alcançar o consenso, a realização do círculo tem como objetivo obter uma construção mais democrática possível para todos os grupos. Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 228) o círculo deve funcionar da seguinte forma:

A cada entrevista se realiza uma análise de dados subsequente, usando, provavelmente, o método de comparação constante proposto por Glaser e Straus (1967), Glaser (1978) e Lincoln e Guba (1985). O objetivo dessa análise *imediate* é apresentar o conteúdo das entrevistas precedentes nas entrevistas posteriores para

obter comentários. No círculo, o segundo respondente é solicitado a expor suas construções, inclusive suas RPQs, e também comentários e críticas sobre a construção do primeiro respondente. A nova análise de dados do segundo respondente incorpora as construções de ambos, do primeiro e do segundo respondente, as quais o terceiro terá oportunidade de criticar. E assim por diante. É claro que não há nenhuma garantia de que se obterá uma construção conjunta que englobe a contribuição de todos, mas o objetivo é o consenso.

O círculo pode ser interrompido mediante três situações: redundância, ou seja, quando os respondentes não acrescentam nenhuma informação nova; quando há consenso entre os grupos; quando fica nítido que o grupo chegou a conclusões distintas, sem qualquer possibilidade de mudança de opinião. Nesse último caso, pode-se utilizar como estratégia a fusão das várias construções, ou reunir todos os participantes que contribuíram, inicialmente, para discutirem sobre a construção e confirmar sua credibilidade, ou continuar observando os conflitos que ainda persistem.

A quinta etapa refere-se ao teste e ampliação das construções conjuntas e tem como objetivo introduzir, de maneira sistemática, informações que podem dar um novo significado e melhorar os esclarecimentos das construções e RPQs divergentes obtidas junto aos participantes, das quais, não se obteve consenso. Nesse processo, podem ser utilizadas outras fontes de informações como (documentos e registros) que possibilitam enriquecer os questionamentos durante as entrevistas e também esclarecer as RPQs levantadas. A observação também intensifica a sinergia entre as entrevistas conduzidas em círculos hermenêuticos e nos documentos e registros.

No que diz respeito à utilização de publicações profissionais, os positivistas criticam que os construtivistas têm aversão a essa prática. Guba e Lincoln (2011) dialogam que dificilmente, os relatórios de estudo construtivistas iniciam com uma revisão de literatura, com exceção das situações que são exigidas, por exemplo, editor de periódico, uma comissão de dissertação, etc. Sendo assim, os construtivistas defendem que não ignoram as publicações como se elas não tivessem nenhuma utilidade, havendo o reconhecimento de que essas publicações agregam conhecimentos, e essa perspectiva está aberta a novos conhecimentos.

Com relação à construção ética, seria ingenuidade pensar que o avaliador atua com absoluta neutralidade, sem transparecer qualquer opinião ou conhecimento que possa influenciar o sujeito-objeto de avaliação e seu contexto, como é criticado pelos positivistas. De fato, na perspectiva construtivista não há nenhum tipo de repúdio contra o fato do avaliador apresentar sua construção ou ter algum tipo de opinião, a grande preocupação é de que forma essa opinião emerge e se lhe é atribuída peso maior do que se tem direito.

Na sexta etapa do fluxo, trata-se da seleção das reivindicações, preocupações e questões resolvidas. Algumas RPQs, levantadas nos círculos hermenêutico-dialéticos pelos respondentes podem perder sua significância quando surgem outras informações que apontam para possíveis soluções. Nesse caso, recomenda-se que elas não sejam descartadas, mas reservadas para posterior análise no relatório final.

A sétima etapa considera a priorização das RPQs não resolvidas. Como já foi especificado, é bastante difícil alcançar o consenso nas RPQs, principalmente, porque determinados resultados podem ser valorizados por um grupo e rejeitado por outro, ocasionando um alto índice de RPQs não resolvidas. Nessa situação, a resolução dessas questões depende de que seja elaborada uma construção conjunta (colaborativa e compartilhada) através de um processo de negociação que possa minimizar as diferenças valorativas.

A oitava etapa corresponde à coleta de informações e aumento do nível de esclarecimento. Depois de definidas, selecionadas e priorizadas as RPQs que foram elaboradas em conjunto pelos grupos de interesses, o próximo passo é a coleta de informações. Esse é um meio de se obter novos conteúdos, experiências que possam ser acrescentadas às construções existentes ou também empregadas para aumentar o nível de esclarecimento de todos os envolvidos. O avaliador deve correlacionar os resultados obtidos nos círculos com informações coletadas em documentos, registros, dados censitários, dentre outros.

Na nona fase, o avaliador prepara uma agenda de negociação entre os grupos de interesse. Nessa etapa, é importante que o avaliador mantenha o grau de imparcialidade em relação ao ambiente pesquisado, e que, detenha habilidades técnicas para lidar com dados e interpretação. É oportuno lembrar que os dados não são isentos de valores, uma vez que eles não designam seu próprio significado e interpretação de maneira precisa. Em um processo, consciente ou inconsciente, os avaliadores transmitem suas impressões, seus valores ao selecionarem os fatos que devem ser descobertos e seus significados.

Na agenda da negociação o avaliador tem como responsabilidades: definir as RPQs reveladas pelos grupos de interesse e torná-las mais transparente possível para todos aqueles que são de alguma forma podem ser afetados por elas; esclarecer as construções conflitantes; apresentar informações sobre as RPQs não resolvidas; implementar ações (treinamento, representação de papéis, etc.) para elevar o nível de esclarecimento do respondente à condição necessária; verificar se existem grupos interessados mais esclarecidos que outros e criar medidas para corrigir essas desigualdades; nas situações em que as informações estão acima

do nível de apreciação dos interessados – como, por exemplo, conteúdo estatístico complexo –, é fundamental que o avaliador elabore planos de ação para lidar com essas limitações, sendo indispensável ter cautela para essa “interferência” mantenha, e não destrua o equilíbrio do poder; e, por último, deve-se testar a agenda com os representantes dos interessados para determinar sua aceitabilidade enquanto princípio de negociação.

A décima etapa elucidada sobre a negociação que deve ser conduzida de preferência, através do método do círculo hermenêutico-dialético. De acordo com os princípios de uma avaliação participativa, instrutiva e que concede poder, a negociação deve ser representativa, isso significa que os grupos de interesse têm o direito de escolher quem serão seus representantes e, esses últimos, após eleitos, passam a ter autonomia para agir em nome do grupo. A autonomia dada aos representantes lhes garante o papel de conduzir a negociação, todavia esse direito tem que ser exercido com plena consciência, uma vez que as construções são e devem ser resultantes do coletivo. Para tanto, os representantes precisam ser pessoas confiáveis, que representem com clareza os pontos apontados e considerados como fundamentais pelo grupo. As características citadas definem bem o papel atribuído à Comissão Própria de Avaliação de representar a comunidade interna e externa das IES.

Na negociação de quarta-geração o avaliador não é um controlador, apenas assume a função de mediador e facilitador do círculo de negociações, conduzindo a avaliação de acordo com as deliberações e decisões definidas pelos grupos. O fim da negociação é alcançado quando se chega a um consenso das reivindicações, preocupações e questões postas pelos grupos interessados. As RPQs que não são solucionadas servirão como bases para avaliações futuras, o que remete ao importante princípio da continuidade.

Quanto às medidas a serem tomadas em relação às RPQs, podem acontecer: resolução plena, quando os problemas são resolvidos de maneira transparente, por exemplo, no modelo de quarta geração são considerados resoluções plenas quando os grupos de interesses conseguem alcançar uma construção compartilhada; resolução parcial – por inúmeros motivos as medidas são adiadas, a fim de aguardar um estudo complementar; resolução pendente – não há quase nada a fazer senão continuar trabalhando sobre o problema e tentar um ajuste de direção a uma medida prática.

A penúltima fase corresponde à divulgação dos resultados. Nos relatórios de avaliação convencional são constituídos: perguntas que a avaliação objetiva responder; o projeto elaborado para responder as perguntas iniciais, organizado em uma linha metodológica que descreve os instrumentos de coleta dados, as ferramentas estatísticas usadas para análise dos dados; finalizado com as conclusões e recomendações. Em um formato diferenciado, no

modelo de quarta geração, o relatório tem como objetivo apresentar a construção conjunta (compartilhada, colaborativa) resultante do processo hermenêutico-dialético, esclarecendo os fatos, seus significados e interpretações. Para Guba e Lincoln, (2011) o relatório deve ir além do simples fato de abordar o sujeito-objeto da avaliação e seu contexto, devendo permitir que os leitores percebam a forma como os construtores o interpretam e o porquê. Para atender a esses objetivos, os autores (2011) explicitam que a melhor maneira é por meio do relato de estudo de caso, que oferece uma experiência vicariante da situação, permitindo que os leitores possam se colocar no lugar dos atores locais.

A última etapa do fluxo trata sobre a reciclagem das construções, as quais estão em constante processo de desenvolvimento. Isso implica que as RPQs estão sujeitas a sofrerem alterações em razão de novas informações ou esclarecimento que possam surgir. Nessa fase, considera-se que sempre existirão RPQs não resolvidas, e até mesmo aquelas que tenham alcançado uma resolução plena podem, a qualquer momento, ser reabertas em razão do surgimento de informações que lhe sejam acrescentadas. De natureza divergente, esse modelo de avaliação se preocupa mais com o levantamento de perguntas sobre o sujeito-objeto do que com as possíveis respostas.

A política da avaliação – SINAES – se constituiu a partir da junção de diferentes modelos de avaliação, que enfatizavam valores democráticos, incorporando a dimensão ética e política, em um modelo contemporâneo que reúne a avaliação externa e interna, concretizada com base na perspectiva da negociação.

4 A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL SOCIAL NA EFETIVAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEMOCRÁTICAS

A consolidação do regime democrático no Brasil, decorrente da promulgação da Constituição de 1988, possibilitou o amplo envolvimento dos atores sociais nos processos de decisão, formulação, implementação e fiscalização das políticas sociais (educação, saúde, seguridade social, assistência social e cultura) através dos diversos espaços deliberativos como comissões, os conselhos e demais instâncias democráticas (SILVA; JACCOUD; BEGHIN, 2005).

No contexto da educação, baseado nos princípios da democracia e da transparência, as Comissões Próprias de Avaliação de caráter autônomo, asseguram a participação dos segmentos da comunidade interna e externa e, conforme garante a Portaria nº 2.051/2004, tem o dever de divulgar todas as suas atividades (BRASIL, 2004b). É preciso ressaltar que a lei por si só não garante a efetiva participação democrática.

Os desafios que cercam a política de avaliação podem ser percebidos na prática. É o que ocorre no âmbito da política de avaliação institucional interna – a legislação certifica a participação cidadã, mas não garante a estes sujeitos a formação necessária para a efetivação deste direito democrático. Sabe-se que avaliar é uma das tarefas mais difíceis e complexas, principalmente por se tratar de um processo intrínseco ao ser humano, que está submerso em um conjunto de sentimentos, juízos de valores, capacidade intelectual, habilidades, ideias e ideologias. Nessa reflexão, Bittencourt (2012, p. 46) complementa que na avaliação estão “[...] implícitas não só as idiosincrasias, mas também os condicionamentos sociais, políticos, econômicos, culturais e o contexto em que cada situação ocorre”.

Para discutir os problemas que contribuem para fragilização dessas comissões colegiadas, serão retratadas nesse capítulo reflexões sobre a teoria do capital social. Alguns problemas que emergem nessas comissões podem estar relacionados a uma série de fragilidades nas relações sociais como: as diferenças individuais, os diversos graus de envolvimento emocional, de adesão ao trabalho, de interesses diversificados e até mesmo conflitantes, concepções distintas a respeito da sociedade, compromissos e implicações divergentes derivadas da hierarquia do saber e do poder que podem interferir no desenvolvimento das ações.

4.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL

No Brasil, a participação social é uma conquista resultante de um intenso e conflituoso processo de movimentos sociais e políticos, organizado com o propósito de resgatar os direitos que haviam sido confiscados durante a Ditadura Militar, e de consolidar o regime democrático no país, rompendo com a cultura de práticas autoritárias, centralizadoras, clientelistas e patrimonialistas enraizadas no período de formação do Estado-nação.

Até metade da década de 1980, não existiam instrumentos que garantissem à sociedade participação nas definições, implementações e controles das políticas públicas. Com a nova ordem de redemocratização do país, afirmada nos termos da Constituição de 1988, a participação social emerge no campo dos direitos sociais garantindo legitimidade aos cidadãos nas decisões do Estado. Nos marcos desta Constituição, foi instituído, no art. 1º, parágrafo único que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” além de prever no decorrer do seu texto, a participação da comunidade no âmbito da educação, da seguridade social, da saúde, da assistência social, da cultura e da proteção à criança e ao adolescente (BRASIL, 1988).

De fato, o regime democrático consolidado no Brasil trouxe a participação social como elemento central na organização das políticas públicas, na qual a sociedade exerce não só o papel de controle do Estado, mas também interfere nas decisões e implementações das políticas sociais.

Nessa nova ordem política do país, a democracia que se efetiva tanto de maneira direta (participativa) como indireta (representativa) é sustentada por dois pilares de participação: social e popular. A participação popular se concretiza de maneira autônoma, independente, com atuação política e organizada de grupos de classe de trabalhadores, sindicatos, associações, movimento sociais que lutam em prol de conquistas comunitárias. Neste tipo de mobilização, os grupos mantêm diálogo e negociam com o governo, sem ter qualquer grau de subordinação com programas públicos. Já a participação social é uma forma organizada dos vários setores da sociedade civil, concebida pela e dentro da gestão, como uma categoria que atua em espaços tais como: conselhos²³, órgãos colegiados, ouvidorias, fóruns, conferências e audiências/consultas públicas, que são fundamentais para exercer o controle, monitorar,

²³ Os conselhos de políticas públicas, instâncias de poder estabelecidas na Constituição Federal de 1988, são criados por iniciativa do Estado e sua composição deve ser integrada por representantes do Poder Público e da Sociedade. Trata-se de um espaço público e plural de formulação e fiscalização de políticas públicas para áreas específicas, materializando os princípios da democracia representativa e participativa (COHN, 2011).

fiscalizar a implementação das políticas públicas e manter a comunicação entre governos e a sociedade (GADOTTI, 2014).

Em uma proposta de democratização das instituições, a participação de múltiplos atores na gestão, como sintetiza Silva, Jaccoud e Beghin (2005) contribui para: ampliar a transparência na deliberação e visibilidades das ações com a democratização do sistema decisório; permite maior expressão e visibilidade das demandas sociais apoiado na igualdade e justiça na promoção das políticas públicas; e, propicia à sociedade, por meio de inúmeros movimentos e formas de associativismo, permear as ações estatais na defesa, alargamento de direitos orientando a atuação do governo para o interesse público.

Neste capítulo, as reflexões se pautam na “participação social”, mas é preciso esclarecer que a “participação popular” não está aqui sendo excluída do espaço democrático da educação, ou seja, ambas as formas de participação estão intrinsecamente ligadas em uma relação que se fortalece e aproxima a sociedade civil e o Estado.

Retomando o foco para o campo da Educação, concebida nos artigos 205 e 206 da Constituição de 1988 como direito de todos, dever do Estado e da família, esta deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade em uma gestão democrática. Almeida Júnior *et al* (2013, p. 113) observa que a gestão democrática é “[...] um princípio basilar, a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir”. A primeira Conferência Nacional da Educação (CONAE) trouxe em suas discussões a seguinte compreensão:

[...] a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social (BRASIL, 2010a, p. 57).

Como pode ser percebida, a compreensão de qualidade da educação está diretamente ligada à concepção de gestão democrática. Os espaços de deliberação coletiva, em todos os níveis e modalidades da educação são importantes tanto na esfera pública como na privada e devem ser considerados com o intuito de melhorar a qualidade da educação. De acordo com a Conferência Nacional de Educação, esses espaços devem garantir a democratização da gestão da educação e das instituições educativas garantindo:

[...] a participação de estudantes, profissionais da educação, pais/mães e/ou responsáveis e comunidade local na definição e realização das políticas educacionais, de modo a estabelecer o pleno funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva da área educacional, por meio da ampliação da participação da sociedade civil; instituir mecanismos democráticos – inclusive eleição direta de diretores/as e reitores/as, por exemplo –, para todas as instituições educativas (públicas e privadas) e para os sistemas de ensino; e, ainda, implantar formas colegiadas de gestão da escola, mediante lei específica (BRASIL, 2010a, p. 43-44).

É nos espaços de deliberação coletiva que a gestão democrática se materializa. As práticas de gestão autoritárias, individualistas e centralizadoras não mais contemplam o direcionamento jurídico pautado nos princípios da justiça, democracia, igualdade e ética. Sendo assim, para discutir continuamente a gestão das instituições educacionais, é necessário garantir mecanismos de participação que permitam a comunidade escolar e a sociedade civil construir conjuntamente com o gestor, planos e ações que estejam orientados para uma educação de qualidade e superação das desigualdades socioeconômicas.

No sistema educacional, os órgãos colegiados²⁴ podem ser considerados os principais espaços que possibilitam a participação da comunidade (interna e externa) nos processos de gestão coerentes com os princípios de uma gestão democrática. De acordo com Silva, Jaccoud e Beghin (2005) os órgãos colegiados, criados e reorganizados na década de 90, são mecanismos de participação, integrados por representantes do Estado e da sociedade, que ocupam um espaço de apresentação, processamento de demandas, expressão e articulação e interesses, concertação e negociação dentro do aparelho Estatal. Estas instâncias participativas são formadas por representações diversas, nas quais as decisões são tomadas em grupo, com aproveitamento de diferentes experiências (BRASIL, 2012a).

Os órgãos colegiados podem ser classificados de acordo com as funções que exercem, as quais podem ser de natureza: a) consultiva, em geral de caráter técnico e/ou político, denominados conselhos, comitês, comissões, fóruns; b) administrativa, atuando na gestão ou no assessoramento, em geral chamados de conselhos deliberativos, de administração ou comissões; c) decisória, com atuação em processos instaurados pelo administrado - juntas, conselhos ou tribunais; d) fiscalizatórias, comumente atuando no controle interno sob a denominação de comissões ou conselhos fiscais (MARSILLAC, 2005).

Assim como previsto legalmente, as concepções democráticas vêm sendo reconhecidas, aceitas e expandidas na área da educação. Mas ainda assim, é necessário

24 Os Órgãos Colegiados são conhecidos pelos nomes de Conselhos, Comitês, Juntas, Câmaras, Colégios, Comissões, Equipes, Grupos de Trabalho, além de outros. Seus representantes podem ter origem no setor público ou no setor privado, segundo a natureza da representação (BRASIL, 2012a).

questionar se as instâncias democráticas têm sido constituídas na gestão educacional apenas em decorrência da exigência legal, ou se realmente a comunidade interna e externa está interessada em exercer ativamente participação efetiva nesses espaços. Para compreender as fragilidades que perpassam as instâncias democráticas no Brasil, este estudo seguirá os aspectos abordados na teoria do capital social.

É certo que os espaços de participação e decisão estão devidamente institucionalizados, mas os desafios para superar as fragilidades que os cercam ainda são imensos. Gadotti (2014) relata alguns casos que dificultam a sustentação da prática democrática. Para o autor, muitos profissionais da educação consideram a gestão democrática um encargo e não uma possibilidade de participação. A sociedade civil ainda possui muita dificuldade em participar qualitativamente, especialmente quando se tratam de conteúdos técnicos como orçamentos, planilhas, legislações. Nesta lógica, “não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação; é preciso atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação” (GADOTTI, 2014, p. 4).

A construção de uma sociedade democrática ainda é uma tarefa lenta e tortuosa que ultrapassa os limites do Direito Constitucional. Historicamente, o Brasil transitou de um regime autoritário – de cunho centralizador, cujas políticas públicas eram determinadas de cima para baixo, por uma minoria (elite e classe governante) que definia quais políticas deveriam ou não ser contempladas, e consideravam que as demandas não poderiam surgir das massas (sociedade não politizada), – para um regime democrático que tem como eixo a descentralização e participação dos cidadãos nas decisões políticas, em prol do bem comum, do desenvolvimento social, econômico e redução das desigualdades sociais.

Como afirma Krishna (2002), a existência de instâncias democráticas, criadas de cima para baixo, não são suficientes para garantir a justiça social e a estabilidade política. O distanciamento e a descrença por parte dos cidadãos têm confirmado que a democracia ainda não conseguiu validar seus próprios valores e está caminhando para uma crise.

Sobre a participação nesses espaços democráticos, Raichelis (2000) enfatiza que a paridade não deve ser somente numérica, mas de representatividade e correlação de forças. Além disso, deve-se tomar cuidado para que a participação não se resuma à representação, na qual o membro do conselho não retorna à sua base para discutir, juntamente com seus pares, a respeito de questões levantadas no conselho.

Nessa linha, Hirst (2002) identifica quatro fatores que podem estar contribuindo para o colapso da democracia formal: a redução da participação dos cidadãos e de sua crença na

política e nos políticos; a incapacidade do Estado coordenar o processo de desenvolvimento em razão da supervalorização da esfera do mercado impulsionado pelo processo de globalização, que lhes retira autonomia; o declínio das bases sociais e políticas da participação onde os cidadãos relacionam-se com o mundo crescentemente pela mídia ou, principalmente em países de terceiro mundo, a exclusão social e econômica impulsiona a exclusão política; a amplitude da democracia formal que tende a afastar os cidadãos do acompanhamento, fiscalização e controle de instituições estatais e privadas.

Apesar da ausência de elementos concretos, ainda é grande o distanciamento dos atores sociais dos espaços democráticos. É na teoria do capital social, uma das linhas mais difundidas no campo das ciências sociais, que se buscam as respostas para os desafios que cercam o exercício da participação social nas instâncias democráticas, especialmente no contexto educacional. Assim, procurou-se observar a implicação dessa teoria no funcionamento de órgãos colegiados.

4.2 CAPITAL SOCIAL

Para Putnam e Goss (2002) o aperfeiçoamento da democracia, das comunidades, das pessoas, da sociedade política e do próprio Estado depende de uma série de aspectos culturais de solidariedade, reciprocidade, confiança na sociedade civil, conceituados como capital social. Nesse sentido, o capital social refere-se aos aspectos que compõe a organização social, assim como as redes, as normas e a confiança que melhoram a cooperação e a coordenação para benefícios mútuos, além de aumentar os benefícios de investimento em capital físico e humano (PUTNAM, 1993).

Para o sociólogo francês Bourdieu (1980, p. 2), o “capital social é constituído pelo conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos, institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento”. Coleman (1988) se preocupou em definir capital social a partir de sua função. Sendo assim, o autor explica que:

[...] Não é uma entidade simples, mas uma variedade de diferentes entidades tendo duas características em comum: elas todas consistem de alguns aspectos da estrutura social, elas facilitam certas ações dos atores – seja pessoas ou atores corporativos – dentro da estrutura. Como outras formas de capital, capital social é produtivo, tornando possível a realização de certos fins que na sua ausência não seriam possíveis. Como capital físico e capital humano, capital social não é completamente fungível, mas pode ser específico de certas atividades. Uma dada forma de capital

social que é valiosa por facilitar certas ações pode ser até ou igualmente prejudicial para outras. Diferente de outras formas de capital, capital social é próprio da estrutura de relações entre atores e no meio de atores [...] (*apud* FERNANDES, 2001, p. 3).

Ao comparar duas ou mais comunidades que detêm a mesma quantidade de recursos instrucionais (capital humano) e materiais (capital físico), Coleman (1988 *apud* FERNANDES, 2001) chegou à conclusão que, o que as diferencia em relação ao desempenho dos seus participantes é a existência ou não, de capital social, ou seja, a existência de laços de confiança e reciprocidade constituídos que tornarão possíveis a mobilização dos indivíduos para a ação coletiva.

Nesse sentido, a presença de capital social em uma comunidade, associação ou grupo aumenta a capacidade de ação coletiva e facilita a cooperação mútua necessária para a otimização do uso de recursos materiais e humanos disponíveis. Assim, a quantidade de capital humano e capital físico facilitam a atividade produtiva tanto quanto o capital social, por exemplo, um grupo em que existe grande fidelidade e confiança, estará apto para realizar muito mais do que ao compará-lo com um grupo sem fidelidade e confiança.

A teoria associacionista do pensador francês do século XIX, Tocqueville, é considerada a precursora do conceito de capital social. Na análise sobre o funcionamento da *Democracia na América*, apesar de considerar necessária, a instituição de práticas que garantissem a democracia como, por exemplo – a descentralização da administração e autonomia do poder local, criação de leis que amparassem a igualdade de direito, liberdade de imprensa e justiça independente – Tocqueville considerava que a tradição associativista dos americanos era quem fazia com que a democracia neste país funcionasse. Assim, Whitehead (1999, p. 18, *apud* FERNANDES, 2001, p. 2) conclui que “Tocqueville foi o primeiro teórico de importância a apresentar a sociedade civil como uma contrapartida indispensável para uma democracia estável e vigorosa, ao invés de uma alternativa a ela”.

Ao desenvolver um estudo sobre a Itália, Putnam (1993) utiliza o conceito de capital social para elucidar o porquê do desenvolvimento diferenciado entre o norte e o sul do país. À medida que contrastava o desempenho institucional dos governos do norte e sul da Itália, Putnam chegou à conclusão de que o elevado nível de desempenho econômico e institucional da região norte estava pautado nas relações sociais baseadas no grau de confiança mútua existente entre os atores sociais, normas de comportamento cívico praticadas e o nível de associativismo dos membros desta sociedade, ao passo que na região do Sul do país imperava relações de cunho hierarquizados e rígidas.

Nessa concepção, o autor concluiu que as variações do desempenho do governo estão diretamente relacionadas à oscilação da vida associativa em cada região, e que as ligações de confiança são fundamentais para promover a cooperação. A firmação de redes de reciprocidade articulados com os sistemas de participação estimulam as relações de confiança e a cooperação social, e, por conseguinte contribuem para melhoria das ações coordenadas e reduz os incentivos à transgressão.

Segundo o autor, as regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação, a confiança social, além de diminuir os incentivos às transgressões, reduzir as incertezas e fortalecer os modelos para a cooperação futura. Como um elemento impulsionador da democracia e do desenvolvimento econômico, o capital social “diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAM, 2002).

Woolcock (1998) cita três tipos de capital social: institucional que descreve as relações sociais existentes entre a sociedade civil e o Estado; extracomunitário que refere-se às relações sociais geradoras de capital que determinada comunidade estabelece com grupos sociais e econômicos externos; comunitário é aquele que corresponde às relações sociais comunitárias dos indivíduos.

O capital institucional depende do capital social, uma vez que este último facilita a produção de capital físico (recursos naturais e produtivos) e do capital humano (conhecimentos e habilidades). Assim, o desenvolvimento dentro de organizações, de grupos e comunidades estão diretamente relacionados às redes sociais que estimulem a cooperação, a ação coletiva para o benefício comum.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha metodológica é um dos elementos fundamentais para a condução de qualquer trabalho científico. A metodologia indica a escolha teórica a ser realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Inicia-se com a escolha do tema, construção do problema e se constitui na seleção de procedimentos sistemáticos e estratégias de pesquisa responsáveis por descrever e explicar uma determinada situação de estudo.

De acordo com Fonseca (2002), metodologia (*methodos* – organização, *logos* pesquisa) é o estudo da organização dos caminhos que deverão ser percorridos para se realizar um estudo, pesquisa, ou para fazer ciência. Para Minayo (2007, p. 44) metodologia é definida como:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

É válido frisar que método e metodologia são conceitos distintos. Enquanto o método refere-se aos procedimentos e as técnicas que serão utilizadas na pesquisa, a metodologia é o percurso que deverá ser trilhado para se atingir o objetivo proposto pela pesquisa, indicando a escolha teórica que o pesquisador irá utilizar para desvendar seu objeto.

A pesquisa é definida por Gil (2007, p. 17) como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, desenvolvida em um processo constituído em várias fases, que vai desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A partir dos conceitos acima explorados e, norteado pela problemática e pelos objetivos da pesquisa, são descritos neste capítulo os caminhos que foram percorridos para a melhor compreensão deste objeto de estudo.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A construção do caminho metodológico é um importante passo para direcionar qual percurso deverá ser seguido e conhecer melhor o objeto de pesquisa. Com o propósito de investigar como são estabelecidas as relações sociais e a dinâmica do funcionamento da

Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal Baiano, utilizou-se a abordagem qualitativa como eixo norteador para aprofundar a compreensão desse objeto. Essa forma de investigação constitui-se como a mais adequada, pois permite aprofundar a compreensão de um determinado grupo social, de uma organização, dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos. Segundo Minayo (1994, p. 78):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, esta abordagem se relaciona como o objeto de pesquisa, tendo em vista que:

Os estudos que empregam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1989, p. 39).

Para compreensão do fenômeno de maneira ampla, é extremamente importante a presença do pesquisador no ambiente da pesquisa. Compreender o sujeito fora da sua realidade pode contribuir para que as interpretações sobre a sua realidade sejam equivocadas. Nesse sentido, Triviños (1987) destaca que o ambiente em que os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades.

Bogdan e Biklen (1994) citam cinco características da pesquisa qualitativa: o ambiente natural é a fonte direta de dados, sendo que, o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior que pelos resultados ou produtos; normalmente os dados são analisados de forma indutiva; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador. Dessa forma, na abordagem qualitativa, a relação que o pesquisador estabelece com seu ambiente possibilita que sejam identificados os fenômenos que estão relacionados com o seu objeto.

Assim, a pesquisa configurou-se como um estudo exploratório-descritivo, adotado com a intenção de melhor conhecer o objeto e a problemática. Isso porque se trata de uma temática pouco abordada, especialmente, porque a política de avaliação vigente apresenta inúmeros desafios, sobretudo na avaliação interna nas IES. Como a avaliação interna é um

dos instrumentos que compõe o SINAES, a partir da pesquisa exploratória, busca-se conhecer melhor os fenômenos desta política associados à implementação da CPA do IF Baiano.

O estudo exploratório-descritivo, segundo Selltiz (1987), busca familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste, como esclarecimentos de conceitos, a obtenção de pesquisas em situações da vida real e apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais.

Para Gil (1999), a pesquisa exploratória é desenvolvida para proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, sobre determinado fato, e por essa razão exige menor rigidez no seu planejamento. Com o objetivo principal de esclarecer, desenvolver e modificar conceitos e ideias, capazes de iluminar a formulação de problemas para estudos posteriores. Este tipo de pesquisa pode se envolver com o levantamento bibliográfico, o estudo documental e entrevistas com pessoas que tenham alguma experiência com o problema pesquisado, e análise de exemplo.

Dessa forma, a pesquisa exploratória, neste trabalho, se apoiou no estudo bibliográfico, no qual foram realizados estudos sobre a política da avaliação na educação superior no Brasil no contexto da implementação do SINAES (Lei nº 10.861/2004) em portais de periódicos, banco de dados da Coordenação Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Electronic Library On-line* (SCIELO), Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações, entre outros. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Por fim, depois de delineado o embasamento teórico, foi realizada a pesquisa de campo com base na perspectiva qualitativa que “[...] incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e as estruturas sociais” (MINAYO, 2007, p. 10). Este tipo de pesquisa é caracterizado por investigações em que, além de apoiar-se na “[...] pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)” (FONSECA, 2002).

Neste contexto, utilizou-se a pesquisa participante, pois é o método que permite a inserção do investigador na prática, possibilitando-lhe intervir na realidade social. Este tipo de pesquisa aprecia bastante a experiência profissional dos pesquisadores e do grupo. Para Demo

(2000, p. 21), a pesquisa prática “[...] é ligada à práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção. Nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”.

Brandão (1985) elucida que neste método de pesquisa, a participação da equipe é um dos elementos que compõe seu alicerce. A aproximação acontece no momento em que são percebidas convergências de atitude favoráveis à perseguição de objetivos comuns. Nesse percurso, o pesquisador é também sujeito junto com o grupo interessado e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo. Corroborando com essa definição, Silva e Grigolo (2002) caracterizam este método pela interação entre pesquisadores e os membros das situações investigadas, entretanto não é exigida uma ação por parte das pessoas ou grupos especificados na pesquisa. O tema abordado tem como ponto de partida a fundamentação teórica que norteará uma pesquisa em que os indivíduos observados constituem-se no próprio objeto de estudo.

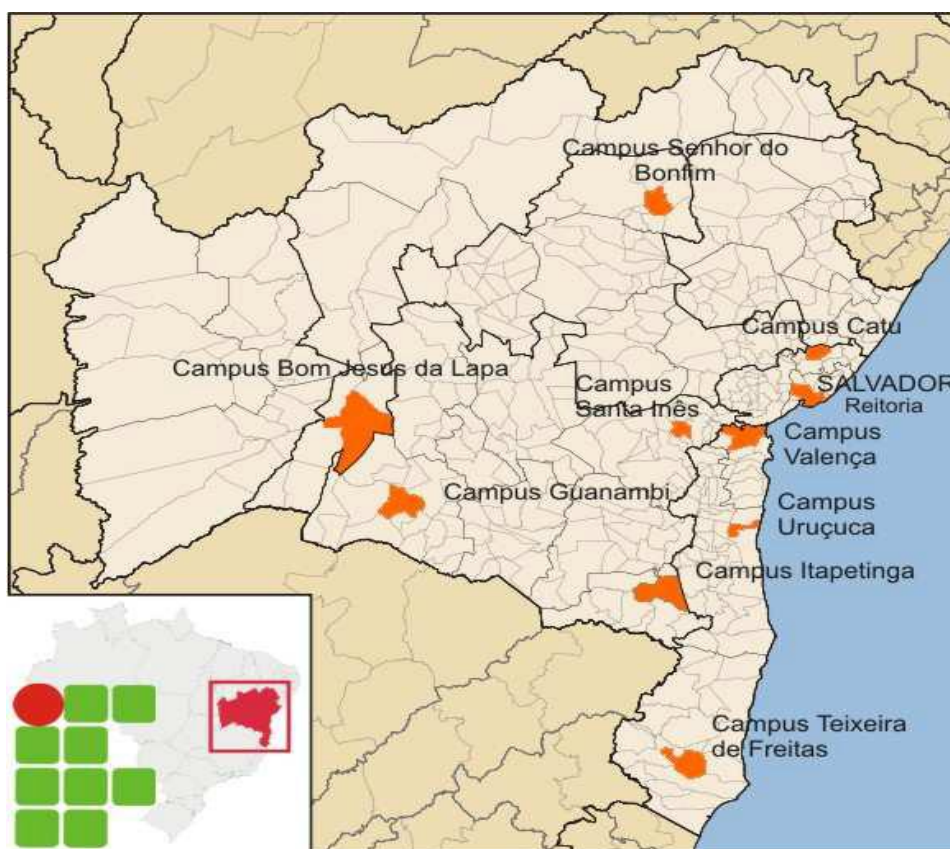
5.2 O LÓCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, criado pela Lei nº 11.892/2008, constituído inicialmente, a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Médias de Agropecuária Regional.

A história do IF Baiano inicia-se desde o final do século XIX, com a criação da Fazenda Modelo implantada na cidade de Catu, considerada a primeira oferta de ensino profissional agrícola na Bahia. Através do Decreto nº 58.340/1996, esta unidade passou a ser designada como Escola Agrotécnica Federal de Catu Álvaro Navarro Ramos. Mais tarde, foram criadas pela Lei nº 8.670/1993, as Escolas Agrotécnicas Federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, com a finalidade de ofertar formação profissional articulada com os setores produtivos, principalmente, nas áreas de agricultura e agroindústria (BRASIL, 2014b).

Nesse contexto, essas foram as primeiras unidades transformadas em Institutos, que passaram a compor o quadro de *campi* do IF Baiano, em 2008. Posteriormente, as Escolas Médias de Agropecuária Regional de Itapetinga, Uruçuca, Teixeira de Freitas e Valença, criadas em 1965, e mantidas pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), foram integradas ao IF Baiano no ano de 2010 (BRASIL, 2014b). Ainda neste ano, em continuidade à política de expansão da Rede Federal foram criados os *Campi* de Bom Jesus da Lapa e de Governador Mangabeira, conforme ilustra a Figura 8:

Figura 8 - Localização dos *campi* do IF Baiano



Fonte: BRASIL, 2009b, p. 10.

Atualmente, o IF Baiano possui 14 (catorze) *campi* em funcionamento distribuídos entre várias cidades do interior da Bahia: Senhor do Bonfim, Santa Inês, Valença, Catu, Governador Mangabeira, Uruçuca, Guanambi, Bom Jesus da Lapa, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Serrinha (inaugurado em 2015), Xique-Xique, Alagoinhas e Itaberaba (os três últimos inaugurados em 2016), além de uma Reitoria, que se encontra localizada na cidade de Salvador. A ampliação do IF Baiano está pautada na política da interiorização do ensino e consolidação da qualidade da educação no Estado da Bahia. As particularidades de cada uma das unidades citadas são descritas no quadro abaixo:

Quadro 7 - Particularidades dos *campi* do IF Baiano

CAMPUS	Distância da Reitoria (Salvador)	Território de Identidade	Cursos Técnicos de Nível Médio	Ensino Superior	Pós Graduação
Alagoinhas	124 km	Litoral Norte e Agreste Baiano	<ul style="list-style-type: none"> • Agroindústria • Vendas • Cursos de formação inicial e continuada • Secretaria Escolar 	—	—
Bom Jesus da Lapa	789 km	Velho Chico	<ul style="list-style-type: none"> • Informática • Agricultura • Agroecologia • Secretaria Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Engenharia Agrônômica 	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Inovação Social • Esp. Educação do Campo • Esp. Ed. Matemática
Catu	87 km	Litoral Norte e Agreste Baiano	<ul style="list-style-type: none"> • Química • Tecn. de Alimentos • Agropecuária • Agrimensura • Petróleo e Gás • Cozinha • Secretaria Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e Desen. de Sistemas • Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. em Ed. Científica e Popularização das Ciências
Gov. Mangabeira	139 km	Recôncavo	<ul style="list-style-type: none"> • Agroindústria • Informática • Man. e suporte em Informática • Tec. de Alimentos • Cozinha • Secretaria Escolar 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Met. Científica • Esp. Hist. e Cul. Afro-Brasileira e Indígena • Esp. Ling. Prod. Textual e Estudos Culturais • Esp. Ens. de Ciên. Naturais e Matemática
Guanambi	677 km	Sertão Produtivo	<ul style="list-style-type: none"> • Agroindústria • Agropecuária • Agricultura • Zootecnia • Informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Engenharia Agrônômica • Química • Agroindústria • Análise e Desen. de Sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado Profissional em Produção Vegetal no Semiárido • Esp. Cie. Naturais e Matemática
Itaberaba	280 km	Piemonte Norte do Itapicuru	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formação inicial e continuada 	—	—
Itapetinga	459 km	Médio Sudoeste da Bahia	<ul style="list-style-type: none"> • Agropecuária • Meio Ambiente • Tec. de Alimentos • Informática • Secretaria Escolar 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. En. de Ciências Naturais e Matemática • Esp. Leitura e Produção Textual aplicadas à EJA
Santa Inês	285 km	Vale do Jiquiriçá	<ul style="list-style-type: none"> • Agropecuária • Tec. de Alimentos • Zootecnia • Informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Zootecnia • Geografia • Ciências Biológicas 	—
Senhor do Bonfim	385 km	Piemonte Norte do Itapicuru	<ul style="list-style-type: none"> • Agropecuária • Agrimensura • Zootecnia • Secretaria Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Computação • Ciências Agrárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Desenv. Sustentável • Esp. Met. do Ensino de Química e Física
Serrinha	185km	Sisal	<ul style="list-style-type: none"> • Agroecologia • Agroindústria • Agropecuária 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Inovação Social • Esp. Ed. do Campo
Teixeira de Freitas	811 km	Extremo Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Administração • Agropecuária • Florestas • Hospedagem • Secretaria Escolar 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Ciências Naturais
Uruçuca	339 km	Litoral Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Guia de Turismo • Informática • Agropecuária • Tec. de Alimentos • Agrimensura • Secretaria Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Agroecologia • Gestão de Turismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Ed. Cie. e Cidadania • Esp. Tec. e Ciência de Alimentos • Esp. Des. Regional Sustentável
Valença	284 km	Baixo Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Agroecologia • Agropecuária • Meio Ambiente • Secretaria Escolar 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Leitura e Prod. Textual aplicadas à EJA • Esp. Ensino da Matemática
Xique-Xique	641 km	Irecê	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formação inicial e continuada 	—	—

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em BRASIL, 2015b.

Como pode ser observado no Quadro 7, o IF Baiano oferta cursos de educação profissional nas modalidades integradas, subsequente e Educação Jovens e Adultos – PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica), de ensino superior (licenciatura, tecnológica e bacharelado) e em nível de pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*) nas modalidades presenciais e a distância.

A escolha deste campo de estudo não foi aleatória, uma vez que a maioria dos Institutos Federais têm dados seus primeiros passos no processo de oferta da educação superior, e assim como todas as IES, têm que atender as exigências da política de avaliação no contexto da implementação do SINAES, especialmente na constituição das CPAs, responsáveis por coordenar o processo de autoavaliação institucional interna. O interesse nesta instituição também se reforça no fato do Instituto Federal Baiano ser o *locus* de atuação profissional da pesquisadora.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Desde a criação do Instituto Federal Baiano, ocorreram dois processos eleitorais para escolha dos representantes da Comissão Própria de Avaliação, denominadas nesse estudo como: CPA1 (eleita em dezembro de 2011) e a CPA2 (eleita em agosto de 2015). Nesses termos, é importante explicitar a forma como essas comissões foram organizadas.

A CPA1 constituiu-se inicialmente por uma Comissão Central formada por 12 (doze) membros das categorias docentes, técnico-administrativos e discente do ensino superior, sendo 6 (seis) titulares e 6 (seis) suplentes. Posteriormente, foram eleitas as Comissões de Avaliação dos *Campi* (ou Comissões Locais) de Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença, totalizando 25 (vinte cinco) representantes, mas que de fato, não atuaram.

No que se refere a CPA2, existe uma Comissão Central e 10 (dez) Comissões Locais. A primeira é formada por 05 (cinco) representantes, sendo um docente, um técnico-administrativo, um discente do ensino superior e um discente do ensino médio. No caso das Comissões Locais dos *Campi* de Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Governador Mangabeira, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença, elegeram-se 90 representantes (45 titulares e 45 suplentes) das categorias citadas anteriormente.

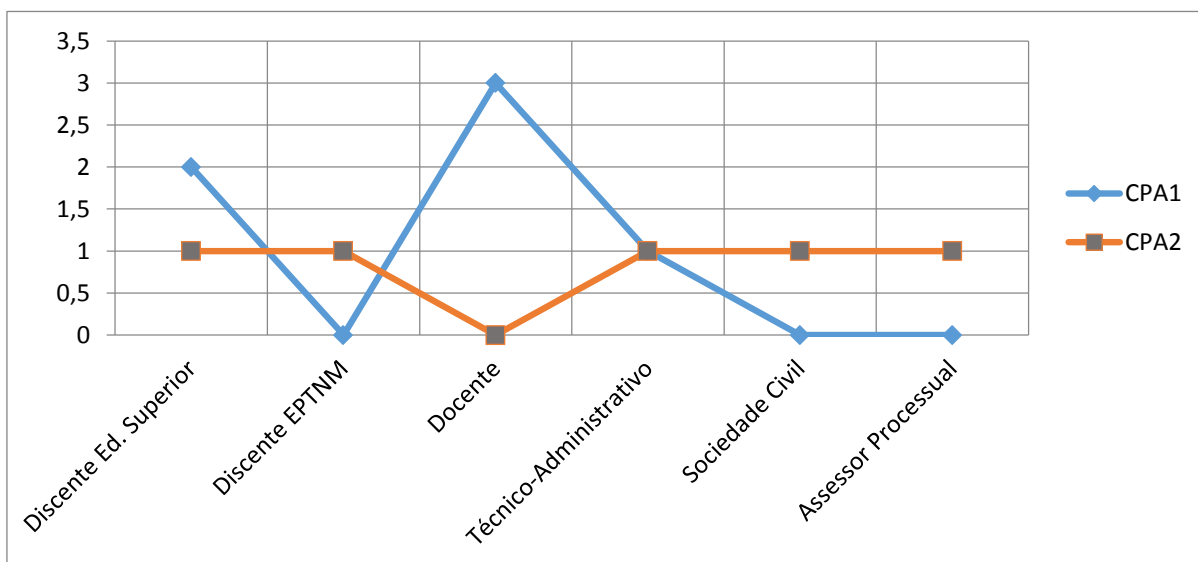
Sendo assim, os participantes da pesquisa são formados por representantes que atuam ou atuaram nas comissões, centrais e locais, conforme levantamento das portarias internas do IF Baiano publicadas no site da instituição, representado pelo universo de: 17 (dezessete) membros das Comissões Centrais (CPA1 e CPA2); 58 (cinquenta e oito) representantes das Comissões Locais da CPA2, sendo 29 titulares e 29 suplentes.

Para escolha das Comissões Locais utilizou-se como critério aquelas que participaram do processo de avaliação institucional interna, sendo que:

- (i) CPA1: as CACs não foram consideradas na amostra, tendo em vista que, apesar de eleitas, essas comissões não chegaram de fato a atuarem, conforme constatado em campo;
- (ii) CPA2: foram selecionados os representantes dos *campi* que ofertam cursos superiores, dentre os quais estão: Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Santa Inês, Senhor do Bonfim e Uruçuca.

Como o universo da pesquisa é conhecido e limitado, apropriando-se de Cozby (2003) adotou-se uma amostra não probabilística, com escolha intencional seguindo o critério de representatividade por categoria. A amostra adotada para as entrevistas é especificada no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Participantes das pesquisas de campo – Comissões Centrais (CPAs 1 e 2)



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

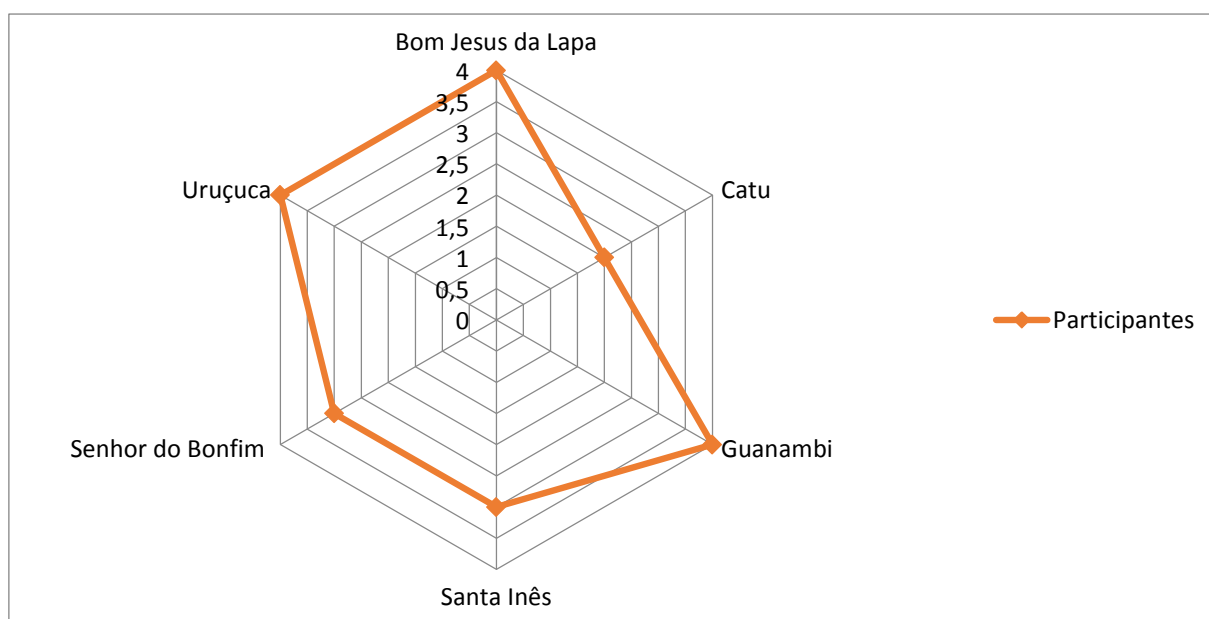
No Gráfico 2, são apresentados os participantes da pesquisa que integram ou integraram as Comissões Centrais. Foram entrevistados 06 (seis) representantes da CPA1 – dois discentes do ensino superior, três docentes e um técnico-administrativo; e, 05 (cinco) representantes da CPA2 – um discente do ensino superior, um discente da Educação

Profissional e Técnica de Nível Médio, um técnico-administrativo, um representante da sociedade civil e um assessor; totalizando 11(onze) participantes. É necessário esclarecer, que alguns membros dessas comissões não aceitaram participar da entrevista.

Na definição dessa amostra, utilizou-se também o princípio da saturação teórica. Nesse sentido, no momento que se percebeu regularidades e repetições nas respostas, encerrou-se o programa de entrevistas. Segundo Glaser & Strauss (1967), na amostra teórica, o pesquisador decide quais dados coletar, com base na análise que está desenvolvendo. Assim, o número de sujeitos ou situações que integram o estudo é determinado pela saturação teórica, isso é, quando as informações começam a se repetirem e dados novos ou adicionais não são mais encontrados.

Os questionários foram aplicados aos membros das CPAs dos *Campi* (ou Locais) conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Participantes da pesquisa de campo - Comissões Locais (CPA2)



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o Gráfico 3, responderam o questionário 20 (vinte) membros, incluindo representantes das categorias docentes, discentes, técnico-administrativos e sociedade civil que atuam/atuaram nas CPAs Locais. São 04 (quatro) representantes do *Campus* Bom Jesus da Lapa, 02 (dois) do *Campus* Catu, 04 (quatro) do *Campus* Guanambi, 03 (três) do *Campus* Santa Inês, 03 (três) do *Campus* Senhor do Bonfim e 04 (quatro) *Campus* Uruçuca. É importante salientar, que foi contatado um número maior de pessoas, mas somente vinte responderam o instrumento de pesquisa.

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES

Nesse tópico detalham-se os instrumentos, as técnicas e os procedimentos utilizados para coleta de informações no campo de pesquisa. Fundamenta-se na observação participante por se constituir como uma das estratégias mais relevantes dentro da pesquisa qualitativa. Além disso, os procedimentos técnicos e instrumentos adotados foram: a pesquisa documental e a pesquisa de campo com a realização de entrevistas em profundidade e aplicação de questionários.

5.4.1 Observação Participante

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) as estratégias mais representativas da investigação qualitativa que melhor ilustram suas características são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Na observação participante o pesquisador torna-se participante no evento ou grupo social estudado (BABBIE, 1999). Neste método de coleta de dados, similar ao estudo de caso, o pesquisador busca coletar informações mais detalhadas a respeito dos eventos sociais em andamento. De tal modo, o observador insere-se no grupo a ser estudado, coloca-se na posição dos observados como se fosse um deles, com meio para ter condições de compreender as atitudes, os hábitos, os interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (BARDIN, 1997).

Na técnica da observação participante, o pesquisador estabelece uma relação com o ambiente da pesquisa, que lhe possibilita construir uma visão detalhada da realidade. Sendo assim, para compreender melhor sobre o funcionamento e a organização da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano foi utilizado o método de observação livre, em relação às ações, comportamentos, atitudes e os diálogos. Foram realizadas anotações acerca dos elementos observados em campo em consonância com o objeto da pesquisa.

Na condição de integrante da comissão local do *Campus* Bom Jesus da Lapa, foi possível acompanhar e participar de algumas etapas do processo da avaliação institucional interna. Dentre essas experiências destacam-se: participação do Curso de Formação em Avaliação Interna com o tema “Pressupostos teórico-metodológicos de avaliação: o papel da CPA na Avaliação Interna do Instituto Federal Baiano”, nos dias 03 a 04 de novembro de 2015, realizada na Reitoria, em Salvador; reunião de transição da CPA anterior, em 05 de

novembro de 2015, na Reitoria, em Salvador; e, reunião de elaboração do relatório do eixo infraestrutura, no período de 07 a 11 de março de 2016.

5.4.2 Pesquisa Documental

Para compreender as particularidades do processo de avaliação institucional interna do IF Baiano, implementada no âmbito do SINAES, utilizou-se, também nesse estudo, a técnica da análise documental.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Neste tipo de pesquisa, os documentos são de fonte primária e possibilitam ao pesquisador acesso a informações que estão relacionadas com o universo investigado. Os arquivos, documentos, relatórios, etc., das instituições podem ser classificados como materiais não tratados analiticamente ou processados, mas que podem receber outras interpretações (GIL, 1999).

Para buscar mais elementos que auxiliem na compreensão deste universo de pesquisa, foi realizado o levantamento de legislações (fonte externa) e documentos (fonte interna). Neste processo exploratório, foram coletados documentos institucionais, impressos e virtuais (pesquisados diretamente no portal da IF Baiano), que tratam sobre as especificidades da CPA, e legislações que tratam sobre a Avaliação no âmbito do SINAES. Para proceder com o estudo exploratório, foram realizadas consultas e análises nos documentos descritos no quadro abaixo:

Quadro 8 - Corpus documental da pesquisa

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.
Decreto Nº 5.773/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria Nº 2.051/2004	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.
Portaria normativa Nº 40/2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.
Regimento da CPA do IF Baiano (antigo e atual)	Regimento que normatiza a organização, as competências, a composição e o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano, aprovados pelas resoluções nº15 (19/07/11) e nº14 (12/06/15).
Atas da CPA	Atas da Reunião da Comissão Própria de Avaliação realizadas em: 16, 17 de janeiro de 2012; 01, 18 e 19 de junho; 01, 02, 25 e 26 de outubro de 2012; dezembro de 2012; 21 e 22 de fevereiro de 2013; 27 a 29 de maio de 2013.
Plano de Ação da CPA	Plano de ação (junho de 2012 a janeiro de 2013) elaborado em 26/10/2012; Relatório de atividades proposto em 05/11/2015.
Relatórios da CPA	Relatórios de Autoavaliação Institucional elaborados em: 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.
Portarias de nomeação dos membros da CPA	Nº1510 de 09/12/11; Nº1.147 à Nº1.153, de 27/11/12; Nº471 de 31/03/14; Nº195 de 24/02/2015; Nº1.378 de 13/10/15; Nº1.662 de 23/11/15; Nº1.663 de 23/11/15; Nº1.028 de 07/08/16.
Editais	Edital de eleição dos representantes dos <i>campi</i> : Nº 102/2012 e Nº 44 de 12 de junho de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O levantamento e mapeamento dos documentos referenciados no Quadro 8, permitiram aprofundar os conhecimentos sobre esse objeto de pesquisa. As legislações – Lei nº 10.861/2004, Portaria nº 2.051/2004 e Decreto nº 5.773/2006 – são os documentos primários que mereceram maior atenção, principalmente por serem norteadoras da política de avaliação, e permitirem compreender melhor alguns aspectos da avaliação institucional interna e da atuação da Comissão Própria de Avaliação. Foram analisados os documentos

secundários com o propósito de reforçar dados e informações a respeito do campo de estudo de interesse; e, os documentos internos, disponíveis no portal do Instituto Federal Baiano, com intuito de descrever o funcionamento e identificar os principais problemas que perpassam essas comissões.

5.4.3 Percurso da Pesquisa de Campo: Entrevistas e Questionários

Para realizar a pesquisa de campo, utilizou-se como técnicas para coleta de dados o questionário e a entrevista em profundidade. Selltiz (1987) enfatiza que essas técnicas permitem a obtenção de informação por meio da descrição verbal, na qual o pesquisador compreende melhor os estímulos, as experiências e os comportamentos dos quais a pessoa está exposta. Tais situações e acontecimentos não são possíveis de serem mensurados apenas na observação.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados “[...] em que investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam à investigação” (GIL, 1999, p.117). Nessa percepção, desenvolveu-se entrevista semiestruturada em profundidade com os entrevistados, pois essa técnica:

[...] ao mesmo tempo em que permite a livre expressão do entrevistado, garante a manutenção de seu foco pelo entrevistador. Para tanto, ele prepara uma lista de questões que vão sendo formuladas oportunamente com vistas à obtenção de mais detalhes e ao aprofundamento das descrições (GIL, 2010, p.137).

Assim, ao elaborar questionamentos complementares, o investigador, estará buscando explicações mais detalhadas sobre determinado assunto. Nessa interação, ao ser questionado, o entrevistado assume o direcionamento das suas respostas, mas cabe ao entrevistador manter o controle para não desviar-se dos objetivos da pesquisa. Sempre que surge a necessidade de aprofundar mais sobre determinado tema, novos questionamentos vão sendo acrescentados. É importante estar atento que nesse tipo de entrevista sem regras determinadas, não existe previsibilidade na conversa e é possível que ocorram repetições e redundância nas falas dos entrevistados.

Além disso, com o intuito de compreender as percepções, atitudes, valores, opiniões dos participantes da pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro de perguntas abertas e fechadas, realizadas com os membros das Comissões Centrais da CPAs 1

e 2. À medida que novas ideias, acontecimentos e dúvidas surgiam no ato da entrevista realizavam-se outros questionamentos.

É importante esclarecer que como os *campi* do IF Baiano estão localizados em várias cidades do Estado da Bahia, existe uma série de limitações que dificultam a realização da pesquisa. Primeiramente, em razão do tempo; segundo, a falta de recursos financeiros; e, terceiro, a falta de disponibilidade de tempo de alguns dos participantes. Para tanto, foram necessárias criar algumas estratégias que viabilizassem a realização da pesquisa de campo.

Dessa forma, optou-se por realizar algumas das entrevistas de forma presencial, com uso de gravador de voz, como é o caso dos participantes que estavam mais próximo geograficamente da pesquisadora. Aqueles que não foram possíveis contatar pessoalmente, as entrevistas ocorreram por meio do *Skype*. Para tanto, foi feito um contato prévio com essas pessoas por telefone e/ou pelo aplicativo *Whatsapp*.

Como já foi mencionado, utilizou-se na pesquisa de campo o questionário, que é definido por Marconi e Lakatos (2002, p. 98) como um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Uma das vantagens desse instrumento é a possibilidade de aplicá-los a um grande número de pessoas ao mesmo tempo (SELLTIZ, 1987).

O questionário foi estruturado com questões fechadas e abertas. Para avaliar a clareza das questões, identificar perguntas ambíguas, mal formuladas, de difícil compreensão e verificar a percepção dos entrevistados quanto à praticidade para se responder o instrumento foi realizado um pré-teste com quatro integrantes da comissão. Nessa concepção, os pré-testes funcionam como um ensaio geral (GOODE; HATT, 1972) que podem ser realizados nos primeiros estágios, quando o instrumento ainda está em desenvolvimento, quando o próprio pesquisador pode realizá-lo, através de entrevista pessoal (MATTAR, 1994).

Depois de finalizados os ajustes necessários no questionário, a versão final foi elaborada no formulário do *Google Drive* e disponibilizada aos representantes das CPAs dos *Campi*, via e-mail, acompanhada do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para preenchimento e devolução ao pesquisador.

Quanto aos procedimentos adotados para realizar a comunicação com os sujeitos da pesquisa, fez-se inicialmente um levantamento de endereços eletrônicos e contatos telefônicos dos integrantes das comissões. Como a pesquisadora pertence à instituição, foi mais fácil identificar os e-mails dos participantes dos segmentos, docentes e técnico-administrativos.

Para identificar o contato dos discentes, realizou-se um levantamento dos dados junto as Secretarias de Registros Acadêmicos dos *campi*. Os principais entraves que dificultaram

essa etapa foram à desatualização do número de telefones e a ausência de e-mails nos registros de alguns desses estudantes. Outra limitação se deu na tentativa de localizar os representantes da sociedade civil, tendo em vista que esse segmento não está diretamente inserido dentro da instituição, e os demais representantes da CPA desconheciam os contatos dessas pessoas.

À medida que iam sendo estabelecidos os primeiros diálogos, também iam sendo coletadas informações sobre como contatar outros integrantes da comissão. Nessa oportunidade, foram esclarecidos alguns pontos pertinentes em relação à pesquisa como os seus objetivos, benefícios, riscos e demais informações sobre o TCLE.

5.5 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas de acordo com os seguintes procedimentos: ordenação; classificação, sistematização dos dados obtidos; e análise temática dos documentos, das entrevistas, dos questionários com interpretação e triangulação dos dados, por meio do quadro proposto no referencial teórico.

De acordo com Flick (2009, p. 32), a triangulação “supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”. É, também, uma estratégia de validação da pesquisa, uma alternativa para obtenção de novos conhecimentos, por meio de novos pontos de vista, podendo combinar distintas metodologias, de natureza qualitativa e quantitativa na coleta e análise dos dados (VERGARA, 2006).

Segundo Minayo (2007), são três fases da pesquisa: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Para analisar as informações coletadas nos instrumentos de pesquisa foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo. Bauer (2002) esclarece que essa técnica analisa de modo prático e objetivo, o conteúdo da comunicação de um texto, além de produzir inferências do conteúdo replicáveis ao seu contexto social. Corroborando com esse conceito, Bardin (2009, p. 44) define análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise e das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para organização da análise de conteúdo, é feita seguindo as seguintes fases: a) pré-análise – é a fase da organização, que pode utilizar vários procedimentos como leitura flutuante, objetivos, hipótese, elaboração de indicadores para a interpretação; b) exploração do material – os dados são codificados com base na unidade de registro; c) tratamento dos resultados e interpretação – é feita a categorização dos elementos baseados nas suas similaridades e diferenças, com posterior reagrupamento por características comuns.

Na análise da pesquisa, buscou-se compreender as experiências dos atores envolvidos na política de avaliação institucional interna que compõe o SINAES, e a partir dessas informações interpretar suas perspectivas com relação à organização dos trabalhos da CPA do IF Baiano.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa documental e da pesquisa de campo, a partir das entrevistas e dos questionários realizadas com os membros que participam ou participaram da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano. Os dados que tratam sobre o processo de organização e funcionamento da comissão foram analisados com base no ciclo de gestão PEAC de Malmegrin (2010) a partir das categorias planejamento, execução, controle e avaliação que estão presentes em qualquer política pública. Já os aspectos sociais são analisados dentro das categorias, relações sociais e participação.

O capítulo está organizado em duas partes: a primeira corresponde à organização das CPAs centrais; a segunda parte aborda a organização das CPAs locais. Para dar sustentação à pesquisa, as análises e discussões dos dados foram fundamentadas a partir das seguintes teorias: as abordagens Comportamental e Sistêmica da ciência da Administração; nas concepções teóricas no campo da avaliação e nos modelos alternativos propostos por Stake, MacDonald e Guba e Lincoln; e na teoria do Capital Social.

6.1 ORGANIZAÇÃO DAS CPAs CENTRAIS

Nessa seção são discutidos os resultados das entrevistas realizadas com os integrantes das comissões centrais – CPA1 e CPA2. Primeiramente, é caracterizado o perfil do público pesquisado; em seguida, são abordadas as especificidades que se sucederam na organização e funcionamento da comissão de avaliação interna do IF Baiano. Com base na percepção coletiva dos sujeitos, são descritos: o processo de organização, desenvolvimento das atividades e as relações sociais construídas por esses grupos ao longo do processo.

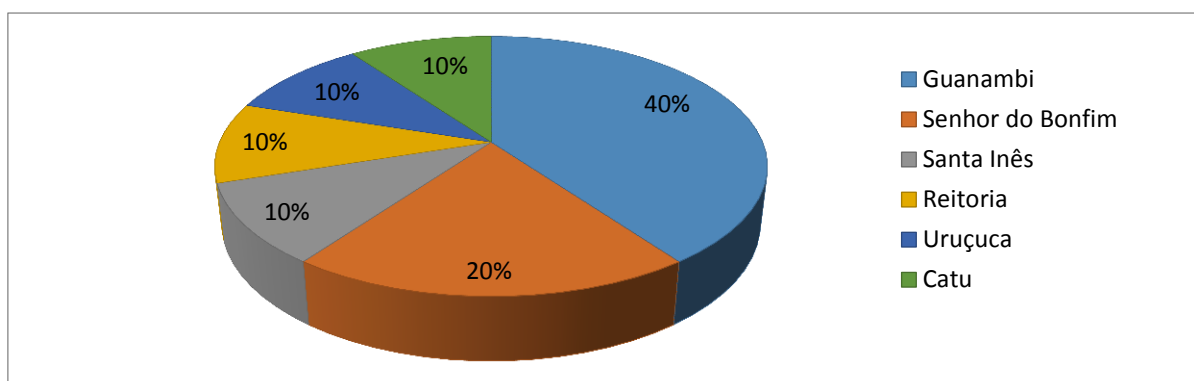
6.1.1 Caracterização dos Participantes da Entrevista

As entrevistas foram direcionadas aos representantes que atuam/atuaram nas CPAs centrais (CPA1 e CPA2) do IF Baiano. Para preservar o anonimato desse público foi elaborado o código de identificação formado pelas letras iniciais da categoria representada e sua classificação numérica em ordem crescente, seguida da sigla que identifica a comissão do participante. Por exemplo: a) docentes (DOx/CPAx); b) discentes (DIx/CPAx), c) técnicos-

administrativo (TEx/CPAx); d) sociedade civil (SOx/CPAx); e) assessor da CPA (ASSx/CPAx); sendo x o valor numérico utilizado como critério de quantificação e diferenciação.

Para melhor conhecer o perfil desse grupo, são identificadas algumas de suas características como: sexo, faixa etária, nível de escolaridade e aspectos de cunho profissional. Primeiramente, delimitou-se os representantes por *Campus* como apontado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Representação dos participantes da pesquisa por *campus*

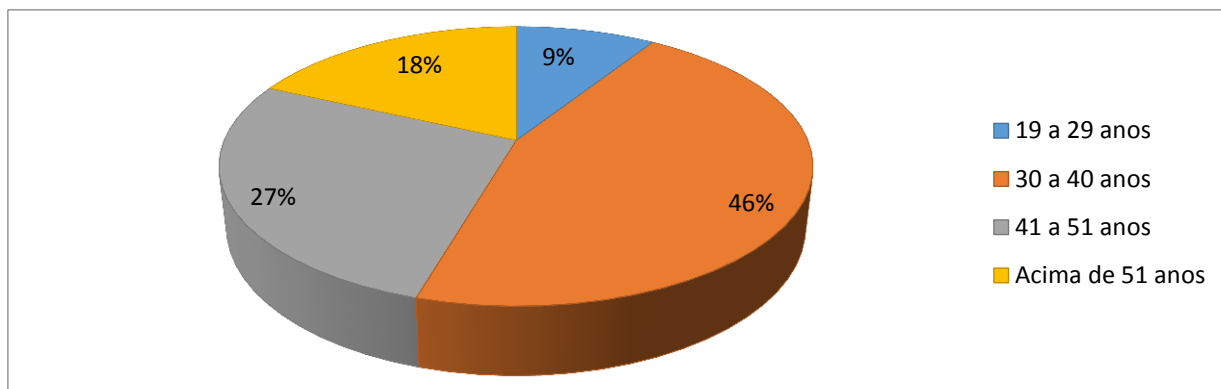


Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Como se pode verificar no Gráfico 4, as unidades de Guanambi e Senhor do Bonfim aparecem com um número expressivo de entrevistados, totalizando 60%. É considerável mencionar, que no decorrer do mandato da CPA1, Guanambi destaca-se como o *campus* com menor índice de desistências.

Dentre os entrevistados, identificou-se na pesquisa que 64% dos participantes pertencem ao sexo masculino, e 34% feminino. A faixa etária é apontada no próximo gráfico:

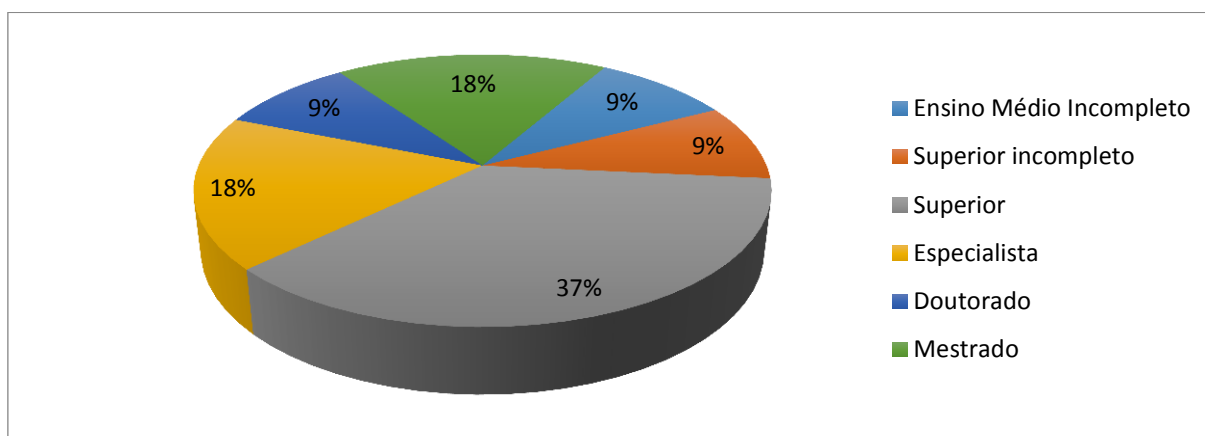
Gráfico 5 - Faixa Etária



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Conforme demonstra o Gráfico 5, 91% do público investigado estão situados na faixa etária igual ou acima de 30 anos, enquanto que somente 9% possuem entre 19 a 29 anos. Outra categoria observada é a formação acadêmica e áreas de atuação desses sujeitos descritos no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Nível de Escolaridade e Titulação



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O Gráfico 6, demonstra que 82% dos participantes possui cursos superiores e pós-graduação, enquanto que 18% desse grupo ou estão cursando o ensino médio ou o ensino superior. Dentre os entrevistados que possuem formação acadêmica, foram identificadas as seguintes áreas de formação: Geografia, Engenharia Agrônômica, Pedagogia, Matemática, Ciências da Computação, Letras, Educação e Gestão Escolar.

Ademais, foram segmentadas algumas informações relacionadas ao âmbito profissional desse grupo. Assim, verificou-se que: a) 55% dos entrevistados são servidores do IF Baiano, sendo que, desse total: 03 (três) pessoas possuem seis anos de serviço na instituição; 01 (uma) pessoa têm oito anos; e 02 (duas) possuem vinte e dois anos; b) 18% são funcionários de outras instituições; c) 27% não trabalham.

Do público investigado, 73% exercem atividade profissional. Nesse sentido, são apresentadas, no quadro abaixo, algumas informações sobre as atribuições exercidas por esses participantes:

Quadro 9 - Atribuições dos participantes da pesquisa

Instituição	Nº de Entrevistados	Percentual	Cargo	Carga Horária
IF BAIANO	3	37,50%	Professor	Dedicação Exclusiva
	3	37,50%	Técnico-Administrativo	40 H
Ministério da Agricultura	1	12,50%	Agente de Atividades Agropecuárias	40 H
Tribunal de Justiça da Bahia	1	12,50%	Técnico Judiciário	30 H
TOTAL	8	100%	-	-

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o Quadro 9, são relatados por oito dos entrevistados, suas atribuições e a carga horária dentro das suas respectivas instituições. A maioria são servidores do IF Baiano que exercem os cargos de: professor, atuando em regime de dedicação exclusiva e técnicos-administrativo que atuam no regime de 40 horas, enquanto que, 25% são servidores de outras instituições com carga horária de trabalho totalizando entre 30 a 40 horas semanais.

6.1.2 Ciclo PEAC – Planejamento

No âmbito da política do SINAES, a organização e o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação são objetos de regulamentação, específico de cada instituição de ensino superior (BRASIL, 2004b). Com a responsabilidade de conduzir a avaliação interna do Instituto Federal Baiano, a CPA tem estruturado suas ações de forma particular, mas sem deixar de lado os princípios, diretrizes que regulamentam essa política.

Na modalidade AVALIES, a CPA assume a coordenação da avaliação institucional interna. Nessa tarefa, o planejamento é uma função imprescindível, no qual são definidos a missão, os objetivos, os planos e a programação das atividades (CHIAVENATO, 2003). No nível operacional, Maximiano (2008) explica que para alcançar os objetivos é necessário traçar ações específicas e definir os recursos necessários. Desse modo, compreende essa etapa: a análise dos objetivos; o planejamento das atividades, do tempo e dos recursos; avaliação dos riscos e previsão dos meios de controle. São esses os elementos que devem fazer parte do planejamento desenvolvido pela comissão.

A CPA tem a missão de promover a avaliação institucional obedecendo às dez dimensões previstas pelo SINAES, as quais se referem: à missão e o plano de

desenvolvimento institucional; às políticas de pesquisa, ensino e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal (corpo docente e técnico-administrativo); à organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas estudantis; e, à sustentabilidade financeira (BRASIL, 2015a).

Para alcançar a missão, essa comissão tem como principais competências: implantar e coordenar o processo de avaliação institucional interna; acompanhar e supervisionar o desenvolvimento das atividades avaliativas; sistematizar as informações e elaborar relatórios; propor projetos, programas e ações visando à melhoria do processo avaliativo; e acompanhar o processo de avaliação externa (BRASIL, 2015a).

Até aqui, pode-se perceber que a missão e os objetivos estão claramente definidos no Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015). É a partir das experiências vivenciadas por essa comissão que se desperta o interesse de conhecer como vem sendo desenvolvido o planejamento para consecução desses objetivos, observando aspectos como: estrutura lógica das atividades, recursos (humanos, materiais e organizacionais), estrutura organizacional, divisão do trabalho, como descreve Chiavenato (2003).

6.1.2.1 Planejamento das Atividades da CPA

No caso da CPA1, o desenvolvimento da primeira etapa da avaliação não foi devidamente planejado conforme evidências apontadas no texto da Ata²⁵, de 16 de janeiro de 2012, que descreve que tão logo ocorresse a posse dos representantes na comissão, estes já assumiram a responsabilidade de elaborar o relatório de autoavaliação com urgência, tendo em vista, o cumprimento do prazo estabelecido pelo MEC. O grupo, praticamente, inicia o desenvolvimento das atividades em janeiro/2012, com a missão de finalizar o primeiro relatório até março/2013. Assim, o docente (DO1/CPA1) afirma que:

A Comissão, logo que empossada, foi-lhe dada à tarefa de realizar a avaliação dos cursos superiores, sendo que não se repassou a metodologia de ação para avaliação destes cursos, tendo a comissão que criar os instrumentos avaliativos e estabelecer procedimentos para realizar a avaliação. [...] a exiguidade do prazo e a intensidade de atividades letivas próprias do final do ano letivo, comprometeram a realização das ações de responsabilidade da CPA, uma vez que não houve redução de carga horária dos servidores que compõe a Comissão (Ata da CPA1, de 01/06/2012).

25 Ver apêndice D.

Como apontam os dados, a CPA1 iniciou o processo avaliativo caminhando apenas no sentido de cumprir os prazos estabelecidos para entrega do relatório. Esse problema é reflexo do planejamento no âmbito na gestão, responsável por atender a determinação legal, do artigo 11, da Lei nº 10.861/2004. Entretanto, essa situação pode estar relacionada às peculiaridades do IF Baiano, constituído inicialmente a partir da transformação/integração das antigas Escolas Agrotécnicas e EMARCs, e, que, somente passa a submeter-se às disposições que regem a avaliação a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008. A instituição, nesse período, ainda se encontrava em fase de adequação à política de avaliação.

Também são observados alguns problemas que refletem a fragilidade no planejamento no que diz respeito à definição das metodologias de avaliação, aos fatores provenientes do ambiente interno (período de finalização do ano letivo) e a exiguidade nos prazos, motivos esses, que são apontados como aspectos que contribuíram para dificultar a efetivação dos trabalhos da comissão. A fala do docente (DO1/CPA1) evidencia a falta de familiaridade dos integrantes da comissão com o processo avaliativo (SILVA; GOMES; 2011). Na condição de órgão colegiado deliberativo, normativo e consultivo, a CPA tem autonomia para criar a metodologia e instrumentos de avaliação obedecendo às diretrizes e princípios da política de avaliação. Contudo, acredita-se que a expressividade do participante remete à falta de apoio da gestão no processo de formação dos membros dessa comissão.

A partir da segunda etapa da avaliação interna, a CPA1 elaborou um plano de trabalho para o ano de 2012 e 2013, que detalhava quais ações que seriam desenvolvidas, os resultados esperados, os prazos e os responsáveis para executá-las. Dentre essas ações destacam-se: a definição do cronograma de reuniões com a proposta de descentralizá-las da Reitoria para os *campi*; eleição das Comissões de Avaliação dos *Campi* - CACs; revisão e definição da metodologia do instrumento de coleta; criação de *software* para elaborar o questionário; elaboração de material para a sensibilização da comunidade e realização de palestras; tabulação dos dados e construção dos gráficos; e, a elaboração do relatório de cada *campus*.

No que tange ao planejamento instituído pela CPA2, as primeiras ações foram definidas durante a reunião de transição entre as comissões, que aconteceu em 05/11/2015. Com base no relatório de atividades, foram definidas as datas para elaboração e aplicação dos questionários, cronograma das reuniões na Reitoria e das visitas *in loco* nos *campi*. Dentre outros encaminhamentos, estão: a verificação dos calendários dos *campi* para análise dos recessos escolares com vistas ao planejamento dos trabalhos das CPAs; criação de um canal de comunicação entre as Comissões (Central e Locais); socialização dos documentos entre os membros; e, atualização das informações da CPA no portal da instituição.

A partir das entrevistas, identificou-se que a primeira dimensão avaliada pela comissão foi a infraestrutura. Dentre as ações da comissão foram previstas a aplicação de mais quatro questionários e a realização de visitas nas unidades com o propósito de conscientizar a comunidade para participação na avaliação, contudo, a entrevistada TAE1/CPA2 descreve: “fizemos um cronograma no mês de outubro/2016, nessa oportunidade pensamos visitar alguns *campi*, mas só conseguimos realizar uma visita a Catu”.

Percebe-se que há um esforço por parte das duas comissões em instituir planos de ações que contemplem o processo de avaliação interna. Contudo esses instrumentos ainda carecem de aprimoramento. Os planejamentos realizados contemplam alguns elementos como ações, cronograma de atividades, metodologia, recursos, descritos por diversos autores (CHIAVENATO, 2003; MAXIMIANO, 2008; DAGNINO, 2009); entretanto, é necessário aprofundar melhor a estrutura desses documentos, principalmente na definição da metodologia, estratégias e promoção de discussões “juntamente com a comunidade acadêmica” (BRASIL, 2004f).

A construção de um projeto de avaliação de qualidade deve refletir os seguintes questionamentos: O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Onde avaliar? Para que, avaliar? Com quem avaliar? Além disso, deve contemplar objetivos, as estratégias, a metodologia, recursos e o calendário das ações que estejam em consonância com os prazos definidos nos termos da Portaria do MEC nº 2.051/2004 (BRASIL, 2004f).

O projeto de avaliação é um instrumento norteador da CPA, que vai possibilitar o controle das ações e os objetivos traçados, de modo a avaliar sua qualidade e coerência com a proposta de avaliação do SINAES; acompanhar os resultados alcançados; identificar os problemas e propor novas estratégias para superá-los; avaliar possíveis situações que representem riscos aos objetivos traçados e prever meios de controle.

Apropriando da teoria de Bertalanffy (1997), as organizações, como sistemas abertos, estão em constante interação com o ambiente, portanto, são afetadas por qualquer alteração externa que venha a ocorrer. Dessa forma, o planejamento da CPA deve considerar tanto as variáveis do ambiente externo (não controláveis) como as do ambiente internos (controláveis) que possam afetar a condução dos trabalhos, como por exemplo, a incidência de possíveis greves, cortes orçamentários que inviabilizem a realização das atividades, mudanças no âmbito da política, dentre outros.

6.1.2.2 Recursos necessários para desenvolvimento das atividades da CPA

Para executar as atividades planejadas, é preciso reunir os recursos necessários. No caso da CPA, o Regimento (Resolução nº 14/2015) dispõe no artigo 19, que os meios, as condições físicas, materiais, recursos humanos e financeiros serão proporcionados pela Reitoria do IF Baiano e dos seus *campi* (BRASIL, 2015a). Tendo em vista a importância desses recursos para funcionamento desse órgão colegiado, buscou-se entender se essas condições foram devidamente asseguradas para a efetivação das ações. É importante esclarecer que, durante os mandatos das comissões, ocorreu na instituição mudança de gestão tanto na Reitoria como em alguns dos *campi*.

No caso da CPA1, pode-se inferir a partir das entrevistas, as dificuldades no que se refere à disponibilização de espaço físico, recursos financeiros e humanos, descritos no quadro abaixo:

Quadro 10 - Condições físicas disponibilizadas à CPA1

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
Nós nunca tivemos espaço físico na Reitoria. Na verdade, as reuniões eram feitas apenas no auditório, e os materiais eram guardados nos armários dos técnicos ou de docentes que trabalhavam na Reitoria. Depois, foi cedido um armário dentro de uma sala da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para que guardássemos nossos materiais, mas não tínhamos uma sala específica (DO1/CPA1).
O regimento prevê que a CPA tem que ter uma sala específica, secretária para gerir os documentos, armários, enfim toda condição para funcionamento. Mas nós tivemos vários problemas. Inicialmente a Reitoria estava passando por uma reforma, não foi definida uma sala específica para a CPA. E eu acho válido por que seria inviável, já que a CPA se reuniria uma vez a cada mês e ter uma sala específica iria ocupar um espaço dentro da instituição que ficaria na maior parte do tempo vazio, não comportaria. Mas precisávamos de um local para guardar os documentos da CPA, que são sigilosos, e não tínhamos. Em todas as reuniões o presidente ficava responsável por levar os documentos para sua casa, e pela grande quantidade de material era bem complicado transportá-los, e às vezes faltavam e até perdíamos alguns documentos (DII/CPA1).
Olha do ponto de vista do espaço físico foi proporcionado, mas de forma insuficiente. Por que a gente não tinha sala na Reitoria. Como todas as atividades da CPA funcionavam na Reitoria, demorou muito tempo para a gente ter um armário para guardar o material da CPA, tínhamos que levar o material para casa. Era disponibilizado para a comissão apenas uma sala para reunião, de forma temporária, só existia esse espaço no momento em que estávamos reunindo (TAE1/CPA1).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Por unanimidade, todos os relatos apontam para problemas com o espaço físico e mobiliário, como pode ser observado nos depoimentos relatados no Quadro 10. Também foram apontados na pesquisa alguns problemas referentes à disponibilidade de recursos financeiros para viabilização das atividades da comissão (reuniões, participação em eventos).

Desse modo, o docente DO1/CPA1 relata algumas dificuldades para concluir o relatório, tendo em vista que “algumas reuniões agendadas não foram concretizadas em razão da falta de diárias que custeassem o deslocamento dos membros à Reitoria”. O estudante DII/CPA1 complementa que:

Quanto aos recursos financeiros tivemos uma série de problemas, principalmente com a questão de diárias para viabilizar o deslocamento dos membros da Comissão. Teve um curso ofertado pelo INEP, solicitamos, mas não foram disponibilizadas diárias e passagens. Então tivemos que nos deslocar com recursos próprios, uma vez que, estaríamos apresentando quatro artigos desenvolvidos pela CPA sobre a avaliação no IF Baiano.

Mesmo diante dos desafios, percebe-se o interesse do grupo em alcançar um propósito comum. Essa característica é evidente nas opiniões dos participantes ao afirmarem que: “apesar das dificuldades, conseguiram dar conta das atribuições com qualidade” (DO3/CPA1) e “era mais uma boa vontade dos membros de que aquilo saísse do ‘institucionalmente’” (DO1/CPA1). Nesse sentido, as relações de cooperação, confiança, e solidariedade aparecem como elemento importante no grupo, que reforça a presença de capital social nessa instância democrática tornando possível a realização de certos fins que na sua ausência não seriam possíveis (COLEMAN, 1988).

No que diz respeito aos recursos humanos, os entrevistados esclarecem que “trabalharam somente com os membros da CPA, não tinham secretário como regulamenta o Regimento” (TAE1/CPA1). Houve a solicitação de um colaborador que assessorasse no agendamento das reuniões, nos pedidos de diárias e na organização da documentação, mas não foi atendida (DO2/CPA1). A única exceção foi o apoio dado pela gestão de alguns *campi* que autorizaram alguns servidores para auxiliar nos trabalhos da comissão, como é exemplificado pelo discente que “o *Campus* Guanambi liberou um servidor para criar um *software* para elaboração do questionário *on-line*” (DII/CPA1).

Sobre os recursos materiais (escritório, impressões, dentre outros), a comissão esclareceu que tiveram livre acesso na Reitoria. A única queixa estava relacionada à disponibilização de equipamentos como computadores. Assim, o docente DO2/CPA1 cita que: “no início perdia-se um dia todo para conseguir um computador, acessar a internet, precisávamos baixar os documentos, então passamos a levar nossos próprios equipamentos (notebooks)”.

No âmbito na CPA1, pode-se concluir que as condições de trabalhos não foram satisfatórias. Esse aspecto pode impactar tanto na qualidade dos processos instituídos para promover a avaliação, como podem influenciar no comportamento desses participantes. Nesse

sentido, quando as condições de trabalho não são adequadas às reações provocadas nos indivíduos são de “frustração ou não satisfação” ou “insatisfação” (MASLOW, 2003; HERZBERG, 1973).

Ao se estabelecer uma comparação entre as comissões, observa-se que a disponibilidade dos recursos à CPA2 melhorou em vários aspectos, entretanto ainda existem alguns entraves. Com relação ao espaço físico o participante SO1/CPA2 explica que a legislação exige uma sala permanente para que a CPA possa desenvolver os trabalhos, guardar documentos, mas justifica que não foi disponibilizada em razão da estrutura física da Reitoria. Apesar de considerar importante esse aspecto, o entrevistado justificou que “essa situação não tem atrapalhado muito”. Já o participante TAE1/CPA2 considera que “não ter um espaço próprio da CPA dificulta a construção da identidade”.

Nesse contexto, o espaço físico aparece como um dos elementos “simbólicos” da cultura organizacional que atribui significados e identidade à comissão por estar relacionadas à forma como a comunidade a percebe (CHIAVENATO, 2010; FLEURY, 1987).

Para assegurar os trabalhos do grupo, foi identificada a preocupação da gestão em reservar espaço para que as reuniões ocorressem, como é comprovado a partir dos relatos dos entrevistados:

Nós sabemos que a Reitoria tem uma dificuldade grande de espaços para reuniões, mas sempre foi disponibilizada uma sala, nunca deixamos de realizar reuniões por falta do espaço (SO1/CPA2).

Não temos um espaço físico na Reitoria, mas quando nossos encontros vão ocorrer o assessor reserva uma sala (reunião, coordenação) (TAE1/CPA2).

Corroborando com essas opiniões, o assessor processual, responsável por acompanhar o trabalho da CPA e de outras comissões como a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), a Comissão Interna de Supervisão (CIS), a Comissão de Ética, explica que:

Posso falar pela CPA Central, por que ela desenvolve o trabalho todo aqui na Reitoria. Não tem uma sala específica para a comissão, até mesmo pela dificuldade de espaço aqui da nossa instituição. Mas hoje, a CPA se reúne na sala de reuniões, onde tem um armário específico para eles, com uma previsão de reuniões bimestrais, mas que não necessariamente ocorrem, pois depende da necessidade da comissão (ASS1/CPA2).

Apesar de o assessor comentar que existe um armário específico para a CPA, à entrevistada TAE1/CPA2 contradiz essa informação, explicitando a necessidade de se deslocarem com os documentos, “pois não tem onde guardá-los, com exceção de um armário que além de ser utilizado para guardar os documentos da antiga CPA, também é

compartilhado com outras comissões”. Nesse sentido, pode-se concluir que as condições físicas têm sido oferecidas, mas não de modo satisfatório.

Sobre os recursos financeiros, os participantes da CPA2 apontam que tem sido viabilizado o custeio com o deslocamento dos membros da Comissão Central para participarem das reuniões que acontecem na Reitoria, todavia, ainda são enfrentadas algumas dificuldades para efetivarem outras ações, como é o caso das visitas aos *campi*. Assim, quando questionados sobre o apoio da gestão para efetivação das ações, os participantes explicam nos relatos citados no quadro a seguir:

Quadro 11 - Recursos disponibilizados à CPA1

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
Em partes têm sido sim, disponibilizados recursos. Foi e estão sendo viabilizados encontros na Reitoria, mas não tanto como queríamos. Por razões financeiras, muitas reuniões foram inviabilizadas por conta da contenção de gastos. Conseguimos realizar uma visita ao <i>campus</i> Catu, mas não conseguimos ir a outras unidades. Por exemplo, pretendíamos visitar os <i>campi</i> de Bom Jesus da Lapa, Senhor do Bonfim, mas não foi possível (TAE1/CPA2).
O suporte é dado na medida do possível, às vezes acontece alguma dificuldade com relação à execução financeira, os anos de 2015 e 2016 foram bem difíceis, principalmente com a questão de pagamento de diárias. Mas conseguimos no final do ano de 2016, fechar 03 reuniões para que a comissão pudesse finalizar o questionário para aplica-lo, agora, no mês de dezembro (ASS1/CPA2).
No meu caso que sou externo à instituição, as diárias são sempre pagas no prazo, já no caso dos servidores, às vezes o pagamento demorava um pouco. O problema financeiro nem sempre é culpa da Reitoria. Eu sou servidor público de outro Ministério, conheço como é a burocracia para disponibilização das diárias. Tem algumas situações que programamos atividades para um período, mas nem sempre a Reitoria tem o montante financeiro suficiente para atender essa programação (SO1/CPA2).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Diante dos relatos descritos no Quadro 11, pode-se concluir que os desafios financeiros estão associados a questões burocráticas e a política de contenção de despesas instituída no IF Baiano em razão da redução da matriz orçamentária. No que se refere aos recursos humanos e materiais, tem sido satisfatório o apoio da gestão. Os entrevistados elucidam que na Reitoria, sempre quando necessário, são disponibilizados servidores para auxiliarem nas atividades da CPA, principalmente a Diretoria de Gestão e Tecnologias da Informação (DGTI) que tem dado suporte na criação do questionário *on-line*.

Nas experiências citadas pela CPA2, é possível identificar que, apesar de algumas situações se perpetuarem, como a ausência de uma sala específica na Reitoria, dificuldades em conseguir mobiliário, os recursos financeiros ainda não atendem de forma integral aos objetivos da comissão, mas algumas melhorias vêm sendo realizadas, como por exemplo: o

apoio de uma assessoria que tem dado suporte para que as reuniões aconteçam; sempre que é solicitado, a comissão tem tido apoio de outros servidores; oferta de recursos materiais satisfatórios; e, recursos financeiros que viabilizam o deslocamento dos servidores para realizar as reuniões programadas.

Considerando que a CPA não tem recursos financeiros próprios para viabilizar o desenvolvimento de suas atividades, o Regimento (Resolução nº 14/2015), no art. 22, assegura que as Comissões Locais serão financeiramente mantidas com recursos de custeio de cada *campus* e, a Comissão Central, com recursos da Reitoria (BRASIL, 2015a). Entretanto, como revelam as entrevistas, na prática, ainda existe uma série de dificuldades em se conseguir o apoio da gestão, de modo satisfatório que atenda aos objetivos definidos no planejamento da avaliação interna.

O artigo 11, da Lei nº 10.861/2004 especifica que a CPA tem atuação autônoma, contudo, essa determinação não tem sido suficiente para lhe garantir condições que assegurem o seu funcionamento em consonância com o seu planejamento. Na prática, o processo avaliativo se esbarra em uma série de “problemas políticos” que dificultam a realização da avaliação interna (ZAINKO, 2008a).

As deficiências nas condições de trabalho da comissão se opõem a metodologia do modelo Quarta-Geração de Guba e Lincoln (2011), que estabelece na etapa formalização do contrato, a importância do cliente se comprometer com os recursos necessários para que o avaliador conduza os processos avaliativos. Na avaliação institucional interna, o cliente é a instituição de ensino superior representado pela gestão; e o avaliador é a CPA, que integra o SINAES. O descumprimento do contrato fragiliza o compromisso formativo, continuidade e a participação ativa da comunidade acadêmica no processo avaliativo (RISTOFF; GIOLO, 2006).

6.1.2.3 Estrutura Organizacional e Atribuições da CPA

Nessa seção são identificados aspectos referentes à estrutura organizacional da CPA como foco nas principais atribuições e responsabilidades dessa comissão, na divisão do trabalho e na estrutura lógica das atividades estabelecidas/desenvolvidas pelos seus integrantes.

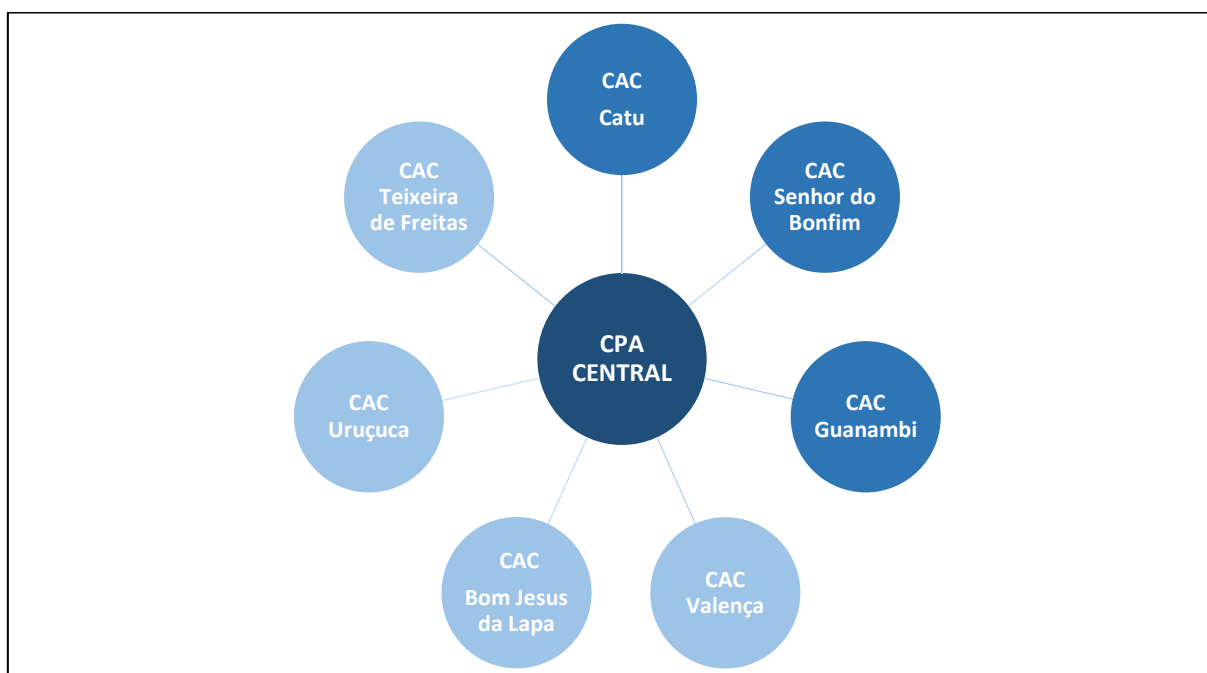
Para compreender o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano apropria-se da estrutura em rede, por considerar esse órgão colegiado como um sistema

organizacional, autônomo, formado por um conjunto de colaboradores interdependentes que se articulam e cooperam entre si, com a finalidade de realizar objetivos coletivos.

Nesse espaço democrático, que se configura pela divisão do poder, os representantes da comissão constroem uma visão compartilhada da realidade da instituição juntamente com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. A estrutura em rede é formada por nós (grupos, indivíduos) e ligações (interações) baseadas no compartilhamento de habilidade e conhecimentos (COHEN, 1995; MIGUELETTO, 2001). Com base nesse conceito, entende-se que o papel colaborativo que as comissões locais exercem é fundamental para a concretização do trabalho desenvolvido pela comissão central e vice-versa.

A estrutura organizacional da CPA1 é apresentada na ilustração a seguir:

Figura 9 - Organização da CPA1



Legenda: ■ *Campi* com oferta ensino superior ■ *Campi* sem oferta de ensino superior

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A Figura 9, ilustra a estrutura organizacional da primeira Comissão Própria de Avaliação formada no IF Baiano. De acordo com o Regimento (Resolução nº 15/2011), essa comissão era formada pela CPA Central e pelas Comissões de Avaliação dos *Campi* (CACs) (BRASIL, 2011c). Todavia, conforme foram comprovadas durante as entrevistas, as CACs, que seriam responsáveis por coordenar o processo de avaliação interna nos seus respectivos *campi*, não chegaram a funcionar.

O participante TAE1/CPA1 explica que: “foram realizadas as eleições, mas essas comissões não chegaram a executar nenhuma tarefa, e por isso, as atividades ficaram centralizadas na Comissão Central”. Os entrevistados atribuíram o não funcionamento das CACs à “falta de infraestrutura e de apoio necessário para capacitação” (DO3/CPA1), “a política de contenção de despesas” (TAE1/CPA1) e em razão da “transição da gestão que aconteceu nesse período” (DI1/CPA1). Essa situação se contrapõe às orientações da CONAES que descreve a importância do apoio institucional para promover a cultura da avaliação e desenvolver um processo avaliativo de qualidade (BRASIL, 2004f).

As CACs ficariam responsáveis por subsidiar a CPA no processo interno de avaliação do IF Baiano, para tanto, teriam a responsabilidade de: acompanhar e supervisionar o desenvolvimento das atividades avaliativas; sistematizar as informações relativas à autoavaliação; elaborar relatórios (parciais e final) sobre o *campus* e encaminhá-las à CPA; socializar o processo avaliativo e os resultados da avaliação com a comunidade interna e externa (BRASIL, 2015a). Como não houve êxito na efetivação dessas comissões, todas essas atribuições ficaram centralizadas na CPA. Nesse contexto, é importante compreender como a comissão organizou a divisão do trabalho.

De acordo com as falas dos participantes, evidencia-se que a divisão do trabalho não aconteceu de modo rígido ou engessado, na qual as atividades são distribuídas segundo o critério especialização. Na verdade, a distribuição de tarefa foi estabelecida de forma coletiva com base nos critérios: consenso, afinidade, aptidão e disponibilidade de tempo. Segundo o entrevistado TAE1/CPA1 “todos os membros desempenhavam todas as atividades, mas em um determinado *campus*”. A elaboração dos questionários e dos relatórios eram responsabilidades de todo o grupo.

Sem o apoio das CACs, as atividades que seriam desenvolvidas nos *campi* foram distribuídas entre os componentes da comissão segundo o critério geográfico. A princípio, como a comissão tinha representantes das unidades que seriam avaliadas, cada membro ficou responsável por aplicar os questionários, realizar palestras, sistematizar e tabular os dados referentes aos seus respectivos *campi*.

No início apenas quatro unidades do IF Baiano ofertavam curso superiores (Guanambi, Santa Inês, Senhor do Bonfim e Catu). Posteriormente, ampliou também para o *Campus* de Uruçuca. Por esse motivo, quando a CPA foi constituída tinham apenas representantes das quatro primeiras unidades. Como alguns membros da comissão foram desistindo, tornou-se complicado a distribuição de tarefas como pode ser evidenciado a seguir:

Com o decorrer do tempo alguns membros foram saindo da CPA, e foram sendo convocados seus suplentes. Como ficamos com um número bem reduzido de membros ficou complicado desenvolver as atividades da comissão. No final, a comissão estava funcionando com apenas dois menos (eu e o discente do curso superior). Nessa situação, nomeávamos membros temporários, solicitávamos ajuda da comunidade, e foi assim que conseguimos fazer o trabalho, mas de modo pouco eficiente, por conta da falta de pessoal (TAE1/CPA1).

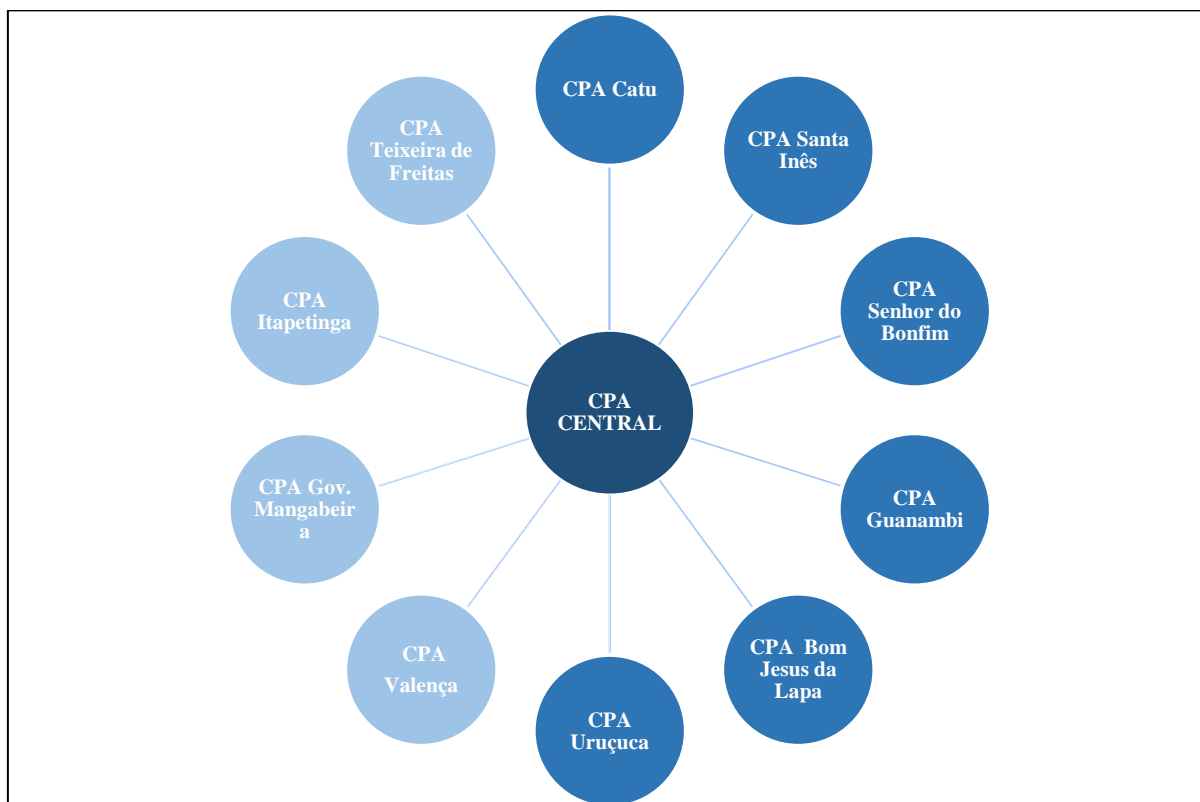
Na primeira CPA como tínhamos um membro de cada *campus*, a aplicação dos questionários se tornou mais fácil. Com a saída dos membros da comissão, foi ficando mais complicado esse processo, e passamos a depender mais do apoio de recursos humanos e dos gestores. Às vezes, essas respostas eram rápidas, principalmente porque tínhamos gestores comprometidos com o processo, mas tinham gestores que não assumiam esse compromisso (DI1/CPA1).

É a partir dessas dificuldades, que a CPA1 propôs a reestruturação do Regimento (Resolução nº 15/2011), tendo em vista que “instituir um Comissão Central única, centralizada na Reitoria, quando a instituição é *multicampi*, foi um equívoco” (DO3/CPA1).

Considerando o alto custo para reunir os doze membros, e a dificuldades em se instituir um acompanhamento pormenorizado nos *campi*, a forma mais adequada seria com a descentralização da CPA em Comissões Locais que teriam mais proximidade com os cursos e com a comunidade interna.

Essa situação exemplifica a importância do modelo de gestão PEAC no âmbito dessa e de qualquer outra política pública (MALMEGRIN, 2010a). Observa-se as quatro etapas de forma cíclica, a saber: em primeiro lugar, as CACs foram definidas a partir de um planejamento; em segundo, foram eleitos seus integrantes, mas, por vários motivos essas comissões não chegaram a entrar em funcionamento; em terceiro, esse resultado foi avaliado como negativo; em quarto, a Comissão Central apontou esse desvio que foi controlado a partir das mudanças que aconteceram no Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015).

Nessa nova composição a CPA2 assume um modelo descentralizado, conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 10 - Organização da CPA2

Legenda: ■ *Campi* com oferta ensino superior ■ *Campi* sem oferta de ensino superior
 Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Apesar das semelhanças nas estruturas organizacionais ilustradas nas Figuras 9 e 10, na CPA1 as atividades ficaram concentradas na Comissão Central, principalmente porque não se obteve êxito na efetivação das CACs. Nessa reestruturação, foram realizadas algumas mudanças no modelo de eleição para garantir o funcionamento descentralizado na estruturação da CPA2.

Na CPA1 primeiramente foram eleitos os representantes da Comissão Central e, posteriormente as comissões dos *campi*. De acordo com as alterações realizadas no Regimento (Resolução nº 15/2011), a composição da CPA passa a acontecer por *campus*, e só depois que são escolhidos, dentre esses representantes, à Comissão Central. Além dessas modificações, também houve a redução no número de integrantes da Comissão Central, que passou de dezesseis (oito titulares e oito suplentes) para dez (cinco titulares e cinco suplentes). É importante esclarecer que nessa reformulação, os membros da Comissão Central também integram as locais.

Para conduzir a avaliação interna, é necessário a soma de esforços dessas comissões. Assim, é importante conhecer como a CPA2 tem estabelecido a divisão do trabalho nas

vertentes: da Comissão Central e das Comissões Locais; e, entre os integrantes da central. Chiavenato (2003) esclarece que na divisão do trabalho, a organização se desdobra em três níveis hierárquicos: o institucional (ou estratégico) corresponde às estratégias gerais para atingir os objetivos; o intermediário (ou tático) compõe a elaboração dos planos, programas, utilização dos recursos, adequação das relações estruturais; e o operacional (ou técnico) referente à execução das tarefas.

No quadro abaixo são apresentadas as concepções dos entrevistados a respeito das responsabilidades que competem a cada comissão:

Quadro 12 - Responsabilidades das CPAs Central e Locais

COMISSÃO CENTRAL	COMISSÕES LOCAIS
É responsável por toda organização, elaboração dos instrumentos de avaliação, metodologias para se aplicar os questionários, tabulação dos dados e confecção do relatório final (SO1/CPA2).	São responsáveis pela operacionalização das atividades deliberadas pela CPA Central, como a aplicação dos questionários. Mas as locais podem identificar e formalizar problemas dos seus <i>campi</i> e encaminhar à central (TAE1/CPA2).
Define o que deverá ser feito e repassam os encaminhamentos para as Comissões Locais executarem as atividades (DI1/CPA2).	As atividades realizadas pelas Comissões Locais retornam para a Comissão Central que é responsável por analisá-las e tomar as decisões cabíveis (DI1/CPA2).
A maior parte das atividades estava centralizada na CPA Central que era responsável por dimensionar tudo (DI2/CPA2).	Aplicar os questionários e tabular os dados (DI2/CPA2).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

A análise do Quadro 12 permite inferir que na construção do processo de avaliação institucional, é a Comissão Central que assume o papel estratégico de organizar, planejar, tomar decisões e definir os objetivos; e às Comissões Locais competem a responsabilidade operacional, de executar as atividades designadas pela Comissão Central, como aplicar questionários, tabular dados, dentre outras.

Ao se correlacionar as distinções exposta no quadro com os níveis hierárquicos, a Comissão Central é considerada tanto no nível institucional como no intermediário, enquanto que, as locais representam a categoria operacional. Entretanto, quando se analisa as disposições previstas no Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015), percebe-se que existe um equívoco já que é atribuída à central a responsabilidade de coordenar o processo de avaliação interna do IF Baiano e, as locais à coordenação nos seus respectivos *campi*. Isso não

significa que as atribuições são independentes. Na verdade, as Comissões Locais têm autonomia para coordenarem o processo interno de avaliação em suas unidades, mas têm assumido meramente a responsabilidade operacional, é o que será verificado na seção 6.2 onde são discutidos os resultados dos questionários aplicados aos demais participantes da pesquisa.

No âmbito da Comissão Central, as atividades foram divididas com “base na habilidade de cada um dos seus membros” (SO1/CPA2). Na construção dos questionários, “cada representante elaborava perguntas, que depois eram socializadas no grupo” (TAE1/CPA2). A aplicação dos instrumentos é atribuída às Comissões Locais, que também ficavam incumbidas de tabular os dados e encaminhá-los à Comissão Central. Para elaboração do relatório, “os membros com habilidades em informática elaboravam os gráficos, e os demais sistematizavam as informações e redigiam o texto” (DI2/CPA2). Uma das dificuldades apontadas pela comissão está relacionada à “falta de comprometimento de algumas Comissões Locais na realização de atividades como aplicação dos instrumentos de coleta de dados e no retorno com os resultados” (SO1/CPA2).

A forma como as responsabilidades estão divididas no âmbito da CPA2, ainda que os atores estejam envolvidos nas atividades têm distanciado a construção de um processo avaliativo participativo e democrático como propõe o SINAES (BRASIL, 2004f). Nessa lógica, identifica-se que as decisões tomadas em relação ao modelo, a metodologia e a abordagem da avaliação que vem sendo implementado nessa instituição são definidas pela CPA Central de modo “vertical, descendente, centralizador” às Comissões Locais, estando esse formato, mais próximo do sistema “autoritário-benevolente” do que do “sistema participativo” (LIKERT, 1980).

Ao analisar a divisão do trabalho no âmbito das duas comissões é importante destacar que a avaliação institucional interna é desempenhada por representantes da comunidade acadêmica e sociedade civil (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2004a). Nesse sentido, a CPA pode ter auxílio de assessores externos, mas esses, não podem substituir a participação dos atores institucionais (BRASIL, 2004f).

6.1.3 Ciclo PEAC – Execução

No ciclo PEAC, a função execução corresponde ao desenvolvimento das atividades que foram contempladas no planejamento e que gerarão produtos/resultados. Para tanto, é

necessário promover ações de capacitação que qualifiquem as pessoas para realizarem essas tarefas. No âmbito da avaliação institucional interna, buscou evidenciar como tem sido o processo de formação dos membros da CPA do IF Baiano e quais ações foram realizadas.

6.1.3.1 Processo de Formação

Sobre o processo de formação dos integrantes da CPA, as entrevistas esclarecem que não foi promovida nenhuma prática nesse sentido. Assim, o discente DI2/CPA1 afirma que: “não houve um processo de formação, mas como tínhamos na comissão alguns professores e técnicos mais experientes trocamos informações, pesquisamos sobre CPAs de outras universidades”. Segundo o participante TAE1/CPA1 o processo de aprendizagem é definido “quase como um processo autodidata” que acontece por meios dos esforços individuais (leituras, pesquisas), e pelo compartilhamento de saberes e experiências entre os participantes. De acordo com o entrevistado (DO1/CPA1):

Toda a experiência dos membros, as inquietações com relação aos problemas apresentados pela instituição os levaram a estudarem, lerem e pesquisarem em formulários prontos de outras instituições. A partir daí discutíamos cada ponto, cada questão e buscávamos referencial teórico que sustentasse e pudesse nos dar uma base para desenvolver o trabalho. Basicamente eu posso colocar que nós aprendemos uns com os outros. São olhares diferentes, são percepções diferentes, de sujeitos e de lugares diferentes.

Para se apropriar dos princípios e diretrizes do SINAES necessários para consolidar a prática da avaliação, essa comissão se organizou da seguinte maneira: primeiro, foi feito o levantamento dos documentos do portal do INEP (roteiros, instrumentos, legislações, etc.), referenciais teóricos sobre a prática da avaliação institucional e relatórios de outras instituições; em segundo, esses documentos foram analisados e discutidos coletivamente pelo grupo; em terceiro, os documentos institucionais (PDI) foram sendo analisados em paralelo aos instrumentos do SINAES.

Nessa etapa, os participantes apontaram para uma série de dificuldades como a falta de capacitação, e que podem ser justificada por dois fatores. O primeiro está relacionado à própria constituição da CPA no IF Baiano, em atendimento à Lei nº 10.861/2004, que aconteceu de forma tardia, como é apontado em ata e nos discursos dos entrevistados descritos no Quadro 13:

Quadro 13 – Percepção dos entrevistados sobre a implantação da CPA

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
[...] o curto prazo para a elaboração do relatório se deve a não criação da Comissão de implementação da CPA em tempo hábil, para a formação da CPA até sessenta dias após a implementação dos cursos superiores (Ata da CPA1 em 16/01/2012).
Quando a CPA começou, já foi atrasada. A gente fez o primeiro relatório em poucos meses, tudo muito rápido. Então no começo, pesquisamos em relatórios prontos de outras instituições verificamos dentre as dimensões da avaliação o que era obrigatório, e fizemos um relatório rápido. Não tínhamos tempo hábil para participar de formação ou curso, sem deixar de mencionar que a carga horária de nenhum dos membros da CPA diminuiu no <i>campus</i> , na verdade aumentou (DO2/CPA1).
Nós tomamos posse no início de janeiro de 2012, e no dia 30 de março tínhamos que entregar o relatório referente ao ano 2011. Foi algo que nos pegou de surpresa, totalmente inusitado. Muito complicado tentar entender as 10 dimensões do SINAES, fundamentais para a instituição, em pouco tempo, e isso nos deixou apavorados e aflitos. E no decorrer do processo, nós buscamos a nossa própria formação (DI1/CPA1).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O segundo fator está relacionado à falta de apoio da gestão na garantia de meios que provessessem a capacitação, como explica o docente que “em termos de formação nunca fomos atendidos, sempre havia uma resposta de que a instituição não tinha recursos” (DO1/CPA1) e “mesmo após diversas solicitações, a instituição não proporcionou nenhum momento que pudessemos ser capacitados” (TAE1/CPA1).

Considerando como ponto relevante que a Rede Federal de Educação Profissional foi instituída em 2008, a adequação ao sistema de avaliação ainda é um processo recente nessa instituição. Por esse motivo percebe-se a pouca maturidade da instituição no que diz respeito ao reconhecimento da importância da CPA, bem como, a inclusão de recursos destinados às atividades dessa comissão no planejamento institucional. Mesmo diante desses desafios, a construção coletiva do conhecimento foi mediada por aqueles representantes que detinham alguma experiência/conhecimento sobre o tema. É nítido a motivação e o engajamento do grupo em aprender, pesquisar, aprofundar seus conhecimentos na área, como é relatado pelo entrevistado (TAE1/CPA1) que:

Durante todo o período na CPA, houve um único evento destinado à formação dos membros, o Seminário Regional de Autoavaliação, que ocorreria na cidade de Salvador. Nós participamos por conta própria, tendo em vista que a instituição não viabilizou recursos financeiros. Nesse seminário, na verdade, ao invés da gente receber capacitação, nós quem criamos porque publicamos e apresentamos dois artigos nesse evento.

As dificuldades sinalizadas pelos membros da CPA1 contribuíram para prover melhorias na CPA2. Dessa forma, foram identificadas algumas ações da gestão orientadas para o planejamento e organização do processo de formação inicial destinada aos

representantes da CPA, eleitos no ano de 2015. Os participantes explicitaram que na convocatória da comissão foi realizado um treinamento, de curta duração, mediado por um palestrante externo à instituição que trouxe discussões sobre: a política de avaliação regida pelo SINAES; a importância da avaliação institucional seus aspectos legais e concepções teóricas; as atribuições da Comissão Própria de Avaliação com ênfase na metodologia, nas técnicas e instrumento de coletas de dados, e a divulgação dos resultados.

Durante o curso, houve um momento de transição entre as comissões, com a participação de um dos ex-membros da antiga CPA e da pesquisadora institucional à época, sendo abordados: os aspectos conceituais, as experiências e a trajetória da CPA no IF Baiano; as alterações que ocorreram no Regimento Interno da CPA; informes sobre os documentos institucionais (Atos Autorizativos, Censo da Educação Superior, Instrumentos de Avaliação do MEC, Legislação, Notas Técnicas, Relatórios da CPA, Relatórios de Avaliação); documentos desenvolvidos pela CPA e os artigos científicos produzidos pelos seus membros.

Nesse contexto, o processo formativo é avaliado de forma positiva pelos entrevistados, especialmente quando ressaltam que ao integrarem a comissão tinham pouco conhecimento sobre o assunto. A proposta formativa é importante para subsidiar os conhecimentos teóricos e práticos dos participantes, entretanto, é necessário que não se resuma a um momento inicial, e sim que ocorra de modo contínuo. E esse problema é recorrente, tendo em vista que, a falta de contrapartida da gestão para viabilizar recursos para que essa prática seja contínua, como é citado pela participante TAE1/CPA2 ao afirmar que: “solicitamos a participação em dois congressos, mas que não foram contemplados por falta de recursos financeiros”.

Ademais, os participantes declaram que o processo de capacitação não contemplou a todos os representantes da CPA, uma vez que, somente participaram da formação inicial, os membros da Comissão Central e os coordenadores das CPAs Locais, sendo esses últimos, os responsáveis pelo processo formativo dos demais representantes nos seus respectivos *campi*. Tal aspecto reforça a necessidade da Reitoria e dos *campi* contemplarem as ações da CPA no planejamento do IF Baiano.

Como institui a Lei nº 10.861/2004, as Comissões Próprias de Avaliação são constituídas por representantes dos segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil. Esse aspecto contempla os princípios democráticos da avaliação, contudo, se esbarra no problema que acomete esse espaço democrático que é a “falta de pessoal familiarizado com essa temática” (ZAINKO, 2008b). Nesse caso, a apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES é fundamental para que essas comissões consigam consolidar a cultura da avaliação nas instituições de ensino superior.

Existe uma lacuna muito grande em relação à promoção de políticas de capacitação destinadas à CPA tanto por parte das IES como do INEP/CONAES. Ao observar a Portaria nº 2.051/2004, art. 6º, os programas de capacitação realizados pelo INEP são destinados apenas aos avaliadores externos. As contribuições desse órgão às comissões de avaliação das IES tem se limitado apenas a disponibilizar, em meio eletrônico, orientações gerais com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de autoavaliação (BRASIL, 2004b).

Nesse contexto, conclui-se que as ausências de capacitação da CPA fragiliza o processo avaliativo como corrobora Silva e Gomes (2011) ao evidenciar a precariedade na formação continuada e no acompanhamento das CPAs, ressaltando que o MEC/CONAES/INEP tem dado maior ênfase ao processo de formação das comissões externas.

6.1.3.2 *Desenvolvimento das atividades*

Após o processo de apropriação das leis e diretrizes sobre a avaliação, umas das etapas mais importantes da efetivação da avaliação institucional é a execução das atividades planejadas. Dessa forma, são analisadas as ações desenvolvidas pela CPAs 1 e 2, as metodologias adotadas e as principais dificuldades ou entraves enfrentados. Assim, será dada ênfase: aos instrumentos de coleta de dados e sua aplicação para a comunidade acadêmica; análise e sistematização dos dados; elaboração dos relatórios e cumprimento dos prazos; e, metodologias de sensibilização da comunidade acadêmica.

Primeiramente, serão analisadas as metodologias adotadas pela CPA1 no desenvolvimento das atividades da avaliação institucional interna. Nesse sentido, ao abordar o processo de coleta de dados, os instrumentos utilizados pela comissão foram à análise documental e questionários (impresso e on-line), sendo esse último, o único instrumento utilizado para coletar dados junto à comunidade acadêmica.

Assim, o docente confirma em sua fala que: “gostaríamos de ter realizado entrevistas, visitas em cada *campus* e realizar rodas de conversas com os docentes e discentes, mas nós utilizamos apenas os documentos institucionais e os questionários como instrumento de coleta de dados” (DO1/CPA1).

A partir da citação do docente DO1/CPA1, evidencia-se as dificuldades da comissão em utilizar diversos instrumentos para coleta dos dados (SILVA, 2015). Dentro das dimensões avaliadas, cada membro da comissão elaborava questões, que posteriormente eram

selecionadas pelo grupo para montar o questionário de cada categoria (discentes, técnicos, docentes e gestão).

O primeiro questionário foi estruturado com questões fechadas e abertas. Desse modo, foram mencionadas dificuldades relativas ao processo de tabulação e categorização desses dados como explica a docente (DO2/CPA1) ao citar que: “não conseguimos tabular direito as questões abertas, e por isso, chegamos à conclusão de que as questões deveriam ser realmente fechadas”.

Nessa etapa, os entrevistados explicam que se orientaram a partir de documentos do INEP, de modelos de avaliação de outras instituições e do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano. Nesse processo, percebe-se que as dificuldades relacionadas à construção dos instrumentos de coletas de dados estão relacionadas à ausência de familiaridade com teoria e prática da avaliação (SILVA; GOMES, 2011).

Como importante instrumento de planejamento e gestão, o PDI identifica a filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional, os principais indicadores de desempenho e as atividades acadêmicas que as instituições de ensino superior desenvolvem e/ou que pretendem desenvolver (BRASIL, 2007). É também um dos documentos exigidos pelo MEC nos processos de credenciamento e reconhecimentos das instituições de educação superior (BRASIL, 2006).

Assim, o PDI é utilizado pela CPA como um instrumento norteador na consecução de suas ações, principalmente porque permite correlacionar se os indicadores apontados estão de acordo com os requisitos exigidos pelo MEC, além de avaliar a percepção da comunidade sobre as ações desenvolvidas pela gestão. Desse modo, são apontadas algumas citações dos entrevistados que contextualizam como foi esse processo:

Com relação ao PDI, por exemplo, na missão institucional procurávamos saber o que a escola definia como parâmetro para determinada dimensão. Com os questionários, analisávamos a visão da comunidade acerca dessas ações definidas no plano, se elas estão sendo cumpridas. Então esse documento tanto referencia os parâmetros, como diz o que a instituição deve fazer; a comunidade responde, com base em sua visão, se essas ações estão sendo feitas ou não (TAE1/CPA1).

Na construção dos questionários, primeiramente acessávamos a página do MEC, pegávamos todos os instrumentos de avaliação, analisávamos cada um deles e íamos fazendo um paralelo com nosso PDI, que é o ponto fundamental para conhecer os planos e ações da instituição na efetivação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, na formação de professores, na implementação de licenciaturas, na adequação da infraestrutura, ampliação da biblioteca, dentre outras. Utilizamos o PDI para perceber se o que estava previsto ali seria contemplado ou de que maneira os dados apresentados pela CPA contribuiriam para sua reformulação (DO1/CPA1).

Nessa etapa, os participantes ressaltam que em nenhum momento tiveram resistência da gestão para ter acesso a esses dados, como esclarece o participante TAE1/CPA1 ao citar que: “todos os documentos solicitados eram disponibilizados imediatamente”. Foram consultados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos superiores e outros documentos institucionais que traziam informações sobre: registros de evasão estudantil, programa de auxílio financeiro, execução de atividades de pesquisa e extensão, relatórios de visitas técnicas, dentre outros.

A análise dos documentos institucionais valida o processo avaliativo, uma vez que permite confirmar, ou não, informações obtidas em campo. É o que explica o entrevistado (TAE1/CPA1) que: “muitas vezes a comunidade, por desconhecimento de algumas ações realizadas na instituição, respondiam o questionário de modo negativo”. Ao confrontar os dados com informações dos documentos eram verificados que nem sempre essas respostas procediam. Assim, é explicado pelo discente DII/CPA1 que:

Nós precisávamos de documentos que confirmassem realmente o que estava sendo realizado na instituição, para compará-los as respostas dos questionários. Por exemplo, a categoria discente, às vezes respondia que o número de bolsas de auxílio financeiro estava inadequado. Mas quando analisávamos os documentos institucionais, você consegue comprovar que o número de bolsas distribuídas não corresponde às respostas. Essa situação ocorria, porque, alguns dos estudantes ficavam com raiva por não serem contemplados com o auxílio. Não adiantava confirmar esse dado somente a partir da resposta da categoria discente sem compará-los com os documentos institucionais. Quando você tem um quantitativo de 1200 discentes no *Campus Guanambi*, por exemplo, com quase 700 alunos sendo contemplado com bolsas, você percebe que há algo errado quando os questionários apontam para um dado negativo. Nos documentos institucionais coletávamos dados como: quantitativo de bolsas, artigos e projetos, que nos embasavam para que dêssemos resultados mais efetivos, além de permitir que estabelecêssemos um comparativo com os anos anteriores, e justificar possíveis motivações para evasão estudantil.

Com base nesse contexto, a triangulação possibilita que sejam combinados múltiplos métodos de coletas e análise de dados, contribuindo para melhor compreensão da realidade. A estratégia de triangulação e comparação permite evitar possíveis falhas que possam afetar os resultados da avaliação e assegurar a confiabilidade dos dados descobertos utilizando múltiplas percepções e o envolvimento de múltiplos observadores (STAKE,1994; GUBA; LINCONL, 2011).

No processo de mobilização e aplicação dos questionários, como as CACs não entraram em funcionamento, essas atividades foram atribuídas aos membros da Comissão Central. Assim, cada integrante ficou responsável pelo desenvolvimento de ações em seus respectivos *campus*. Dessa forma, para sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica a participarem da avaliação institucional interna, os membros da CPA1 adotaram as seguintes

ações: confecção de cartazes; divulgação pelo e-mail institucional; mobilização dos estudantes em salas de aulas; e, comunicação direta com os servidores como citam os entrevistados abaixo:

A sensibilização aconteceu por meio da divulgação de cartazes, e campanhas diretamente nas salas de aula. Então era agendado um dia, e a comissão ia a cada sala falar sobre a CPA, a sua importância, a necessidade de responder os questionários, como as respostas iriam contribuir para a melhoria dos cursos. Explicávamos se os alunos e os professores não participassem, conseqüentemente, tudo aquilo que eles apontavam como problemas, possivelmente não seriam superados (DO1/CPA1).

Foi mais uma troca, uma forma de convencimento “participe da avaliação para que o curso seja aprovado”. Os técnicos e professores foram mobilizados por e-mail institucional, depois nós chegamos a fazer alguns cartazes para poder fixar no *campus*, incentivando que as pessoas participassem. Essa foi a forma de atingir mais os alunos. Em Guanambi nós íamos às salas de aulas solicitar que os alunos participassem. Eu fiquei responsável pelo contato com os docentes, passei de sala em sala para pedi-los para que respondessem o questionário, falei sobre importância da avaliação para aprovação dos cursos superiores. Outro colega ficou responsável em conversar com os técnico-administrativos (DO2/CPA1).

Os questionários foram destinados às categorias docentes, discentes do curso superior, técnico-administrativos e aos gestores (diretor geral, diretor acadêmico, diretor administrativo e coordenadores de cursos), sendo esses instrumentos específicos para cada segmento, por exemplo, o diretor administrativo respondia questões voltadas para área administrativa, o diretor acadêmico, perguntas da área pedagógica.

Para mobilizar a categoria discente, a comissão contava com o apoio dos coordenadores e professores. Nessa fase, foram reservados horários com as coordenações dos cursos, e em alguns casos, eram os professores que ficavam responsáveis pela aplicação, recolhimento e devolução ao representante da CPA. Assim, são mencionadas algumas dificuldades relativas à devolução desses instrumentos, como ilustra o docente (DO1/CPA1) que: “alguns professores diziam que texto era muito longo e que ocuparia todo o tempo da aula, então entregavam aos alunos para que devolvessem no dia seguinte, conseqüentemente, poucos questionários retornavam”. As mobilizações dos técnicos e docentes aconteciam durante as reuniões gerais.

Sobre a análise e sistematização dos dados, os entrevistados consideram esse processo bastante complexo, como afirma o docente que: “o primeiro questionário era muito extenso e tinha muitas questões abertas, não conseguimos tabular direito então chegamos à conclusão que as questões deveriam ser realmente fechadas” (DO2/CPA1). Isso acontece, porque a comissão decidiu avaliar todas as dimensões de uma só vez, e que somente depois, descobriram que poderiam fracioná-las, primeiramente elaborar os relatórios parciais, e

posteriormente, o relatório final (TAE1/CPA1). Nos demais ciclos da avaliação, os questionários foram reduzidos e as perguntas direcionadas para cada público.

Para o tratamento de dados, a comissão explica que não tinha um programa específico para essa função, então a contagem das respostas dos questionários foi realizada manualmente. Na análise de dados, a comissão utilizou o aplicativo *Excel* para calcular os resultados da pesquisa, por meio da fórmula estatística (porcentagem), e para criação de gráficos e tabelas. Na primeira avaliação, a comissão apontou para a falta de uniformização no método de análise de dados, como é citado abaixo:

Quando fomos unir as análises de dados para iniciar a escrita do relatório, verificamos que cada *campus* tinha sido analisado de forma diferente. Alguns membros organizaram os gráficos em pizzas, outros tabelas, outros criaram outros tipos de codificação. Como o prazo estava curto não foi possível modificá-los. Depois disso, padronizamos os gráficos para o formato em barras (DII/CPA1).

Sobre a elaboração dos relatórios a comissão justifica que foi um processo bastante complexo, cujas dificuldades estão relacionadas ao nível de compreensão sobre os documentos do SINAES e a falta de capacitação dos membros. Dessa forma, para elaborar o relatório o grupo explica que se orientaram a partir de modelos de outras instituições. A sistematização desse documento foi feita com base nos resultados obtidos em campo, nos documentos institucionais e na percepção dos membros da comissão. Como é mencionado em alguns depoimentos, quando a comissão discordava dos resultados obtidos em campo, isso ou por conhecer a realidade da instituição ou fundamentada em outras fontes de dados (relatórios, programas, documentos, etc.) constava na dimensão avaliada, a impressão negativa da categoria, mas com as ressalvas da comissão sobre o que se percebia de fato. É o que apontam os depoimentos a seguir:

Para aprovação dos cursos superiores nós pensávamos que os relatórios não poderiam criticar muito a instituição, mas também não poderiam deixar de considerar a crítica que as pessoas estavam fazendo. Uma coisa que foi criticada, mas que sabíamos que não era bem assim, nós falávamos. Por exemplo, os alunos avaliaram mal a estrutura do *campus*, então esclarecíamos o que a instituição oferecia. Quando não tínhamos conhecimento, colocávamos o dado puro. Com base em observações, apontávamos os dados dos questionários mais ressaltávamos nossas impressões sobre a realidade daqueles *campi* que conhecíamos. Mas isso só foi possível nas unidades que tinham representantes da CPA. No *Campus* Santa Inês, por exemplo, o membro da CPA saiu, então mantínhamos as respostas dos questionários (DO2/CPA1).

Como é apontado, o primeiro relatório ficou bastante extenso, com muitas informações, isso porque, a comissão acreditava ser necessário avaliar todas as dimensões de uma só vez. A partir dessa experiência passou-se a ter “preocupação de construir um relatório

mais coeso, coerente, que apontasse resultados e diagnósticos significativos para instituições e para a gestão” (DO3/CPA1). Também começaram a observar, a necessidade de adequação do relatório para o público interessado. De acordo com o técnico TAE1/CPA1: “o primeiro relatório ficou com uma grande quantidade de informações, o que dificultava o interesse da comunidade em tomar conhecimento da parte que lhe interessava”.

Para cumprir o prazo previsto pelo INEP, que é até 31 de março para a entrega do relatório de autoavaliação, a comissão menciona que realizava seu planejamento com base nessa data. Entretanto, nem sempre era possível finalizar o relatório a tempo, uma vez que dependiam que fossem “disponibilizadas diárias aos membros da CPA para viabilizar os encontros na Reitoria” (DO1/CPA1). Outro ponto, é que “em razão das greves, cada *campus* tinha um calendário diferente, o que atrapalhava a aplicação dos questionários, e conseqüentemente a construção do relatório” (DI1/CPA1). Ainda assim, o docente DO2/CPA1 explica que: “o prazo sempre foi cumprido, uma vez que após seu fim, o sistema não permite que seja anexado o documento”. Por esse motivo, o entrevistado (TAE1/CPA1) explica que: “por não conseguirem compilar todos os dados, anexavam um relatório parcial incompleto e depois o substituíam”.

Já discutidos como foi o desenvolvimento das ações da primeira comissão de avaliação do IF Baiano, a partir de agora, serão compreendidos o processo instituído pela segunda comissão. Assim, como na CPA1, os únicos instrumentos de coleta de dados utilizados pela CPA2 foram os questionários e a realização de pesquisas em documentos institucionais.

Na pesquisa documental os participantes afirmam que buscaram somente informações sobre quantitativo de alunos, quadro de docentes e dados dos cursos superiores, não estabelecendo uma triangulação das informações, como foi realizado pela comissão anterior que utilizou os documentos institucionais, a exemplo, o PDI, para confrontar com as informações obtidas em campo.

A respeito das ações de sensibilização e conscientização para incentivar a participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação interna, não foi identificado um plano de ações da Comissão Central que contemplasse essas estratégias. Essa responsabilidade foi atribuída às Comissões Locais, todavia não foram organizadas metodologias de ação que nortegassem esses grupos na abordagem do público-alvo.

Basicamente a coordenadora da CPA Central sugeriu às Comissões Locais que “conscientizassem os segmentos (discente, docente e técnico-administrativos) e realizassem reuniões com as coordenações de cursos para tratar sobre a importância da avaliação

institucional e solicitar apoio para aplicação dos questionários” como explicita o participante TAE1/CPA2.

De acordo com o Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015) não há uma referência que especifique a quem compete desenvolver atividades de sensibilização, como orienta o Roteiro de Avaliação Interna do INEP. De forma genérica, essas ações são regulamentada nos artigos, 8º e 9º, inciso VI, que explicitam como competências das Comissões, Central e Locais, “propor projetos, programas e ações visando à melhoria do processo avaliativo institucional”. Também é expresso no artigo 8º, inciso I, que as CPAs dos *Campi* devem “implementar o processo de autoavaliação do IF Baiano, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela CONAES e deliberações da Comissão Central” (BRASIL, 2015a).

Na realização do primeiro ciclo de avaliação sobre infraestrutura, a CPA2 utilizou para coleta de dados junto à comunidade, o questionário impresso. Já as demais dimensões vêm sendo avaliadas na forma *on-line*. De acordo com as entrevistas, a elaboração desse instrumento ficou centralizada na Comissão Central, e teve abertura para algumas intervenções das Comissões Locais. Nessa fase, os participantes apontam a dificuldade do grupo em estabelecer um “consenso de quais perguntas seriam mais importantes e relevantes” (DI1/CPA2).

Além desse ponto, o entrevistado DI2/CPA2 expõe que sugeriu que a avaliação fosse realizada com questionários *on-line*, mas sua ideia não foi aceita pelo coordenador(a) da CPA. Tal situação demonstra que algumas decisões estão centralizadas na figura de maior grau hierárquico como expresso no Regimento (Resolução nº 14/2015), artigo 10, inciso V que os membros da CPA devem realizar as atividades estabelecidas pelo coordenador da comissão (BRASIL, 2015a). Os questionários foram estruturados com “perguntas diretas e objetivas discutidas e aprovadas em grupo” (SO1/CPA2), e que posteriormente foram “submetidas a um pré-teste realizado com alguns servidores da Reitoria” (DI1/CPA2).

As Comissões Locais ficaram responsáveis pela aplicação dos questionários nos *campi*. De acordo a entrevistada DI1/CPA2, que participou da aplicação dos questionários em seu *campus*, “a distribuição desses instrumentos aos discentes aconteceu nas salas de aulas, momento em que eram realizados alguns esclarecimentos sobre o papel da CPA e a importância da autoavaliação institucional”.

Para obter o máximo retorno, os membros da comissão explicam que entregavam os questionários e aguardavam a sua devolução. Essa estratégia foi adotada porque de acordo com o participante TAE1/CPA2 “se deixassem as pessoas responderem o questionário em casa, com certeza o retorno seria mínimo”. Durante o desenvolvimento dessa etapa, as

principais queixas citadas pelos integrantes da Comissão Central estão relacionadas com o atraso na entrega dos resultados obtidos em campo por parte de algumas Comissões Locais e do quadro de greve e paralisações nos *campi* do IF Baiano que impediram dar início a essas atividades, como apontam as falas descritas no Quadro 14:

Quadro 14 – Principais atividades desenvolvidas pela CPA2

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
<p>No início utilizamos questionário impresso, mas foi uma grande dificuldade, tivemos algumas falhas na logística com a devolução desses materiais por parte das Comissões Locais, que após aplicação deveriam digitar as respostas e encaminhá-las para a Comissão Central. Como essa experiência não foi muito positiva, decidimos que na avaliação do próximo eixo utilizaríamos o questionário on-line, que é um instrumento mais eficiente, os dados chegam mais rápido. O Setor de Tecnologia do IF desenvolveu o questionário <i>on-line</i>. Para avaliação do segundo eixo, nos preparamos com antecedência o questionário, mas estamos enfrentando o problema das paralisações dos alunos que tem atrasado a aplicação dos questionários nos <i>campi</i> (SO1/CPA2).</p>
<p>No <i>Campus</i> Catu, o representante da categoria discente, ficou responsável em aplicar alguns questionários aos alunos, mas ele não devolveu as respostas. Depois, uma das representantes da Comissão Local, que também é da CPA Central, identificou que estavam faltando alguns questionários, porque o quantitativo não estava batendo, foi atrás, conseguiu receber alguns, mas não foram todos (DI2/CPA2).</p>
<p>Nessa segunda etapa, vamos utilizar o questionário on-line, que será aplicado nos <i>campi</i> após o retorno das aulas. Tivemos vários problemas por conta da greve, que atrasou a aplicação dos questionários em alguns <i>campi</i>, como é o caso de Catu, Santa Inês, e outros, acredito que somente Lapa que deu o pontapé inicial (TAE1/CPA2).</p>

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o entrevistado DI2/CPA2 após aplicação dos questionários impressos, “as Comissões Locais ficaram responsáveis pela tabulação dos dados, no qual todas as respostas deveriam ser transferidas para um questionário *on-line*, elaborado no *Google Drive*”. Desse modo, pode-se observar que a avaliação poderia ter acontecido já de modo informatizado. A falta de racionalidade na organização dessa tarefa gerou um retrabalho para Comissões Locais, uma vez que, as perguntas poderiam ser respondidas pela comunidade acadêmica diretamente no questionário *on-line*, como foi sugerido pelo discente durante o planejamento do processo avaliativo.

Assim, percebe-se a ineficiência na realização dessa tarefa, que exigiu mais tempo e disponibilidade de recursos humanos para serem concluídas em tempo hábil. Além disso, não podem ser descartadas as falhas/erros que podem ser associadas à natureza repetitiva da tarefa e a própria fadiga ou exaustão das pessoas responsáveis por essa atribuição. Esse pode ter sido um dos fatores que contribuiu para o atraso na entrega dos resultados da pesquisa de campo à

Comissão Central, como é justificado pelo discente DI2/CPA2 que: “aplicar uma grande quantidade de questionários, depois lançar cada resposta para o instrumento on-line, acabou gerando um pouco de atraso”.

De posse dos dados de campo, a Comissão Central ficou responsável por realizar a análise e sistematização dessas informações. Como cita o representante SO1/CPA2: “os gráficos foram elaborados pelo representante discente do ensino superior, que tinha mais habilidade com essa atividade”. Para cada questão foi criada um gráfico, e com base nesses dados o grupo desenvolveu uma avaliação geral da instituição e outra por *campus* que ofertam o ensino superior, especificando suas particularidades. Sobre essa etapa os membros da comissão alegam que os encontros para elaboração do relatório não foram suficientes. Assim, é ressaltado pela entrevistada (TAE1/CPA2) que: “a Reitoria liberou diárias para que a comissão se reunisse em uma semana, para realizar a tabulação, análise dos dados e elaborar o relatório, mas esse período não foi suficiente”.

De acordo com os membros da comissão, o prazo estabelecido pelo MEC para envio dos relatórios tem sido cumprido, porém são destacadas algumas dificuldades relacionadas ao período que a CPA iniciou suas atividades após recomposição dos membros e a viabilização de recursos financeiros, como são apontado nos depoimentos a seguir:

Como temos prazo para entrega do relatório até o final de março, a CPA já começou atrasada, inclusive na eleição da Comissão Central que ocorreu nos meses de outubro a novembro de 2015 e, a convocação dos membros da comissão para participação no curso de formação programado para novembro desse mesmo ano (SO1/CPA2).

Entregamos o relatório no portal do MEC na data limite, justamente por que tínhamos que ter nos encontrado antes, mas não foram disponibilizadas diárias. Aconteceu uma situação que tivemos que nos reunir sem diárias, para darmos conta de enviar o relatório no prazo estabelecido, e nessa oportunidade tivemos problema porque um dos membros responsável por nos enviar os dados para elaboração do relatório, somente enviou na data limite, este fato atrasou bastante nosso trabalho (TAE1/CPA2).

Para o devido cumprimento dos prazos estabelecidos pelo MEC é necessário que a comissão defina o cronograma que indique com maior precisão possível o início e o fim das atividades, considerando os possíveis fatores internos e externos que possam afetar a consecução dos trabalhos. Mais uma vez, é chamada atenção para a necessidade do apoio da gestão na disponibilização de recursos financeiros necessários para que os propósitos estabelecidos possam ser alcançados com eficiência e eficácia.

As tecnologias da informação e os sistemas de informação podem subsidiar os processos desenvolvidos pela CPA, além de permitir o acesso aos dados e informações

institucionais com maior rapidez. Desse modo, procurou identificar quais os recursos/*softwares* foram utilizados pela comissão na realização de atividades como: comunicação; pesquisa de informações institucionais; elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de coleta de dados; e, elaboração dos relatórios.

De acordo com a CPA1, a comunicação entre os membros da comissão aconteceu basicamente por meio do e-mail institucional, como é citado abaixo:

Como relação aos membros, a comunicação era por e-mail institucional, não recorde se na época nós já tínhamos o *WhatsApp*, mas eu acho que não. Quando precisávamos falar com os diretores dos *campi*, usávamos o telefone para facilitar a comunicação, e com os coordenadores de curso, mandávamos e-mails (DO2/CPA1).

É necessário destacar que na composição da Comissão Própria de Avaliação os representantes são de *campi* distintos, geograficamente distantes entre si, e por esse motivo, a comunicação é um ponto que merece bastante atenção. Para estabelecer um canal de comunicação e informação com a comunidade acadêmica, a comissão divulga os relatórios de avaliação no site institucional.

De acordo com os depoimentos, a comissão não tinha um *software* específico para desenvolver as atividades da CPA. Desse modo para elaboração dos questionários e relatórios, tabulação e análise dos dados foram utilizados programas básicos como *Word* e *Excel*. No que se refere ao questionário *on-line*, as entrevistas revelam que foram utilizados um *software* criado por um servidor do *Campus* Guanambi, e que apesar desse programa atender bem aos objetivos propostos pela comissão, possibilitando a tabulação automática dos dados, sua aplicação não teve grande êxito, tendo em vista, que durante o uso desse instrumento houve baixa adesão da comunidade acadêmica no processo de avaliação, como exposto na sequência:

Utilizamos um programa que foi criado pelo servidor do *Campus* Guanambi no qual o questionário *on-line* já dava as respostas tabuladas automaticamente, mas que não foi efetivo por que tivemos pouca participação. No *Campus* Guanambi, da categoria discente que tinha cerca de 600 estudantes, apenas 80 pessoas responderam o questionário. No *Campus* Santa Inês, nenhum técnico-administrativo respondeu. A princípio, achamos que as pessoas não queriam participar por que o questionário era impresso. Quando ofertamos o questionário *on-line* pensávamos iríamos atingir um público maior, mas isso não aconteceu (D11/CPA1).

Para pesquisa de informações institucionais a comissão utilizou o Sistema *Pergamum* para consulta referente ao acervo bibliográfico. Também foi sugerido o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) para coleta de informações acadêmicas. De modo geral os depoimentos revelam que os recursos utilizados pela CPA1 atenderam parcialmente os objetivos propostos, conforme é destacado nas falas seguintes:

Em minha opinião, acho que os recursos utilizados atenderam mais ou menos no sentido de garantir a elaboração, a realização do questionário, suprir as dificuldades quanto à falta das reuniões físicas. Mas ao mesmo tempo não supre todas as necessidades (DO1/CPA1).

Os recursos utilizados atenderam razoavelmente os objetivos da CPA. Acho que a comunicação era mais efetiva em nossos encontros presenciais, o e-mail é muito formal. Não chegamos a aperfeiçoar o programa em que foi criado o questionário *on-line*, e acredito que um dos pontos que tenham contribuído para não alcançássemos um resultado positivo com seu uso foi justamente: o número excessivo de perguntas e sua linguagem; a imagem do programa não era muito atrativa principalmente por que era um piloto que precisava ser aperfeiçoado. Hoje temos o *Whatsapp* e outros aplicativos que podem facilitar as atividades da comissão (DI1/CPA1).

Sobre a CPA2, a comunicação entre os membros ocorreu essencialmente por meio do e-mail institucional e do aplicativo *Whatsapp*. No caso da comunidade acadêmica, a Comissão Central divulgava as informações sobre os ciclos da autoavaliação e os relatórios, no site da instituição. Para elaborar os questionários e relatórios foram utilizados programas de edição de textos e planilhas.

As ferramentas do *Google Drive*, como o *Google Docs* permitiram à comissão executar algumas atividades à distância, como por exemplo, compartilhar, realizar a edição colaborativa dos documentos em tempo real. Embora esse recurso tenha possibilitado o andamento nas atividades, como a própria elaboração do relatório, é relatada a falta de eficiência tendo em vista que o “programa nem sempre registrava as alterações realizadas, sendo necessário sinalizar qualquer mudança aos demais membros” (TAE1/CPA2).

No primeiro ciclo da avaliação, como foi utilizado o questionário impresso, para organizar e tabular os dados automaticamente, a Comissão Central criou o formulário no *Google Drive* e disponibilizou o *link* para que Comissões Locais alimentassem os resultados obtidos em campo. No segundo ciclo de avaliação a comissão passa a utilizar o *questionário on-line*, desenvolvido pelo Setor de Tecnologia e Informação da Reitoria, utilizando a plataforma *Opina IF Baiano*.

Sobre os recursos utilizados, os membros da CPA1 acreditam que os recursos atenderam em partes aos objetivos da comissão e fazem referências a outras possibilidades que não foram colocadas em prática, como “a criação de uma página em redes sociais (*Facebook*) para mobilizar, conscientizar e divulgar informações sobre o processo da autoavaliação institucional” (DI1/CPA2).

De acordo com os dados coletados, pode-se concluir que as CPAs (1 e 2) têm se apoiado basicamente no uso de questionários como processo de coleta de dados junto à comunidade. Esse aspecto corrobora com a teoria de Silva (2015) ao discutir sobre as

dificuldades das comissões de avaliação das IES em apropriar-se de métodos mistos, como indica o SINAES, na Lei nº 10.861/2004, artigo 3º, § 2º, que especifica a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados (BRASIL, 2004a).

A política de avaliação no âmbito do SINAES fundamenta-se na promoção dos valores democráticos e na participação da comunidade nos processos avaliativos. Essas concepções evidenciam a avaliação como um importante mecanismo de distribuição de poder que permite ao avaliador, aos grupos de interesse e a gestão tomarem decisões de modo compartilhado. Desse modo, a Comissão Própria de Avaliação é caracterizada por sua capacidade de “instruir, conceder poder e atender às expectativas de uma avaliação, especialmente no juízo de valor” (GUBA; LINCOLN, 2011).

Nesse contexto, coloca-se em questão se a metodologia de avaliação que vem sendo adotada pela CPA do IF Baiano tem conseguido englobar questões, reivindicações e preocupações dos diversos grupos que estão implicados no contexto educacional. A proposta de uma avaliação sistêmica e subjetiva da realidade se sobrepõe a simples descrição do objeto avaliado através de métodos quantitativos e, passa a requerer modelos e práticas avaliativas fundamentadas em uma perspectiva naturalista, abordagem qualitativa que atenda aos propósitos de se compreender o objeto e seu contexto, através de métodos como o estudo de caso; e a utilização de procedimentos metodológicos de caráter qualitativos como as entrevistas, observações, círculos hermenêutico-dialético, dentre outros (SILVA, 2015; STAKE, 1994; MACDONALD, 1974; GUBA; LINCOLN, 2011).

6.1.3.3 Dimensões avaliadas pela CPA

Na fase de desenvolvimento das atividades, tanto no âmbito da CPA1 como da CPA2 foram identificados vários dilemas e desafios enfrentados pelas comissões no processo de implementação da avaliação interna, como evidenciam as análises até aqui empreendidas. A partir das análises dos relatórios elaborados por essas comissões, foram sintetizadas algumas informações de cada ciclo de avaliação, conforme aponta o quadro seguinte:

Quadro 15 - Síntese dos relatórios da CPA do IF Baiano

RELATÓRIOS					
	CPA1				CPA2
PERÍODO	2011	2012	2013	2014	2015
UNIDADES AVALIADAS	Catu Guanambi Santa Inês Senhor do Bonfim	Catu Guanambi Santa Inês Senhor do Bonfim	Catu Guanambi Santa Inês Senhor do Bonfim Uruçuca	Catu Guanambi Santa Inês Senhor do Bonfim Uruçuca	Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Santa Inês, Senhor do Bonfim e Uruçuca.
DIMENSÕES					
I - Missão e o PDI	X	X	X	X	
II - Políticas (ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão)	X	X	X	X	
III - Responsabilidade social		X	X	X	
IV - Comunicação com a sociedade		X	X	X	
V - Políticas de pessoal	X	X	X	X	
VI - Organização e gestão	X	X	X	X	
VII - Infraestrutura física	X	X	X	X	X
VIII - Planejamento e avaliação			X	X	
IX - Políticas de atendimento aos estudantes		X	X	X	X
X - Sustentabilidade financeira		X			X
METODOLOGIA					
ABORDAGEM	Qualitativa e Quantitativa	Qualitativa e Quantitativa	Qualitativa e Quantitativa	Qualitativa e Quantitativa	Quantitativa.
INSTRUMENTOS	Questionários (impressos)	Questionários (on-line)	Coleta censitária em documentos institucionais.	Questionários (impressos)	Questionários (impressos)
PROBLEMAS	Dificuldades na realização dos encontros; a análise e tabulação dos dados dos campi não foram uniformizadas; Dificuldades para conciliar as demandas letivas com atividades da CPA.	As palestras não foram realizadas por falta de recursos; O quadro de greve na instituição atrasou as atividades da CPA; Baixa adesão ao questionário on-line.	Dificuldades com a estrutura física e conciliação do trabalho da CPA; afastamento de alguns membros da comissão; dificuldade na consolidação das CACs por falta de candidatos e dificuldades em realizar a capacitação.	Dificuldades para sensibilizar a comunidade em razão do número de pessoas que restaram na comissão, sendo necessária a colaboração das equipes de coordenação dos cursos superiores de cada campus.	Não são apontadas no Relatório.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos Relatórios da CPA do IF Baiano (2017).

De acordo com o Quadro 15, são apresentados alguns dados dos relatórios elaborados pelas CPA1 e CPA2, que descrevem os resultados da avaliação caracterizando: os *campi* e as dimensões avaliadas em cada ciclo, a metodologia adotada, os principais problemas que dificultaram a realização do trabalho.

Nesse sentido, percebe-se que o processo avaliativo ainda é uma ação bem prematura tanto para a comissão quanto para a instituição. As comissões ainda enfrentam uma série de desafios relacionados: à falta de apoio institucional; as dificuldades na apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES; as fragilidades da participação tanta da comunidade acadêmica como no âmbito da comissão; às dificuldades em construir a cultura da avaliação na instituição e de sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica no processo avaliativo. Na metodologia que vem sendo adotada nessa instituição observa-se que as CPAs tem se apoiado em um único instrumento (questionário) para a coleta de dados juntamente com a comunidade acadêmica.

Desse modo, corroborando com Silva (2011) percebe-se os conflitos e tensões que cercam as questões conceituais e metodológicas no campo da avaliação. As experiências e os embates teóricos estão distorcendo a prática da avaliação interna na perspectiva democrática. Assim, a metodologia da avaliação tem se apropriado de pressupostos teórico-metodológicos que concentram esforços na mensuração dos impactos quantitativos, nas ações imediatas que oferecem raras contribuições para apreciar os resultados e ações institucionais (SILVA, 2011).

Dessa forma, é necessário que a prática avaliativa seja construída a partir das reflexões propostas por Grego (1997, p. 95): “A quem serve a avaliação? Qual a sua função social? A que objetivos visam atender? Que objetos são tomados como foco de análise da avaliação?” e quais as “metodologias e procedimentos são utilizados e que pressupostos e formas de conhecimento da realidade as orientam? Qual concepção de qualidade implícita?”.

6.1.4 Ciclo PEAC – Avaliação

No ciclo PEAC, a etapa avaliação permite comparar o que foi planejado e o que foi realizado, identificando os desvios, as causas e novos caminhos para alcance dos objetivos. Para tanto, essa seção tem como objetivo identificar quais os resultados alcançados pela CPA no que se refere ao envolvimento da comunidade acadêmica no processo de avaliação interna, compreender os desafios enfrentados na condição de adequar às exigências da avaliação no

âmbito do SINAES e como a comissão tem atuado frente à responsabilidade de também avaliar o Ensino Médio.

6.1.4.1 *Participação da Comunidade na Avaliação Institucional Interna*

De acordo com os membros da CPA1 a participação da comunidade acadêmica na avaliação institucional interna foi avaliada como regular. Ao se estabelecer uma classificação sobre a adesão à avaliação, os discentes aparecem em primeiro lugar, em segundo os docentes e em terceiro os técnicos administrativos. Sobre essa última categoria, as entrevistas revelam as dificuldades da comissão para convencer aqueles servidores que não estão diretamente ligados às atividades pedagógicas a participarem da avaliação, como é citado pelo entrevistado TAE1/CPA1:

Como não são todos os setores administrativos que tem envolvimento direto com área pedagógica (atividade fim), muitas vezes era difícil convencer alguns servidores de que eles deveriam participar dessa avaliação. Por exemplo, conseguir que um mecânico, um servidor que atua na área de produção respondam questões que dizem respeito às atividades pedagógicas da instituição, era complicado. Eles não se sentiam motivados a participarem do processo de avaliação. Eu acho que dos técnicos administrativos, só aqueles mais ligados às atividades pedagógicas é que participavam.

Para a docente DO2/CPA1 a “participação da comunidade acadêmica na autoavaliação institucional foi até positiva, considerando que no IF Baiano sempre existiu a cultura de que esses processos não levam a lugar nenhum”. Na aplicação dos questionários, algumas pessoas chegavam a dizer “participei, quem sabe a gente não melhora alguma coisa” (DO2/CPA1). A partir da experiência no *Campus* de Santa Inês, o discente DI2/CPA1 descreve a falta de interesse e dedicação por parte da comunidade ressaltando a seguinte crença: “as pessoas diziam que a avaliação não iria resultar em nada”. De acordo com o discente:

A princípio pensávamos que a categoria mais problemática seria a discente, mais não, a resistência maior é por parte de técnicos e docentes que acham que não devem responder o questionário. Talvez essa resistência seja por temer represálias por parte dos gestores, da Reitoria, ou mesmo, por não julgarem importante a participação no processo de avaliação institucional (DI1/CPA1).

Os exemplos citados revelam o descrédito da comunidade acadêmica no papel desempenhado pela CPA e o associam “à falta de conhecimento sobre a importância da autoavaliação” e a “crença compartilhada pelas pessoas de que a avaliação deva trazer resultados imediatos às demandas da comunidade”.

Para a CPA2 a participação da comunidade acadêmica ainda é frágil, sendo necessário melhorar muito a participação de todos os segmentos na avaliação institucional. Assim como foi apontado pela antiga comissão, “as pessoas não percebem a necessidade de participar, é preciso estar pedindo que respondam o questionário” (SO1/CPA2). O discente DI2/CPA2 relata que na aplicação dos questionários “a maioria das pessoas estavam desmotivadas, sem muita informação sobre o que é o CPA”. E ainda complementa que, “por serem muito extensos, os estudantes começavam respondendo o questionário tranquilamente, mas do meio para o final começavam a reclamar, e por isso, acabavam respondendo de ‘qualquer jeito’” (DI2/CPA2).

É preciso ter uma participação mais ampla e efetiva, para tanto a CPA com o apoio da gestão precisa desenvolver um trabalho de sensibilização com os três segmentos, para que se tenha uma participação ampla e legítima. A respeito desse assunto, a técnica TAE1/CPA2 defende que: “quando MEC chega para avaliar um curso, ele quer saber qual a autoavaliação da CPA, então a instituição precisa também reconhecer isso”.

Com base nesses relatos, pode-se concluir que as CPAs (1 e 2) ainda não conseguiram consolidar a cultura da avaliação na instituição. Essa realidade pode estar associada à forma como o processo avaliação vem sendo realizado. A prática avaliativa tem se resumido apenas a aplicação de “questionários” que acontece em períodos específicos, cujo objetivo é a preparação dos relatórios exigidos pelo INEP, distanciando-se do seu papel formativo.

Para consolidar a cultura da avaliação é preciso instituir modelos de avaliação, mais “participativos e equilibrados” que sejam desenvolvidos de forma “contínua” (ARREDONDO; DIAGO, 2009; RISTOFF, 2011). Além disso, Ramo e Casanova (1996) ressaltam que a funcionalidade formativa da avaliação contínua acarreta a necessidade de que a avaliação não se situe somente no fim de um período de tempo determinado, e sim que se concretize a todo o momento de forma sistemática e planejada, ainda que seja materializada em três fases “inicial, processual e final”.

As estratégias mais utilizadas para incentivar a participação da comunidade foram através da comunicação direta. Assim, os participantes explicam que cada integrante da CPA ficava responsável por convencer o público de acordo com o critério de proximidade ou afinidade. Apesar de considerarem a técnica de convencimento bastante útil, o docente (DO1/CPA1) se posiciona dizendo que: “a participação das pessoas ocorria mais em função dos pedidos realizados pela comissão do que pelo próprio interesse de promover a melhoria da instituição”. Também foram realizadas outras ações como chamadas através da Assessoria

de Comunicação do IF Baiano (ASCOM), divulgação na página do instituto, envio de e-mail a todos os servidores e divulgação em cartazes.

A partir desses dados, pode-se concluir que as ações de sensibilização que vêm sendo realizadas pela CPA ainda não têm sido efetivas no propósito de conseguir uma adesão “voluntária e ampla” por parte da comunidade acadêmica (DIAS SOBRINHO, 2000). Considerando que a avaliação é um processo construído coletivamente, a comissão interna deve procurar meios (palestras, fóruns, seminários, reuniões, dentre outros) que auxiliem no processo de sensibilização e envolvimento da comunidade acadêmica (BRASIL, 2004f).

Ao avaliar os instrumentos de coleta de dados, a comissão explica que o primeiro questionário ficou muito extenso e cansativo para ser respondido, o que pode ter contribuído para falhas nos resultados obtidos em campo, como a frequência de respostas divergentes, observadas durante a análise e tabulação dos dados. Também é mencionado a desinteresse de algumas pessoas em responder esses instrumentos com coerência. O docente DOI/CPA1 observa a contradição em alguns questionários, como por exemplo: “algumas pessoas respondiam que estavam satisfeitos com as políticas desenvolvidas no *campus*, mas na sequência, apontavam uma situação que acabava negando aquilo que foi colocado como positivo anteriormente”.

Fazendo uma comparação entre o questionário impresso e *on-line*, a comissão destaca uma menor adesão da comunidade à avaliação, quando se utilizou o segundo instrumento. Apesar de facilitar a análise e tabulação dos dados, o questionário *on-line* apresentou resultados negativos. Com relação à categoria discente, por exemplo, a adesão foi muito baixa, em torno de 5%. Assim, justifica o participante TAE1/CPA1 que: “esse fato pode está acontecendo porque como o questionário era muito extenso, muitas vezes os estudantes começavam a respondê-lo e o fechavam, antes de terem concluído todas as perguntas”.

Com base nessas experiências, a comissão destaca a necessidade de tornar os instrumentos de coleta de dados mais claros e práticos, e antecipar a sua disponibilização para a comunidade acadêmica, até mesmo para conseguir finalizar a elaboração dos relatórios no prazo estabelecido. Além disso, é reforçada a necessidade de desenvolver uma campanha de conscientização sobre a importância da avaliação.

Ao questionar o porquê não foram utilizados outros instrumentos para a coleta de dados, e se o questionário foi suficiente para o propósito da avaliação, os participantes da CPA1 citaram que não. Argumentaram que, como a Comissão Central não poderia estar presente em todos os *campi*, em um tempo razoável, se fossem empregados outros instrumentos, correria o risco de não conseguir aplicá-los em todas as unidades. O

questionário é considerado pelo grupo como instrumento de maior alcance, que depois de encaminhados e respondidos, retornavam à comissão para prosseguir com as demais etapas do processo avaliativo. A análise documental funcionava porque as informações poderiam ser coletadas juntamente nos *campi* e analisadas em um determinado momento. Foram pensadas outras estratégias como “observações, fragmentação do questionário para analisar as dimensões em etapas, mas por falta de condições materiais e humanos não foram possíveis” (TAE1/CPA1).

De acordo com os dados coletados, pode-se inferir que a CPA do IF Baiano tem realizado a coleta de dados junto à comunidade, basicamente, através de questionários. Esse aspecto confirma a concepção de Silva (2015) acerca das dificuldades que as comissões de avaliação das IES têm de se apropriarem de métodos mistos, como recomenda a Lei nº 10.861/2004, artigo 3º, § 2º, que especifica a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados (BRASIL, 2004a).

6.1.4.2 Comunicação dos resultados da avaliação para a comunidade

Em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido pela CPA do IF Baiano, foram identificadas as ações que têm sido realizadas no sentido de dar transparência aos resultados da avaliação. Nessa perspectiva, os membros da CPA1 relatam que tiveram a preocupação em dar retorno à comunidade acadêmica sobre os resultados da avaliação, como se observa a partir da fala do participante que: “os relatórios são divulgados no site da instituição, mas nem sempre a comunidade tem interesse em consultá-los, fato esse, que podem ser motivados ou por falta de interesse ou por outras limitações de conhecimento para analisá-los” (TAE1/CPA1).

A falta de interesse da comunidade em consultar os relatórios é justificada pelo entrevistado por “limitações de conhecimentos”. Esse aspecto reforça um ponto importante que deve ser contemplado na avaliação. Os relatórios precisam estar adequados ao público ao qual é destinado, por isso, é importante que sejam observadas aspectos como linguagem e clareza na organização dessas informações (BRASIL, 2004f). Sendo assim, para que a avaliação cumpra seu papel informativo ela precisa “discorrer o vocabulário das pessoas comuns não especializadas em aspectos técnicos da pesquisa acadêmica” (SILVA, 2015).

A comissão explica que aos diretores dos *campi* foram enviados relatórios impressos, todavia, é mencionado pelo docente DO2/CPA1 que: “nenhum diretor chegou a procurar a

CPA para esclarecer dúvidas”. No *Campus* Guanambi esses documentos foram enviados por e-mail a todos os servidores, entretanto, a docente DO2/CPA1 exemplifica que ouviu algumas pessoas dizerem: “Você acha que alguém vai ler aquele documento enorme?”; “Tem alguma coisa importante para ler?”.

O desinteresse tanto por parte da gestão quanto da comunidade acadêmica conforme são apontados nos relatos, distanciam a proposta da avaliação como um “importante mecanismo de distribuição de poder” e enfraquece o seu objetivo fundamental, que é fomentar “informações para a ação colaborando com a racionalização da tomada de decisão no âmbito educacional de forma compartilhada” (MACDONALD, 1974; SILVA, 2015).

Em relação às ações voltadas para a discussão dos resultados da avaliação, os entrevistados citam que no início a comissão tinha representantes de cada uma das unidades avaliadas, então, esses membros ficavam responsáveis por apresentar os resultados à comunidade acadêmica de sua unidade. Sobre essas ações, o docente cita que: “no *Campus* Senhor do Bonfim os resultados da avaliação eram apresentados nas reuniões do colegiado” (DO1/CPA1). Também foram “realizadas reuniões com diretores através da Coordenação Geral da Educação Superior, momento que, os dados da CPA foram muito utilizados para ajustar os cursos de graduação à época” (DO3/CPA1).

Segundo os participantes da entrevista com a desistência de alguns dos integrantes da CPA, os resultados passaram a ser apresentados à comunidade acadêmica, no momento de sensibilização para participação no ciclo seguinte de avaliação. Dessa forma, esse *feedback* acontecia de modo tardio, tendo em vista que “quando a comunidade tomava ciência sobre essas informações, os fatos já tinham ocorrido e em algumas situações, a gestão já tinha resolvido alguns desses problemas” (TAE1/CPA1). A comissão esclarece que realizaram poucas visitas aos *campi*, não conseguiram seguir o roteiro planejado porque nem sempre conseguiam condições financeiras e/ou liberação do servidor.

A partir dos dados, pode-se inferir que mesmo tendo sido realizadas alguns esforços por parte da CPA1 na discussão dos resultados da avaliação institucional interna, ainda é necessário à realização de ações mais efetivas que possibilitem estabelecer de forma contínua, o diálogo entre a CPA e comunidade interna e externa, para tanto, é imprescindível o apoio da gestão.

No caso da CPA2, os seus integrantes explicaram que os relatórios foram enviados por e-mails às Comissões Locais e aos diretores de cada *campus*, e também foram disponibilizados no site da instituição. Quanto à divulgação dos resultados para a comunidade acadêmica, essa responsabilidade foi atribuída as Comissões Locais. Como os membros da

Comissão Central, também pertencem às locais, foram relatados que essas ações não estão acontecendo, como pode ser verificado nas falas a seguir: “depois que os questionários foram recolhidos, não houve um retorno para a comunidade, por isso, alguns estudantes me questionaram o que tinha acontecido, para que serviu a avaliação” (DI1/CPA2) e “não foi dado nenhum retorno a comunidade acadêmica no *Campus* Senhor do Bonfim que represento” (DI2/CPA2).

A única exceção foi citada pela técnica que expõe que apresentou no *Campus* Catu os resultados da autoavaliação à gestão e as coordenações de cursos, mas esclarece que não conseguiu “realizar esse momento com os discentes” (TAE1/CPA2).

Pelo que se observa, a Comissão Central reconhece a importância do *feedback* sobre a avaliação institucional para comunidade, principalmente para que as pessoas entendam que os questionários respondidos geram diagnósticos sobre a situação dos cursos e da instituição, todavia, não foram percebidos efetividade em suas ações para que isso acontecesse. O que se percebe é que a CPA Central planejou algumas visitas às unidades para apresentar e discutir os resultados, mas que não foi possível em razão da falta de recursos financeiros.

Como explicam os entrevistados, a Comissão Central é responsável por orientar as Comissões Locais sobre o processo de divulgação. Todavia, na prática percebe-se uma série de falhas na comunicação entre esses grupos, como pode ser observada a partir da seguinte fala: “não sei informar se as Comissões Locais socializaram os resultados, talvez, a coordenadora domine essa resposta” (SO1/CPA2). Já outro entrevistado cita que: “propôs a coordenadora que fosse realizada uma investigação nos *campi* para verificar se essa prática tem ou não, ocorrido” (TAE1/CPA2).

Com base no que foi exposto, observa-se algumas dificuldades nas relações estabelecidas entre as Comissões (Locais e Central), que podem fragilizar os resultados da avaliação. Apropriando-se da teoria sistêmica Bertalanffy (1977) percebe-se que essas comissões não têm mantido entre si uma inter-relação, integração e comunicação desejável para alcançarem os objetivos coletivos. Nesse sentido, quando existe sinergia, ou seja, trabalho conjunto entre as partes, os resultados alcançados são maiores que a soma de suas partes atuando isoladamente (CHIAVENATO, 2003).

Outros pontos observados nessa comissão referem-se à ausência de estratégias que contemplem discussão dos resultados da avaliação com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, é importante que os resultados da avaliação institucional interna, além de divulgados, também sejam discutidos com a comunidade acadêmica. Essas ações fortalecem o elo entre a CPA e a comunidade acadêmica e dão credibilidade ao trabalho desenvolvido.

A transparência nos resultados obtidos na avaliação permite que a comunidade, interna e externa, conheça a realidade da instituição, e possa cobrar dos gestores soluções para os problemas apresentados. Tais aspectos e concepções evidenciam a avaliação como um importante mecanismo de distribuição de poder que só é alcançado por meio do acesso às informações e das representações dos diversos grupos de interesses em torno das questões coletivas (MACDONALD, 1974).

6.1.4.3 Avaliação da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio

Nos termos do Regimento da CPA do IF Baiano (Resolução nº 14/2015), a avaliação institucional interna é direcionada tanto para o ensino superior quanto para o ensino profissional técnico de nível médio. A princípio, competia à CPA avaliar somente o ensino superior como previsto pelo SINAES, contudo como se trata de uma instituição diferenciada, o Conselho Superior aprovou a ampliação da avaliação também para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM). No entanto, o que se percebe é que na prática as comissões não tem conseguido atender de modo integral a essas definições.

No que diz respeito a CPA1, os integrantes da comissão afirmam que durante o mandato decidiram não avaliar o ensino médio. Isso porque, para atender a alteração do Regimento da CPA (Resolução nº 15/2011) aprovada pelo CONSUP seria necessário avaliar todos os *campi* do IF Baiano e todos os cursos ofertados nas seguintes modalidades: presencial, à distância e jovens e adultos articulados de forma integrada e subsequente (TAE1/CPA1).

Para tanto, a comissão destaca as dificuldades em realizar esse trabalho, uma vez que, “somente uma Comissão Central não teria condições de desempenhar essa responsabilidade, principalmente porque as CACs não chegaram a funcionar” (DO2/CPA1). A designação de mais essa responsabilidade à CPA é um dos pontos que contribuiu para que muitas pessoas não se interessassem em assumir o mandato na comissão como é revelado pelo docente:

Avaliar todos os cursos do ensino superior já era considerado problemático com a quantidade de membros que temos na comissão, mesmo não sendo todos os *campi* que possuem cursos de nível superior, licenciatura e bacharelado. Quando essa mesma comissão tem que avaliar também o ensino médio, torna-se mais complicado, porque não há uma ampliação do número de pessoas na comissão, e diferente dos cursos de nível superior, no caso do ensino médio, todos os cursos passam a serem avaliadas. Aqui no *Campus* de Senhor do Bonfim, tivemos colegas que foram eleitos e desistiram depois que souberam dessa responsabilidade (DO1/CPA1).

Existe a previsão de avaliação do ensino médio, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, artigo 9º, inciso VI, a União tem a incumbência de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, contudo o MEC ainda não regularizou de que forma irá funcionar a avaliação da educação profissional de nível médio como já acontece no ensino superior, regulamentado pelo SINAES.

Então, a ideia de atribuir a responsabilidade da avaliação do ensino médio à CPA é uma proposta interna da instituição, amparada no fato que, diferente das Universidades, os Institutos Federais atuam de modo integrado e verticalizado na oferta da educação básica, profissional e superior, otimizando infraestrutura física, quadro de pessoal e recursos de gestão. A decisão do Conselho Superior se baseia na necessidade de que a avaliação deva se estender à instituição em sua totalidade. Sobre esse aspecto, são apontadas algumas considerações do grupo:

Não sabemos como conciliar ou colocar em prática a avaliação do ensino superior com o ensino médio, não existe nenhuma orientação do MEC. O INEP exige somente o relatório do ensino superior. Então ficamos sem saber até quando essas duas atividades podem andar juntas, ou se a gente vai ter que fazer uma comissão específica para avaliar cada nível de ensino. Para reconhecimento e renovação dos cursos de graduação e credenciamento das instituições de ensino superior, a CPA trabalha com base nas exigências e orientações do MEC. No caso do ensino médio, o MEC não criou parâmetros para proceder a essa avaliação (TAE1/CPA1).

No começo, quando a CPA foi criada, a ideia era avaliar todos os cursos do instituto, tanto ensino médio profissionalizante quanto superior. Foi aí que ficamos mais desesperados, pois teríamos que avaliar todos os *campi*. Como era somente uma Comissão Central na época, as CACs não funcionaram e o MEC ainda não queria essa avaliação, nós decidimos avaliar somente o superior. Decidimos retirar essa proposta do Regimento da CPA, mas veio à decisão do MEC de também avaliar o ensino médio. Até falamos, ainda bem que estamos saindo da CPA, na hora que o médio vai entrar (risos) (DO2/CPA1).

Como é discutido nas entrevistas, o Conselho Superior designou a responsabilidade de avaliar a EPTNM à CPA, mas não mensurou condições físicas, humanas e financeiras para que isso ocorresse. Apesar de considerarem importante que a avaliação seja estendida para o ensino médio profissionalizante, principalmente para melhorar a qualidade dos cursos, o grupo explicita a necessidade de que seja constituída uma comissão específica para esse propósito.

Assim como a primeira comissão, a CPA2 também não iniciou o processo de avaliação do ensino médio. Considerado um processo trabalhoso, os membros da comissão

justificam que ainda não têm condições de avaliar essa modalidade de ensino e que estão aguardando a sinalização e orientações do MEC para iniciar essa etapa.

É reconhecida a necessidade em se avaliar o ensino médio, tendo em vista que os aspectos e demandas identificados na avaliação dos cursos de graduação são diferentes dos cursos da educação básica. Mesmo apresentando alguns aspectos em comum, como a estrutura física e os recursos humanos que são compartilhados, cada curso têm suas próprias demandas. Sobre esse aspecto a discente DI1/CPA2 cita que: “os estudantes do ensino superior não podem dizer quais são as dificuldades que são enfrentadas pelos estudantes do ensino médio, e vice-versa”.

De acordo com o assessor (ASS1/CPA2) “apesar dessa avaliação não ter sido efetivada, a comissão tem em sua composição representantes dos discentes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio justamente para atender essa demanda futura”. Enquanto não se instituiu o processo avaliativo do ensino médio, surge uma série de questionamentos sobre a necessidade de representantes da EPTNM na comissão, e se esses têm condições de avaliar o ensino superior.

6.1.4.4 Desafios enfrentados na adequação da avaliação no âmbito do SINAES

Sabe-se que a oferta do ensino superior no Instituto Federal Baiano é uma inovação decorrente da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. A partir desse contexto, buscou conhecer os desafios enfrentados pela Comissão Própria de Avaliação no processo de adequação às exigências no âmbito do SINAES. Nesse sentido, com base na percepção dos integrantes da CPA, foram identificados que os maiores desafios estão relacionados: à necessidade de se investir mais na educação superior dentro da instituição, à ausência da cultura da avaliação institucional interna, e à falta de aplicação dos diagnósticos apontados pela CPA no planejamento da gestão.

Em relação ao primeiro desafio sabe-se que o Instituto Federal Baiano criado pela Lei nº 11.892/2008, é constituído inicialmente, a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Técnicas Federais e as EMARCs, que atuavam exclusivamente na educação profissional de nível médio. Com base nesse cenário, o docente DO1/CPA1 acredita que: “em razão da instituição ter uma essência técnico-agropecuária, tem sido dada mais atenção para a educação profissional do que ao nível médio”. Assim, a própria verticalização do ensino é

marcada por um cenário de tensão, conflitos e disputas entre o ensino profissional e o superior, como é citado nas entrevistas:

Ao analisarmos os instrumentos de avaliação do INEP, fazendo um paralelo com nosso PDI, percebemos que estamos extremamente distantes do que é exigido para o ensino superior. Até porque a licenciatura é algo novo na instituição, para um corpo docente, que no primeiro momento, é composto basicamente por professores que tinham uma atuação 100% no ensino médio integrado ao ensino técnico. Enquanto o curso superior é muito independente, o ensino médio é mais dependente, então estrategicamente os cursos superiores acabam sendo menos importantes (DOI/CPA1).

Quando se criou os IFs, a estrutura física e os recursos humanos que se tinham nas antigas escolas técnicas eram adequados para atender o ensino médio profissionalizante. Com a verticalização do ensino nessas unidades, surge a necessidade de realizar investimento em infraestrutura, recursos materiais, financeiros e humanos, isso porque, as demandas do ensino médio profissionalizante são distintas do ensino superior, como é relatado no depoimento abaixo:

Tomando como exemplo o *Campus* de Uruçuca, você tinha uma escola agrícola com toda uma infraestrutura para ensino médio. Quando essa instituição passa a ofertar os cursos superiores, é necessário montar ou adaptar essa estrutura para essa nova demanda. O que muitas vezes não é fácil, por falta de recursos financeiros, materiais e humanos. À medida que estão sendo implantados cursos superiores, novas necessidades vão surgindo, entretanto, a maior dificuldade consiste em promover a adequação necessária para o funcionamento do curso. Na prática, primeiro se implanta o curso, e somente depois que é adequada a infraestrutura, quando deveria ser o contrário (SO1/CPA2).

Os participantes destacam alguns problemas do ensino superior, como “a necessidade de laboratórios nos cursos superiores” (DI2/CPA1) e “o *déficit* de professores e falta de material em vários cursos superiores” (DI2/CPA2). De acordo com a entrevistada abaixo:

Nesse último questionário nós acrescentamos uma questão específica sobre a Secretaria de Registros Acadêmicos. Quando essa instituição ofertava somente cursos técnicos, a secretaria funcionava de uma forma, agora como instituto tem sido necessário se adequar as demandas do ensino superior. São muitas informações, mais alunos e cursos distintos (técnico, ensino médio, superior, oferta de cursos de pós-graduação) para gerenciar. Têm ocorrido muitas críticas, muitos conflitos e dificuldades na oferta do serviço nesse setor, principalmente nos *campi* antigos como Guanambi, Catu, Santa Inês, Senhor do Bonfim que tem um número maior de estudantes. As demandas de trabalho são enormes, não aumentaram o número de servidores e também não tem sido ofertada capacitação para essas novas demandas (TAE1/CPA2).

O segundo desafio consiste em estabelecer a cultura da avaliação interna dentro da instituição como orienta a CONAES (BRASIL, 2004f). Primeiramente a avaliação é nova dentro do IF Baiano, que começa a ofertar cursos superiores em 2010. Por ser recente, o entrevistado TAE1/CPA1 justifica que: “a comunidade acadêmica ainda não tem a tradição da

autoavaliação”. Por esse motivo, a mudança de compreensão da comunidade acadêmica sobre o que é avaliar e ser autoavaliado ainda é um grande desafio. Nesses termos, o discente aponta que: “as pessoas ainda não assimilaram as necessidades de acompanhar as mudanças que estão acontecendo dentro da instituição” (DII/CPA1).

Assim, ainda é bastante complicado implementar a avaliação interna e torná-la um diagnóstico para uma tomada de decisão com foco na qualidade. A avaliação institucional não pode ser um mero instrumento burocrático para atender a uma solicitação do MEC. Nesse sentido, o depoimento abaixo apresenta a reflexão de que:

É preciso que nós, servidores assumamos a CPA como algo nosso inerente à nossa tarefa profissional. Então é necessário criar a cultura da autoavaliação, com responsabilidade, ética, percebendo a importância da autoavaliação para o Instituto, para os cursos, para o crescimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão no IF Baiano (DO3/CPA1).

O terceiro desafio reflete a falta de aplicação dos diagnósticos apontados pela CPA no planejamento da gestão. Para o funcionamento dos cursos superiores existem alguns pontos que são obrigatórios, entretanto na prática, percebe-se que a instituição desconhece as exigências que são avaliadas no âmbito do SINAES, como é explicado a seguir:

Quando a coordenadora dos cursos de graduação visitava os *campi*, e realizada perguntas básicas relacionadas ao questionário do SINAES, as pessoas respondiam “tem que ter isso?”, “isso é obrigatório?” e ficavam no maior desespero, para atender as exigências, tendo em vista que se aproximava a visita do MEC na instituição. Por exemplo, na questão acessibilidade, as pessoas questionavam se era necessário ter placa em braille, rampas, etc. Esses são exemplos de coisas básicas e obrigatórias pelo SINAES, e que a instituição não sabe. Então eu percebo que falta à instituição conhecer o que é obrigatório e deixar de lado o ‘achismo’(DO2/CPA1).

Os diagnósticos apontados pela CPA destacam as dificuldades, os pontos fortes, fracos e as potencialidades da instituição de ensino; subsidia o processo de tomada de decisões e a definição de estratégias capazes de superar os problemas (BRASIL, 2004f). Esses diagnósticos devem ser utilizados como instrumento norteador no planejamento e na tomada de decisões por parte gestão a fim de melhorar a oferta do ensino.

Desse modo, a gestão precisa utilizar os resultados da avaliação interna para melhorar a instituição, e não buscar somente atender as essas exigências quando recebe os avaliadores externos. Assim, o discente DII/CPA2 explica que: “existe certa dificuldade da gestão em atender as solicitações da CPA, mas quando o MEC vem avaliar, as mudanças são quase que imediatas, até na estrutura do *campus* pode se perceber melhorias, pelo menos naquele determinado momento”.

6.1.5 Ciclo PEAC – Controle

A etapa controle é utilizada nesse estudo para entender como os resultados apontados pela CPA têm contribuído para subsidiar as ações no âmbito da instituição. Como destaca Malmegrin (2010) o controle assume a função decisória e executiva, pois auxilia na tomada de decisões, possibilita rever o planejamento, atuar de modo preventivo, executar ações corretivas e de melhorias.

Apropriando-se da Teoria de Sistemas compreende-se que as instituições de ensino superior são sistemas que constituem seu papel no intercâmbio com outros sistemas dentro do meio ambiente. Essas instituições importam recursos do ambiente que são transformados e convertidos em resultados para a sociedade. Esses resultados devem ser coerentes com os objetivos propostos da instituição. É a Comissão Própria de Avaliação, de forma democrática, através da valorização das demandas da comunidade e das decisões conjuntas que exerce o mecanismo de controle (*opinião*) desse sistema subsidiando a gestão no processo de tomada de decisões, apontado os possíveis desvios, pontos positivos para melhorar os seus resultados, a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social (BRASIL, 2004a; CHIAVENATO, 2003; BERTALANFFY, 1977).

Os diagnósticos levantados na avaliação interna são úteis tanto para atos de fins regulatórios e de supervisão no âmbito do SINAES como é um importante instrumento de gestão, responsável por sistematizar dados e promover juízos de valor a respeito da realidade da instituição. Podem contribuir como instrumento de controle para a gestão na elaboração do planejamento institucional, no processo de tomada de decisões para a melhoria do ensino, pesquisa, extensão, gestão dos recursos humanos, financeiros, a infraestrutura, dentre outros. A partir desses resultados a gestão tem como acompanhar as demandas da comunidade acadêmica, identificar os problemas e os pontos positivos da instituição.

Com base no que foi exposto, questionou-se aos entrevistados como os resultados da avaliação interna têm impactado na instituição. Em relação a CPA1, a maioria dos membros afirma que a gestão não tem se apoiado nos diagnósticos da avaliação interna para promover o planejamento e a tomada de decisões no âmbito da instituição, como demonstram os depoimentos descritos no Quadro 16:

Quadro 16 – Impactos da Avaliação Institucional Interna

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
<p>Infelizmente a nossa instituição trabalha na perspectiva da emergência e do caos. Assim, quando chegam os períodos de reconhecimento dos cursos superiores, há uma força tarefa para ajustar os <i>campi</i> para serem reconhecidos. Nesse momento, coloca-se em prática tudo aquilo foi apontado pelo relatório da CPA, mas sem consultar o relatório da CPA. Isso eu visualizei aqui no meu <i>campus</i>, mas acredito que acontece na maioria dos <i>campi</i> do IF Baiano (DO1/CPA1).</p>
<p>A instituição começou a ofertar os cursos superiores a partir de 2010, em 2012 foi realizado o primeiro reconhecimento de cursos. Nesse ano, o MEC atribuiu à nota três, a um dos cursos da instituição. Foi a partir dessa experiência que os gestores passaram a ter uma nova percepção sobre a importância dos relatórios da CPA, considerados pela maioria apenas como uma exigência do MEC. Em alguns <i>campi</i> os relatórios da CPA começaram a ser utilizados para realizar o planejamento (DI1/CPA1).</p>

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Algumas ações eram apoiadas somente para atender à avaliação. O entrevistado TAE1/CPA1 explica que: “os gestores da instituição tinham acesso aos diagnósticos da avaliação, e algumas vezes os membros da CPA eram convidados pela gestão para opinar em relação a algumas decisões a serem tomadas no planejamento”. É apontado na pesquisa que o gestor detém informações, mas toma as decisões com base no que considera conveniente atender, como é exemplificado a seguir:

No momento das avaliações para reconhecimento do curso, a gestão nos convidava para irmos ao *campus*, para analisar o que estava atendendo aos parâmetros/padrões dos SINAES ou não. Então, dentre as sugestões, destacamos a necessidade de destinar sala para o NAPNE. Os gestores atendiam, sabiam da importância dessa sala para que os cursos fossem aprovados, mas depois que passava aquele período avaliativo eles tornavam a inviabilizar o uso da sala (TAE1/CPA1).

A fala acima corrobora com a afirmação de Silva (2015) que considera o processo de tomada de decisão complexo e que envolve aspectos políticos que podem ter peso igual ou superior às diretrizes e fatores puramente educacionais referentes aos inúmeros grupos de interesses. Sendo assim, para que a decisão não privilegie interesses privados e propicie benefícios à pluralidade, o avaliador deve aprofundar-se na complexa teia de relação de poder, com a intenção de mediar os envolvidos na tomada de decisão.

A CPA aponta sugestões, mas a tomada de decisão compete à gestão. Os depoimentos também demonstram que o interesse da gestão nos diagnósticos propostos pela CPA passa a ocorrer quando começam o reconhecimento dos cursos superiores. No primeiro momento, “os gestores não compreendiam a importância do trabalho desenvolvido pela comissão” como cita o discente DI1/CPA1. Questionados se houve alguma melhoria promovida na instituição a partir dos diagnósticos da CPA, os participantes revelam que:

Acredito que os relatórios da CPA influenciaram na construção do PDI. Com base nos diagnósticos apontados, algumas demandas dos discentes foram atendidas como: aumento do número de bolsas, melhoria na distribuição dos recursos estudantis, ampliação do quadro de docentes. Alguns *campi* realizaram mudanças na sua estrutura física para atender as exigências da política de acessibilidade (DI1/CPA1).

A questão da comunicação também melhorou um pouco com o funcionamento do e-mail institucional, do Opina, de alguns fóruns sugeridos pela CPA. A maior arma da CPA é o conhecimento da comunidade. Como a primeira CPA tinha dificuldade em se fazer presente em todos os *campi*, ficou mais difícil fortalecer o maior instrumento de efetivação da avaliação que é a cobrança e o olhar da comunidade (TAE1/CPA1).

De acordo com a docente (DO3/CPA1), “os relatórios da CPA também têm sido utilizados pela Coordenação Geral da Educação Superior para realizar o acompanhamento e diagnosticar o funcionamento dos cursos superiores nos *campi*”. Com relação ao posicionamento da CPA2, a maioria dos entrevistados aponta a necessidade da gestão utilizar os diagnósticos da autoavaliação para aprimorar o processo de tomada de decisões e o planejamento dentro da instituição, entretanto não sabem informar se essa ação tem ocorrido, como é citado a seguir:

Acredito que os trabalhos da CPA podem nortear o planejamento da instituição. Mas não tenho conhecimento se esses resultados estão fazendo parte da política do IF Baiano. No momento que a coordenadora entregou os relatórios, não fomos comunicados como foram realizados o planejamento para 2017. Eu acho que ainda falta ter uma ponte entre o trabalho da CPA e a utilização desse levantamento e os resultados pelos *campi* e Reitoria (SO1/CPA2).

Teoricamente os diagnósticos deveriam subsidiar o trabalho dos gestores. Por exemplo, em Catu foi sinalizado à inexistência de gabinetes docentes, e esse é um item avaliado pelo MEC. Então o gestor, consciente dessas informações deveria priorizar as demandas que entram na avaliação do MEC. Agora eu não sei afirmar se o gestor esta fazendo uso desses diagnósticos na prática (TAE1/CPA2).

Assim, percebe-se a fragilidade na utilização dos resultados da autoavaliação pela gestão. Esse é um ponto que precisa ser melhorado, como é apontado pelo entrevistado ASS1/CPA2 que:

Eu acho que a gestão, tanto da Reitoria como dos *campi*, precisam trabalhar mais próximo da CPA e aproveitar os diagnósticos da avaliação para colocá-lo no planejamento. Eu não sei como vem ocorrendo isso nos *campi*, principalmente por que não tem ocorrido esse acompanhamento mais direto, mas aqui na Reitoria temos procurado através da administração e das Pró-Reitorias identificar esses problemas.

É necessário que a CPA acompanhe as ações que estão sendo implementadas pela gestão. Em relação às melhorias percebidas a partir da CPA, o discente (DI2/CPA2) cita que no *Campus* de Senhor do Bonfim foram solucionadas algumas demandas mais simples, como por exemplo, problemas com a internet, mas que os problemas mais complexos, como por exemplo, a necessidade de colocar piso tátil ainda não foi atendida. É importante que a

comunidade também tenha pleno domínio dos resultados da avaliação, para cobrar aos gestores. Nesse sentido, o modelo de avaliação de MacDonald (1974) considera que na tomada de decisão, as informações resultantes do processo avaliativo são compartilhadas com o objetivo de que sejam ponderadas pelos tomadores de decisão.

Não se podem descartar as relações de poder que estão presentes nas organizações. Como a CPA é responsável por apontar a realidade da instituição, e nem sempre os resultados são positivos, buscou verificar se os relatórios de fato pontuam os aspectos a serem melhorados na instituição e se existe alguma interferência da gestão.

Nesse sentido, todos os integrantes das CPAs (1 e 2) responderam que não houve nenhum tipo de interferência da gestão na atuação da comissão, seja na elaboração das perguntas ou do próprio relatório. Sobre essa afirmativa é destacado que os relatórios têm exposto com transparência os problemas da instituição, como:

Quando precisávamos enviar os questionários ou relatórios para alguns dos *campi*, seguíamos o trâmite hierárquico, enviávamos para o Reitor, que enviava para o Diretor. Em momento algum fomos questionados. Sempre foi respeitada a autonomia da CPA, tanto pela gestão dos *campi* como pela Reitoria (DO2/CPA1).

Há a preservação da autonomia da comissão, com exceção, no que se refere à deliberação das condições de trabalho. Essa situação é exposta como um ponto que interfere na efetivação da avaliação com qualidade, tendo em vista que “não são dadas todas as condições para a execução das atividades, e, portanto o trabalho pode não ser desenvolvido da forma como a CPA espera” (TAE1/CPA1).

Os entrevistados destacam que os relatórios elucidam os pontos que precisam ser melhorados na instituição, destacam os problemas, os pontos positivos, a opinião das categorias (docentes, discentes, técnicos e gestores), as sugestões da comissão em relação aos *campi*. Para o entrevistado DII/CPA1 “a conduta idônea e ética da CPA, é essencial para que essa consiga cumprir o papel de diagnosticar, relatar o que se percebe da instituição”. Para o participante TAE1/CPA1:

A gestão deixa muito a desejar na questão de compartilhar as informações, a tomada de decisões, aquilo que envolve a comunidade acadêmica como todo. Muitas decisões tomadas, a comunidade só tem conhecimento quando já estão sendo executadas. A CPA indicou no relatório que as informações não são amplamente difundidas.

De acordo com os dados, percebe-se que a gestão ainda tem um longo caminho a percorrer ainda no que se refere à democratização das informações e no processo de tomada de decisões.

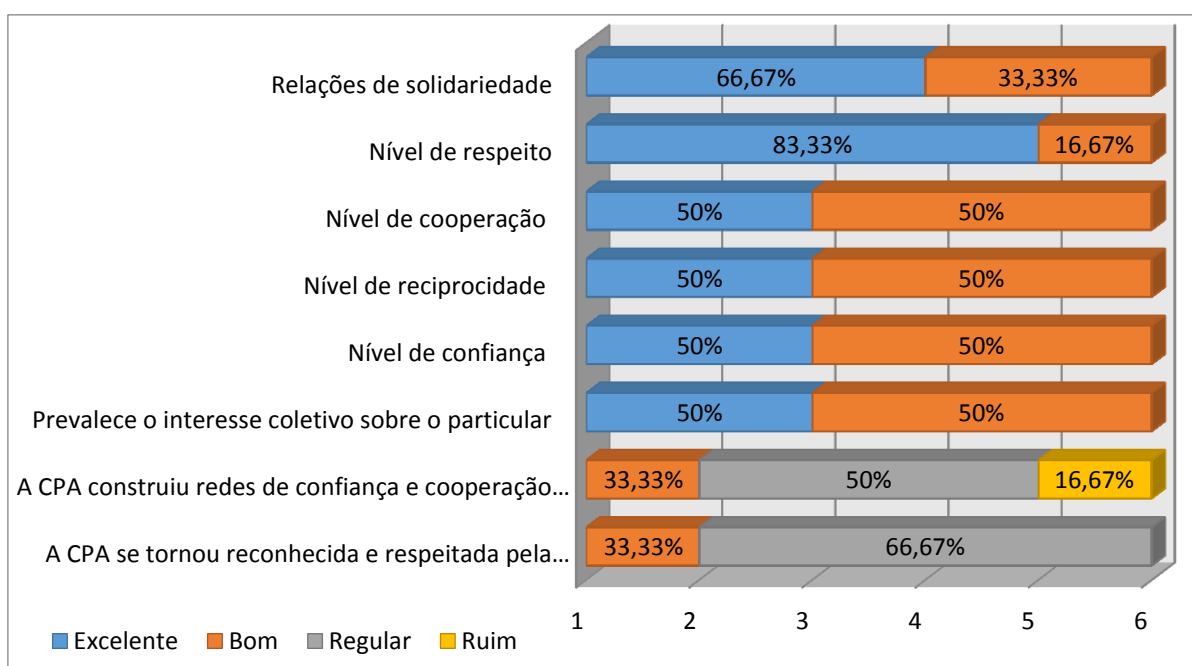
6.1.6 Aspectos Sociais

Nessa seção são discutidos os aspectos sociais que estão presentes nessa importante instância democrática, os quais comprometem, fragilizam e/ou potencializam a implementação da avaliação institucional. Nesse sentido, são abordadas as relações sociais constituídas entre o grupo, o processo de representação e permanência dos integrantes na CPA, a importância da existência de espaços de representação dentro das instituições de ensino e o interesse da comunidade interna e externa em participar como representantes dessa comissão.

6.1.6.1 Relações Sociais

As relações sociais são constituídas a partir das interações humanas que acontecem quando os indivíduos se unem para alcançar determinados objetivos. É por meio da cooperação que os indivíduos conseguem vencer suas fraquezas e limitações (BARNARD, 1971). Dessa forma, com o propósito de conhecer as relações construídas entre os participantes da comissão e suas relações com comunidade acadêmica, foram realizados alguns questionamentos que são apresentados nos gráficos abaixo:

Gráfico 7 - Relações construídas entre os participantes da CPA1



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O Gráfico 7 descreve como os integrantes da comissão percebem as relações estabelecidas no grupo e suas relações com a comunidade. Nesse sentido, percebe-se que a relação de solidariedade é avaliada por 66,67% dos participantes como excelente e 33,33% consideram como bom. Em relação aos níveis de cooperação, reciprocidade e confiança, 50% dos participantes consideram como bom e 50% como excelente.

Ao questionar esses representantes se no grupo prevaleceu o interesse coletivo em sobre o particular, as respostas evidenciam que sim, sendo que 50% dos respondentes consideram esse aspecto como bom e 50% consideram como excelente.

Sobre as relações instituídas com a comunidade, questionou-se aos participantes se eles consideram que a CPA conseguiu construir redes de confiança e cooperação com a comunidade. Assim, com base nas respostas, percebe-se que apenas 33,33% avaliam esse aspecto como bom, enquanto que 50% consideram como regular e 16,67% como ruim. Também buscou identificar se a CPA se tornou reconhecida e respeitada pela comunidade acadêmica. Destarte, a maioria dos participantes avalia esse aspecto como regular e apenas 33,33% consideram como bom.

Percebe-se que a avaliação é positiva nas relações estabelecidas entre grupo. Basicamente todos os pontos avaliados são classificados como bons ou excelentes, entretanto os participantes fizeram questão de salientar que essa avaliação condiz com o período em que o grupo se tornou menor e mais coeso, após a desistência de boa parte dos seus integrantes.

Assim, evidencia-se a partir dos dados coletados, que os integrantes da comissão conseguiram instituir entre o grupo relações de solidariedade, confiança, respeito, reciprocidade e cooperação. Além disso, os resultados apontam que nas relações instituídas pelo grupo, os interesses coletivos prevalecem sobre o particular. Esses aspectos são importantes para tornar possível a mobilização desses indivíduos na ação coletiva, o que corrobora para a existência de capital social na organização social do grupo (COLEMAN, 1988).

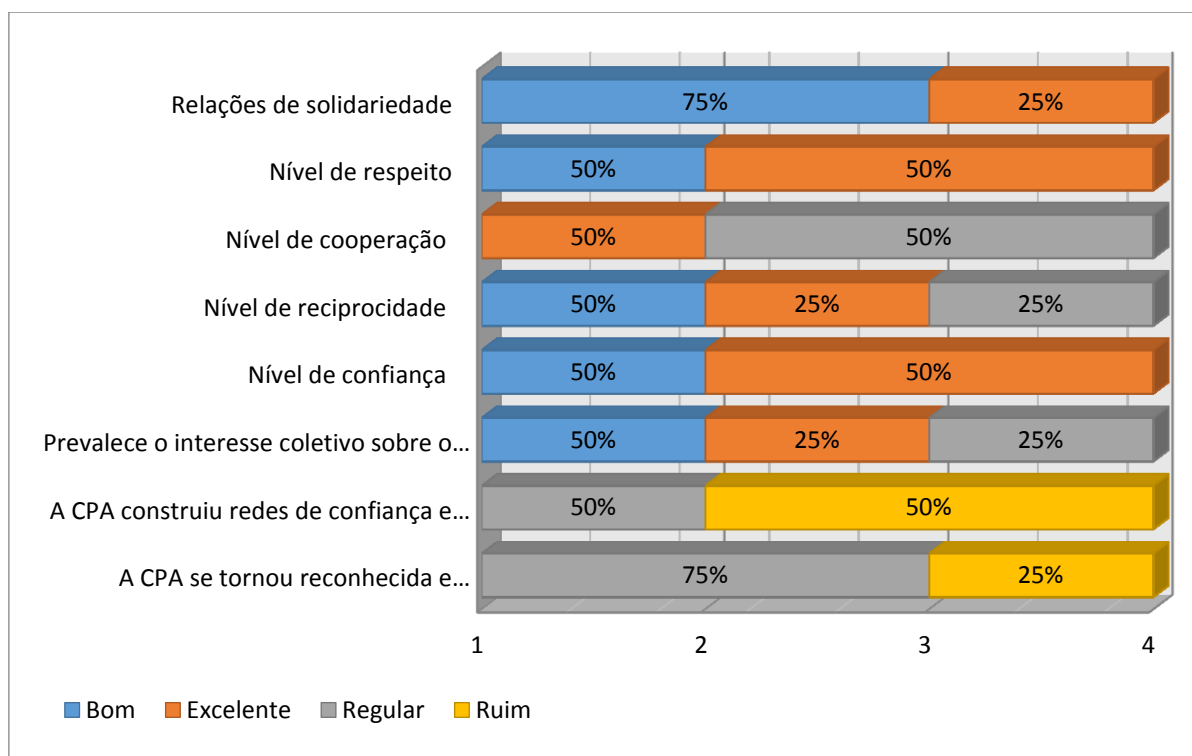
Já, as relações de confiança, cooperação, respeito e reconhecimento que foram construídas entre CPA1 e a comunidade acadêmica são frágeis, quase inexistentes. Assim, pode-se concluir que as dificuldades percebidas no processo de envolvimento e sensibilização da comunidade acadêmica na efetivação do processo de avaliação estão relacionadas às crenças negativas que são compartilhadas pelos diversos sujeitos que estão implicados no objeto e seu contexto; as dificuldades em construir a cultura avaliativa na instituição que pode ser reflexo do modelo como esses processos vêm sendo instituídos, distanciando-se de práticas avaliativas baseadas no paradigma naturalista como propõe diversos estudiosos

(GUBA; LINCONL, 2011; MACDONALD, 1974; STAKE, 1994; ARREDONDO; DIAGO, 2009); e, em consequência da ausência de capital social institucional (WOOLCOOK, 1998).

A formação de redes de reciprocidade articuladas com os sistemas de participação estimula as relações de confiança e a cooperação social, contribui para melhoria das ações coordenadas, possibilita o aperfeiçoamento da democracia, das comunidades, das pessoas, da sociedade política e do próprio Estado (PUTNAM; GOSS, 2002).

No contexto da avaliação no IF Baiano, a CPA não conseguiu consolidar esses aspectos culturais que melhoram a cooperação e a coordenação para benefícios mútuos (PUTNAM, 1993). No próximo gráfico são apresentados esses aspectos no âmbito da CPA2:

Gráfico 8 - Relações construídas entre os participantes da CPA2



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O Gráfico 8 aponta como os integrantes da comissão percebem as relações estabelecidas no âmbito da CPA2. As relações de solidariedade são avaliadas pela maioria dos participantes do grupo como bom e 25% acreditam que são excelentes. O nível de respeito é considerado por metade das pessoas como bom e a outra metade considera como excelente. Em relação à cooperação 50% avaliam como excelente enquanto que 50% consideram como regular.

Quanto ao nível de reciprocidade, a maioria dos participantes avalia como bom ou excelente enquanto que 25% consideram como regular. Sobre o nível de confiança 50% das pessoas avalia como bom e 50% como excelente. Ao avaliar se no grupo prevalece o interesse coletivo sobre o particular 50% avaliam como bom, 25% como excelente e 25% como regular. No que diz respeito às relações instituídas com a comunidade acadêmica, questionou-se aos participantes se eles consideram que a CPA conseguiu construir redes de confiança e cooperação com a comunidade. Assim, com base nas respostas, percebe-se que 50% consideram como regular e 50% avaliam esse aspecto como ruim. Além disso, questionou se a CPA tornou-se reconhecida e respeitada pela comunidade acadêmica. Assim, a maioria dos participantes avalia esse aspecto como regular e 25% consideram como ruim.

Ao analisar as relações instituídas no âmbito da CPA2, percebe-se que somente as relações de respeito, cooperação e confiança foram avaliadas como boas ou excelentes. A solidariedade, reciprocidade e o interesse coletivo sobre o particular aparecem classificados entre bons e regulares.

Dessa forma, pode-se verificar que apesar de existirem no grupo alguns aspectos que revelam a presença de capital social, alguns pontos avaliados como regular significam que esse aspecto não se efetivou no grupo. A CPA2 ainda não conseguiu construir redes de confiança, cooperação, e também não se tornou respeitada e reconhecida pela comunidade acadêmica. Esse aspecto confirma a ausência de capital social nas relações construídas entre a CPA e a comunidade acadêmica e tem dificultado “o aperfeiçoamento da democracia” e a “cooperação para benefícios mútuos” (PUTNAM, 1993; PUTNAM; GOSS, 2002).

6.1.6.2 Representação e permanência dos integrantes na CPA

Com a intenção de conhecer os fatores que motivaram esses participantes a fazerem parte da CPA, foram analisados os diversos interesses, conhecimentos e experiências anteriores sobre o tema em questão. Assim, observa-se que todos os entrevistados tiveram a sua primeira experiência com a avaliação institucional atuando como integrantes da CPA do IF Baiano, sendo que, a maioria desses, não conheciam as responsabilidades que estavam assumindo, como se menciona nas falas descritas no Quadro 17:

Quadro 17 - Percepção dos participantes sobre as atribuições da CPA

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS	
Não, não conhecia a CPA. Passei a compreendê-la no momento do processo eleitoral (TAE1/CPA1).	
Como se tratava de uma comissão nova, nem mesmo as pessoas que estavam implementando tinha conhecimento do que significava ou do que seria essa comissão (DO1/CPA1).	
Quando fui indicado pelos colegas para representar a classe dos estudantes eu não tinha conhecimento sobre o que era a Comissão Própria de Avaliação. Foi a partir daí que comecei a fazer pesquisas, mas foi durante o meu pleito que realmente tive uma nova visão sobre o papel dessa comissão (DI1/CPA1).	
Sobre a CPA eu teoricamente tinha a ideia de outras Universidades que inseriram esse tipo de instrumento (DI2/CPA1).	
Sabia entre “aspas”. Na época tinha interesse em compor a chapa do grêmio estudantil, mas como já estava completa, o presidente eleito me falou sobre a CPA, então me interessei e me candidatei (DI1/CPA2).	
Na verdade uma colega minha lá do <i>Campus</i> Guanambi fez parte da comissão que criou a CPA, então ela foi explicando um pouco qual o papel da comissão, mais de forma bem vaga (DO2/CPA1).	
Quando fui convidado para fazer parte da CPA do IF Baiano, não tinha ideia do que se tratava (SO1/CPA2).	

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Com relação ao grupo da CPA1, basicamente dois docentes demonstram que já conheciam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: o primeiro destacou que em sua experiência como professor substituto na UNEB, ministrou a disciplina, Avaliação Institucional, na qual eram discutidos todos os instrumentos de avaliação do SINAES, analisavam-se as práticas, documentos de algumas instituições (DO1/CPA1); a segunda docente sinalizou que como atuava na Coordenação dos Cursos de Graduação do IF Baiano, sentiu a necessidade de aprofundar mais os estudos sobre a avaliação institucional, fato que ocorreu antes de sua integração na CPA (DO3/CPA1).

No quadro abaixo, foram agrupados os principais fatores que impulsionaram o interesse dos participantes em concorrerem às eleições para integrarem à comissão:

Quadro 18 - Principais fatores que motivaram os representantes a integrarem a CPA

ENTREVISTAS	
CPA 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse em aplicar os conhecimentos teóricos sobre avaliação institucional; ▪ Inter-relação entre o cargo/função exercido na instituição com as atividades desenvolvidas pela CPA; ▪ Interesse particular: as reuniões concentradas na Reitoria facilitaria a proximidade com a família;
CPA 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância em contribuir com a instituição;
CPA1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para ajudar a resolver os problemas percebidos dentro da instituição e contribuir com a melhoria do <i>Campus</i>; ▪ Para não deixar a comissão sem representação, já que nenhum outro candidato da categoria manifestou interesse; ▪ Indicação por colegas e/ou Diretor Geral em razão da falta de candidatos para concorrer.

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o Quadro 18, pode-se observar que nem sempre os interesses que motivam esses participantes estão relacionados à compreensão da importância desse órgão colegiado para a melhoria da instituição. Destaca-se também a preocupação de alguns participantes em assumirem a responsabilidade somente para não deixar o órgão colegiado sem representação. E alguns casos, que por ausências de candidatos interessados no pleito, a representação foi resultante de indicação dos diretores (BRASIL, 2015a). Essa situação corrobora com o posicionamento de Gadotti (2004) que muitos profissionais da educação consideram a gestão democrática um encargo e não uma possibilidade de participação.

Como nem sempre o interesse em ocupar um cargo nesse órgão colegiado parte de uma motivação intrínseca aos indivíduos, esses fatores podem estar associados às constantes desistências de alguns participantes na comissão. Dessa forma, os entrevistados foram questionados sobre como tem sido a permanência dos representantes eleitos, bem como às desistências e/ou perdas dos mandatos.

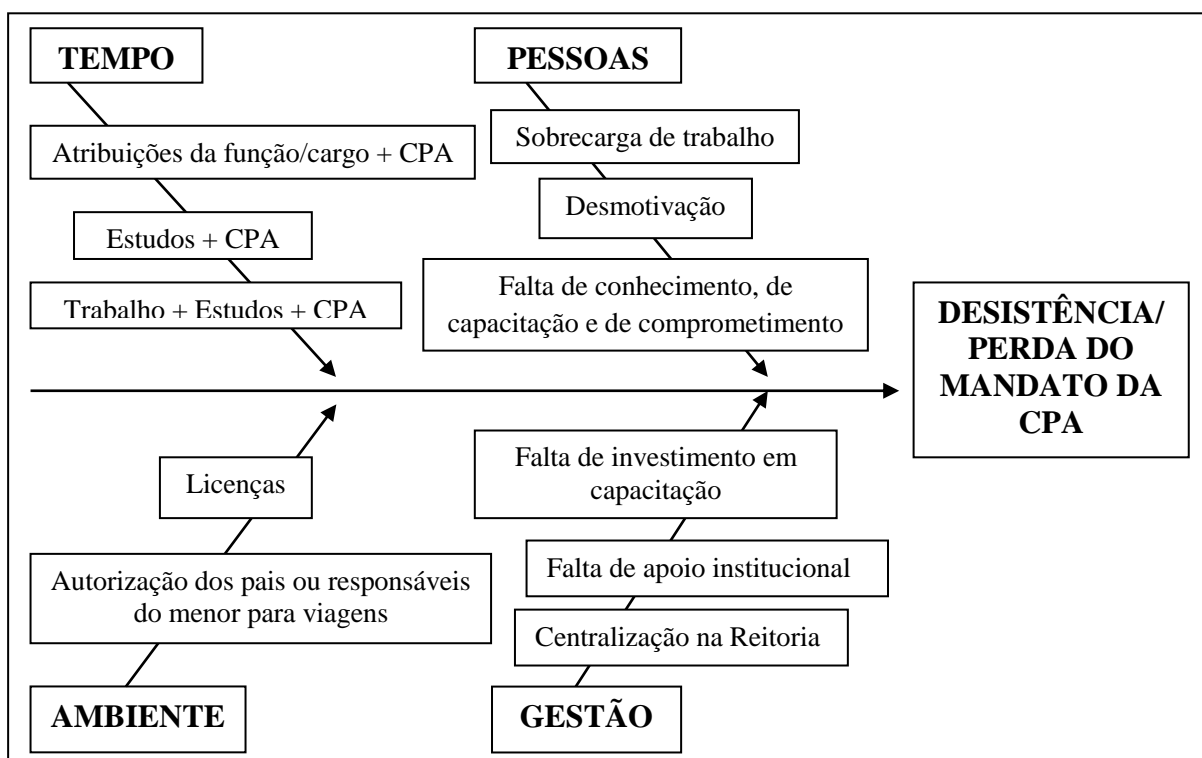
Com relação a CPA1, em análise dos documentos institucionais, verificou-se que: em 2011 foram nomeados 12(doze) membros; sendo que em 2014 apenas 04 (quatro) pessoas permaneceram e, em 2015 somente 03(três) pessoas continuaram na comissão. O que significa que do total dos representantes nomeados inicialmente, permaneceram apenas 25%; basicamente em um pouco mais de três anos, foi constatada a desistência de 66,67% dos membros; e em menos de um ano, esse índice chega a 75%.

Já na Comissão Central da CPA2, foram nomeados cinco membros em 2015, sendo que em menos de um ano, um participante desistiu e outro perdeu o mandato, o que representa o percentual de 40%. Também ocorreram desistências nas Comissões Locais, mas estas serão debatidas em seção específica no decorrer desse capítulo.

Em busca de repostas para esse problema, foi construído o digrama de Ishikawa²⁶ que apresenta, de forma estruturada, os principais motivos que têm contribuído para a desistência dos integrantes da CPA, possibilitando assim, uma melhor compreensão do cenário, conforme ilustração a seguir:

26 Diagrama de Ishikawa é um gráfico, em forma de peixe, que tem por finalidade organizar o raciocínio e a discussão sobre as causas de um problema (MAXIMIANO, 2008).

Figura 11 - Diagrama de causa e efeitos



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A Figura 11 apresenta as possíveis causas que têm contribuído para a ocorrência do não cumprimento do mandato por parte de alguns membros. A partir da técnica do diagrama de Ishikawa foram estruturadas as causas do problema em questão, fundamentadas em um *brainstorming*²⁷ desenvolvido com os entrevistados, resultando as seguintes categorias: tempo, pessoas, ambiente e gestão. É importante destacar que essas categorias estão inter-relacionadas umas com as outras.

Na categoria tempo o maior problema situa-se na conciliação das atividades da CPA com outras responsabilidades. Esse é um ponto bastante apontado pelos segmentos dos docentes, técnico-administrativos e discentes. As atribuições dessa comissão exigem dos seus partícipes conhecimento, tempo, dedicação e comprometimento, contudo na prática há grandes dificuldades na aplicação desses elementos, como evidenciado nas entrevistas que algumas desistências foram motivadas pelas dificuldades em conseguir conciliar a CPA com o trabalho no *campus*. Dessa forma, o participante DO2/CPA1 justifica que: “como não conseguíamos terminar os trabalhos nas reuniões, nós levávamos para casa”.

27 **Brainstorming** (tempestade de ideias) é um procedimento de estímulo da criatividade, muito usado em processos sistemáticos de tomada de decisão. Opera com base em dois princípios: a suspensão do julgamento e a reação em cadeia. Esses dois princípios fazem as pessoas exprimir-se livremente, sem receio e sem críticas (MAXIMIANO, 2008).

Nos termos do Regimento (Resolução nº 14/2015), no art. 5, § 3º, é assegurado aos docentes e aos técnico-administrativos a disponibilidade da carga horária necessária ao desempenho das atividades da CPA (BRASIL, 2015a). O primeiro regimento (Resolução nº 15/2011) determinava que o coordenador da CPA tivesse a disponibilidade mínima de 20 (vinte) horas semanais para realizar os trabalhos da comissão (BRASIL, 2011c).

Posteriormente, com as alterações nesse documento, essa carga horária foi reduzida para 12 (doze) horas semanais. Todavia, esse pré-requisito legal não tem sido cumprido, tomando como evidências as reclamações dos participantes quanto ao acúmulo de tarefas na instituição expostas no Quadro 19:

Quadro 19 – Reclamações dos participantes sobre a carga de trabalho

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
No Regimento são destinadas 20 horas da nossa carga horária para se dedicar às atividades CPA. Só que isso nunca foi respeitado no <i>campus</i> , não! O que a gente fazia era compensar. Muitas vezes a gente estava no <i>campus</i> com alguma atividade do cargo normal e acabávamos misturando com as atividades da CPA. Esse era a maior dificuldade, porque não existia um momento e nem um espaço específico para as atividades da CPA (TAE1/CPA1).
De acordo com a legislação, são 20 h de liberação apenas para o presidente da comissão. Mesmo assim, a presidente à época que era do <i>Campus</i> de Bonfim, teve bastante dificuldade nessa liberação, porque suas atribuições eram imensas. Resumindo, como tínhamos que fazer nossa obrigação, a conciliação era mais de 40, 60, 80 horas de trabalho por semana. No período de tabulação, eu e os dois servidores de Guanambi, ficávamos vários dias sequenciados para conseguir terminar o relatório e tabular os dados (DO3/CPA1).
Tem sido um problema, pois tenho que dar conta das atividades do meu cargo dentro da instituição, e não tenho uma carga horária específica para me dedicar ao trabalho da CPA. Geralmente desenvolvo as atividades da CPA quando estou em minha casa. Para aplicar os questionários, vou à instituição em um horário fora do meu expediente. Por exemplo, eu trabalho na biblioteca que funciona de 8 da manhã às 10 da noite. Minha carga horária são 30 h, 6 horas por dia, em alguns horários estou sozinha, e por isso se sair tenho que fechar a biblioteca. Essa é a questão, nem todo mundo tá disposto a fazer isso, a maioria delas querem cumprir burocraticamente seu trabalho, e ponto final (TAE1/CPA2).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Para o segmento dos discentes, o Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015) prevê no art. 5º, § 4º que o abono das faltas, em decorrência das atividades da CPA, nos horários coincidentes com as suas atividades acadêmicas (BRASIL, 2015a). Ainda assim, foi constatado que a justificativa das faltas não tem sido suficiente para garantir a permanência do segmento na comissão, visto que “os principais motivos para a desistência dos estudantes ocorrem quando as reuniões e atividades da CPA começam a afetar o seu desempenho no

curso” (TAE1/CPA1). Esses aspectos podem ser verificados nas situações apresentadas a seguir:

Durante minha participação na comissão tive que me ausentar das aulas de algumas disciplinas para participar das reuniões da CPA que ocorriam mensalmente na cidade de Salvador. No início foi colocado para a coordenação de curso a minha situação, ficou acordado ‘verbalmente’, que seria explicado aos professores que como eu era membro da CPA seria avaliado com critérios diferenciados. Quando chegou o final do semestre, isso não aconteceu. Tive que estudar, como se fosse um aluno que tivesse frequentando as aulas normalmente. Perdi em uma disciplina e fiquei muito chateado. E por isso não quis continuar (DI2/CPA1).

O estudante DI1/CPA1 justifica que desistiu porque tinha uma grande quantidade de atividades do colégio, e não conseguiu conciliá-las com as atividades da CPA, a qual requer muita responsabilidade e dedicação. É importante destacar que em alguns casos, o estudante também trabalha, dificultando ainda mais a sua permanência na comissão, como citado em uma das falas dos entrevistados:

Um dos motivos que me fez desistir da CPA foi o fato de não conseguir conciliar os meus estudos, com o trabalho e as atividades da comissão. Eu trabalho, e para participar de umas das reuniões tive que pedir cinco dias de férias. Foi complicado principalmente porque as cobranças eram muitas (DI2/CPA2).

De acordo o Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015) estão sujeitos a perderem o mandato: aqueles que faltarem injustificadamente a um número específico de reuniões; servidores que cessarem o vínculo com o IF Baiano; representantes da sociedade que cessarem o vínculo com órgão ou instituição que representam; e, aqueles que não cumprirem as tarefas específicas e/ou os prazos estabelecidos para sua realização, sem justificativa plausível. Nesses termos, “um dos integrantes da CPA2, por decisão da Comissão Central, perdeu o mandato em função das constantes ausências nas reuniões” (TAE1/CPA2).

A categoria “ambiente” representa os fatores externos, não controláveis, mas que influenciam no comportamento dos indivíduos. É importante destacar que nesses casos, a decisão pelo afastamento não é provocado por uma insatisfação do participante, mas sim, por um conjunto de forças determinantes. Dessarte, destacam-se: a licença para tratamento de saúde; licença à gestante; os problemas familiares; a concessão dos pais ou responsáveis autorizando a participação de estudantes menores de idade nas reuniões da CPA, em Salvador.

Em suma, alguns relatos revelam, por exemplo, que “uma das integrantes da CPA não chegou a desistir, o que ocorreu foi que em razão da sua gravidez, se afastou por licença à gestante” (DO2/CPA1). Em outra situação “a discente do ensino médio, menor, que precisava comparecer às reuniões que aconteciam em Salvador, desistiu em razão das dificuldades para conseguir a autorização dos pais” (SO1/CPA2). Também tiveram alguns problemas familiares

e de saúde como foram os casos da “servidora que se afastou para tratamento médico” (DO1/CPA1) e do “servidor que passou por uma série de problemas familiares” (TAE1/CPA1).

Na categoria “pessoas”, os fatores mencionados estão relacionados ao comportamento/sentimentos dos indivíduos como: a desmotivação, a sobrecarga de trabalho, a falta de conhecimento, a falta de capacitação e comprometimento de alguns membros. Essas situações não somente estão interligadas como também sofrem influência das demais categorias.

Como já foi apontado anteriormente, existe a necessidade de maiores esclarecimentos sobre as responsabilidades da CPA àqueles que pleiteiam integrá-la. Logo, se esbarra em duas situações, antes e depois das eleições. Assim, alguns candidatos participam do processo eleitoral, sem saberem de fato a responsabilidade que terão que assumir, e, na prática ao se depararem com a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e as dificuldades na construção do processo avaliativo, optam por sair da comissão, como é apontado pela docente (DO2/CPA1) que: “umas três ou quatro pessoas acabaram desistindo logo no começo”. Para o docente (DO3/CPA1) esse fato pode estar relacionado ao “desconhecimento do que significava a Comissão Própria de Avaliação para a maioria dos membros, a falta de capacitação e também de comprometimento dos mesmos”.

A desmotivação é um aspecto que está ligado à categoria “gestão” resultante da falta de apoio institucional e de investimento em capacitação, conforme são observados por alguns participantes. O representante técnico em seu discurso cita que: “alguns membros se sentiram desmotivados porque o *campus* não ofereceu condições para que eles participassem da comissão” (TAE1/CPA1). O docente (DO1/CPA1) ressalta que “solicitou seu afastamento, porque nos primeiros anos não tinha o devido apoio da própria Reitoria”.

Nesse contexto, compreende-se que as insatisfações estão ligadas à falta de apoio tanto da gestão da Reitoria como também dos *campi*. Como as atividades da CPA estão centralizadas na Reitoria, a necessidade de deslocamento dos participantes e a falta de recursos financeiros também contribuíram para aumentar a desmotivação. O discente DII/CPA1 destaca que “como os representantes da comissão eram de *campi* distintos, era complicado definir as datas das reuniões de forma coerente com a agenda de todos os membros”, somado ao fato de que, “os servidores que estavam mais distantes da Reitoria consideravam que era difícil estar comparecendo regularmente às reuniões” (TAE1/CPA1). A representante discente (DII/CPA2) corrobora que “como representante titular da Comissão

Central, tinha que viajar para Salvador para participar das reuniões, e por esse motivo desistiu para que pudesse entrar uma pessoa que tivesse mais disponibilidade de tempo”.

Um dos obstáculos bastante apontados pela CPA1 foi justamente as dificuldades de recursos. Como é sabido, para o andamento das atividades da Comissão Própria de Avaliação é essencial à disponibilização de recursos financeiros para viabilizar o deslocamento dos participantes à Reitoria. Entretanto esse fator não foi devidamente planejado, uma vez que, “não foram observados o princípio da economicidade e a quantidade de participantes que a comissão tinha a época, onerava muito o orçamento da gestão” (DO3/CPA1). Nessa conjuntura, o discente (DI1/CPA1) justifica que: “os gestores não tinham noção da importância do papel da CPA, o que acabou emperrando o trabalho que essa comissão teria que desenvolver”.

6.1.6.3 *Espaços Democráticos nas Instituições de Ensino*

Ao questionar sobre o significado dos espaços de representação nas instituições de ensino, os depoimentos destacam a sua importância para o fortalecimento da gestão democrática e participativa, reforçando princípios como a transparência, a objetividade e a clareza nas ações, mas também apontam para algumas fragilidades.

Em uma gestão democrática, em especial no âmbito educacional, é imprescindível a participação dos sujeitos envolvidos em todos os aspectos constituintes da instituição. As comissões, os conselhos e demais espaços representativos, além de viabilizar a participação efetiva destes sujeitos, ainda representam um aspecto pedagógico na construção da consciência democrática. Assim, para se construir uma gestão democrática, a participação de todos é definida como um condicionante de grande importância, como se pode observar nas falas descritas:

O estudante do ensino superior não pode dizer quais são as dificuldades que são enfrentadas por nós que estamos no ensino médio, e vice-versa. Então se você tem um representante de cada categoria, você vai ter conhecimentos de todas as dificuldades enfrentadas por cada um dentro do instituto (DI1/CPA2).

Quando pensamos que determinada categoria não deve fazer parte das decisões, não há efetividade na participação. Tanto a comunidade interna como a comunidade externa, devem ser inseridas dentro da instituição. A gestão precisa dividir responsabilidades e socializar as decisões, não há mais espaço para gestões tradicionais (DI1/CPA1).

Como os espaços de participação atuam como elo entre a gestão e comunidade, é necessário “estabelecer a comunicação entre representante eleitos e seus pares para que as demandas/sugestões dos segmentos sejam repassadas aos gestores de forma rápida, e com o mínimo de ruídos” (DO2/CPA1).

Também são apontadas algumas fragilidades como a não legitimidade na escolha dos representantes, a falta de preparação dos eleitos, e o não retorno aos seus pares. Primeiramente, o discente reflete que:

A gestão tem que ser democrática, mas não só no papel. Um dos maiores problemas que vejo é que quando não tem nenhum interessado em representar uma determinada categoria, o gestor pode indicar. Acho que não deveria ser desse modo, mas sim que fossem promovidas ações para se buscar alguém que represente a comunidade. Quando o gestor indica, ele vai propor alguém que tenha uma mesma visão, e isso acaba não sendo nem democrático nem participativo, e não expressa o que a comunidade quer dentro da gestão (DI1/CPA1).

Muitas vezes, as pessoas assumem as comissões, mas não sabem para quê ou por quê? Não buscam as leis, decretos, portarias e resoluções que amparam essas representações e vão executando ações arbitrárias, que ao invés de contribuírem para melhoria do bem comum, para o fortalecimento do processo democrático, acabam engessando (DO1/CPA1).

O depoimento do discente DI1/CPA1 aponta a representação por indicação dos gestores como um dos problemas que permeiam esses espaços. Se tratando de um processo democrático, é imprescindível que os representantes sejam escolhidos por seus pares. Sobre esse assunto, o entrevistado (DI2/CPA1) cita que: “apesar de considerar importante a existência dos espaços democráticos, eles nem sempre funcionam, porque nem sempre as pessoas eleitas representam de fato, os interesses de seus pares”.

Esse aspecto confirma o posicionamento defendido por Raichelis (2000) que a paridade nesses espaços não deve ser somente numérica, mas de representatividade e correlação de forças. Além disso, a participação não pode se resumir apenas à representação, na qual, os integrantes desses espaços democráticos não retornam à sua base para discutir juntamente com seus pares as questões levantadas.

Outro ponto destacado no depoimento do docente DO1/CPA1 ressalta a falta de informação das pessoas que assumem essas representações. Nesta lógica, Gadotti (2014, p. 4) reflete que “não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação; é preciso atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação”. Tal aspecto reforça a importância de se instituir um processo de formação que assegure a esses representantes conhecimentos sobre as bases legais e diretrizes que envolvem a política em questão.

6.1.6.4 Interesse da comunidade interna e externa em integrar a CPA

Antes de aprofundar sobre o interesse da comunidade interna e externa em integrar a CPA é importante compreender como os partícipes percebem a importância do papel exercido por esse órgão colegiado. Dessa maneira, estão descritas no quadro abaixo, algumas respostas obtidas nas entrevistas sobre a compreensão desses participantes:

Quadro 20 - O papel da CPA na visão dos seus participantes

CPA1	CPA2
A CPA analisa o funcionamento das instituições que oferecem cursos superiores, no sentido de apontar caminhos para superar os problemas, apresentando sugestões de melhorias para instituição. Eu vejo que não é só aplicar os questionários de avaliação e elaborar um relatório, mas também criar estratégias, buscando promover melhorias na instituição como um todo (DO1/CPA1).	A CPA é responsável por fazer um levantamento de dados, acompanhar as atividades e suas situações para nortear as ações dos <i>campi</i> e as tomadas de decisões das diretorias (SO1/CPA2).
A CPA deve traçar um diagnóstico da qualidade do que se está sendo ofertado por uma instituição (DO3/CPA1).	A CPA tem como função avaliar o <i>campus</i> para propor melhorias para os estudantes, docentes e demais categorias do instituto (DI1/CPA2).
A CPA tem um papel muito importante, principalmente porque, muitas vezes os gestores, os professores e técnicos não conseguem ter uma visão se realmente o trabalho está fluindo ou não, e nada melhor que o estudante que estão diretamente ligados à atividade fim (DI1/CPA1).	É de extrema relevância para uma melhor compreensão e direcionamento das ações da gestão. Identificar quais são as dificuldades e necessidades, e a partir daí direcionar os recursos financeiros, pessoais (DI2/CPA2).
A CPA é um órgão interno do IF Baiano, deliberativo e consultivo na área da autoavaliação institucional, que integra o SINAES, e tem o objetivo de promover a autoavaliação institucional (TAE1/CPA1).	A CPA tem o objetivo de diagnosticar, identificar pontos fortes, medianos e fracos da gestão como um todo. Acho que o segmento mais importante são os estudantes que vão diagnosticar as falhas mais gritantes (TAE1/CPA2).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O Quadro 20 apresenta a compreensão dos membros das comissões sobre a importância da CPA. De modo coletivo, os sujeitos conseguiram descrever a importância e o papel que a CPA representa para a instituição no âmbito da política do SINAES.

De acordo com os entrevistados da CPA1 essa comissão é um órgão interno de cunho deliberativo e consultivo, responsável por: promover a avaliação institucional interna do IF Baiano; diagnosticar a realidade da instituição; avaliar os pontos fortes e fracos das dimensões propostas pelo SINAES; sinalizar as demandas da comunidade e possíveis caminhos para superação dos problemas aos gestores, a fim de melhorar a qualidade da oferta do ensino.

Existe também a preocupação de que a avaliação não se resume a um cumprimento meramente burocrático para atender a um pré-requisito legal.

Os entrevistados da CPA2 enfatizam a natureza autônoma dessa comissão responsável por identificar as dificuldades, os pontos fortes, fracos da instituição e nortear as ações da gestão no propósito de melhorar o ensino. É também colocado que a gestão pode trabalhar paralelamente com a CPA e tê-la como braço forte capaz de apontar o diagnóstico da instituição, e a partir daí tomar decisões, planejar a aplicação dos recursos financeiros e mobilizar recursos humanos para alcançar as metas e os objetivos. Tais entendimentos só desvelam que não existe uma cadeia de comando na relação instituída entre a CPA e a gestão; assim, quando essas forças se unem e convergem para o mesmo sentido, tendem a contribuir para a melhoria do todo, caracterizando assim, o conceito de sinergia (CHIAVENATO, 2003).

Os dois grupos compartilham a compreensão da importância da participação da comunidade no processo da avaliação, especialmente porque é para esse público-alvo que a política é direcionada. As afirmações abaixo só reforçam para a importância da concepção do processo avaliativo em uma perspectiva participativa e democrática:

Nada melhor do que realizar a avaliação a partir do olhar de quem realmente usufruí e participa dessa instituição. Muitas vezes os gestores, os professores e técnicos não conseguem ter uma visão se o trabalho está fluindo ou não, e nada melhor que o estudante que está diretamente ligado à atividade fim (DI1/CPA1).

Acho que o segmento mais importante são os estudantes que vão diagnosticar as falhas mais gritantes (TAE1/CPA2).

Os depoimentos dos participantes refletem a importância de que a avaliação seja construída a partir das diferentes interpretações, reivindicações e questões dos diversos grupos de interesse que estão inseridos no contexto das instituições educacionais, valorizando assim, as construções conjuntas, colaborativas e compartilhadas (MACDONALD, 1974; GUBA E LINCOLN, 2011).

A pesquisa revela que ainda é ínfimo o interesse da comunidade, tanto interna como externa, em integrar a Comissão Própria de Avaliação. Dentre as justificativas apontadas, aparecem com maior frequência, no Quadro 21:

Quadro 21 – Fatores que contribuem para o desinteresse da comunidade em integrar à CPA

Fatores	Frequência
Falta de conhecimento e conscientização da comunidade sobre a CPA	8
Desinteresse das pessoas em participarem da CPA	6
Participação sem comprometimento dos representantes	3
Ausência da cultura da avaliação	3

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

A maioria dos entrevistados justifica que não existem obstáculos ou ação contrária à participação democrática dentro da instituição. Então é afirmado na pesquisa que não se trata de falta de vontade por parte das pessoas em participarem, já que, tanto a comunidade interna como a externa, possuem consciência sobre a relevância da instituição. O problema é descrito como “a falta de orientação, talvez por falta de iniciativa da instituição em criar estratégias e instrumentos de participação” (TAE1/CPA1).

Nesses termos, é mencionado que as eleições para escolha dos representantes da CPA não vem sendo amplamente divulgadas e discutidas nos *campi* com a comunidade acadêmica. Observa-se nos depoimentos frases como: “percebo que existem poucas ações de esclarecimento sobre importância da CPA, até mesmo na questão de uma experiência que possa contribuir no currículo do estudante” (DI2/CPA1) e “os servidores têm mais contato, sabem o que é a CPA, mas os estudantes e a comunidade externa não têm esse conhecimento” (DI1/CPA2).

Com base nas falas dos participantes pode-se confirmar que a amplitude da democracia formal tende a afastar os cidadãos do acompanhamento, fiscalização e controle de instituições estatais, o que evidencia a necessidade de se criar condições de participação (HIST, 2002; GADOTTI, 2014).

O desinteresse da comunidade em participar desse espaço democrático é atribuído a aspectos relacionados à educação, a falta de conhecimento da comunidade sobre a importância desse órgão colegiado e a falta de politização. Ao abordar esse assunto o discente DI1/CPA1 ilustra que:

A comissão tem o papel de fazer o diagnóstico sobre a instituição e de fiscalizar as ações da gestão, não tem o papel de dizer o que deve ou não ser feito. Existe uma falsa compreensão sobre o papel da CPA que levam as pessoas a não quererem fazer parte da comissão, porque percebem que a avaliação se resume a um questionário, que não tem o retorno imediato como queriam. Acho que por não veem resultados no trabalho da CPA as pessoas não se interessam em participar da comissão.

O depoimento do participante DII/CPA1 revela que na instituição se consolidou uma cultura negativa a respeito da avaliação, considerada pela comunidade apenas como um momento para aplicação de um questionário. Dessa forma, percebe-se que à medida que as pessoas vão compartilhando essas crenças, elas vão se tornando verdadeiras (HATCH, 1997).

A mudança dessas crenças somente será possível, à medida que sejam reafirmados e internalizados novos comportamentos no processo avaliativo a partir da adoção de modelos “participativos e equilibrados” que consigam de forma ampla “englobar questões, reivindicações e preocupações dos implicados e interessados no contexto dessa política” (ARREDONDO; DIAGO, 2009; SILVA, 2015).

Para o participante SO1/CPA2: “só vamos despertar esse interesse no momento que consigamos desenvolver um senso político, crítico, de cidadão como membro de uma comunidade”. Desse modo, a compreensão sobre o papel da avaliação interna é de extrema necessidade para que a comunidade tenha o interesse em compor a CPA. Nesse contexto, reforça-se a concepção da avaliação como atividade política que demanda o “engajamento com temas sobre democracia e justiça social, postulando-a como forma de poder e reconhecendo seus múltiplos interesses” (SILVA, 2015).

De acordo com alguns entrevistados, as dificuldades para compor a CPA acontecem porque as pessoas “não gostam de participar de comissões”. Dentre os motivos, são elencados: a disponibilidade de tempo, excesso de atribuições e pelas responsabilidades que lhe serão atribuídas, conforme depoimentos dos entrevistados no Quadro 22.

Quadro 22 – Principais aspectos que dificultam a composição da CPA

DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS
Primeiro porque alegam que tem muito trabalho, segundo que acaba tomando muito tempo (DO1/CPA1).
De modo geral, as pessoas alegam a falta de tempo e por não visualizarem uma aplicabilidade real dos resultados CPA, não aceitam participar (DI2/CPA2).
Os estudantes não tem muito interesse, a maioria deles trabalha e, por isso, não querem algo a mais além das suas obrigações. Convencer o aluno a participar da CPA é uma tarefa muito difícil, o interesse voluntário praticamente não existe (TAE1/CPA2).
O processo eleitoral é bem complicado. Muitas vezes é necessário fazer um trabalho de convencimento para os servidores e discentes, para poder conseguir compor a CPA, e também outras comissões (ASS1/CPA2).
Então a participação dos nossos colegas é mais um processo de convencimento e acaba muitas vezes ficando os mesmos, como estes não podem continuar devido ao período do mandato, aí acaba forçando outras pessoas a participarem. Mais não é muito fácil não (DO1/CPA1).
O que percebemos é que a comunidade não demonstra interesse em participar, a não serem aquelas pessoas que já estão dentro daquele círculo. Eu acho prejudicial por que se torna um círculo vicioso, são sempre aquelas mesmas pessoas (SO1/CPA2).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Dentre as categorias que integram a CPA, a sociedade civil é considerada a mais complicada para se conseguir representantes. Nesse sentido, as opiniões do grupo se dividem – uma parcela acredita que esse fenômeno está associado às condições que não foram dadas para que a sociedade civil participe, enquanto que outra parcela acredita que seja por falta de interesse da comunidade externa.

Com relação ao primeiro aspecto, a comunidade participa à medida que tem conhecimento para exercer esse papel representativo, e como apontam os dados, essa situação não tem ocorrido. Para o participante TAE1/CPA1: “as organizações locais, as cooperativas, as associações poderiam se interessar, mas eles não foram convidados para fazer parte desse projeto”. Complementando essa afirmativa, o representante da sociedade civil justifica que:

Como tenho uma proximidade ao *Campus* Uruçuca, pela minha atuação na CEPLAC acredito que minha indicação a representante da sociedade civil nessa comissão tenha sido mais por esse caminho. Mas a comunidade externa não toma conhecimento sobre a possibilidade de participar da composição da CPA (SO1/CPA2).

Por outro lado, alguns integrantes da CPA acreditam que não existe interesse da comunidade externa. Isso acontece porque “as instituições externas não compreendem que a participação faz parte do papel social que desempenham, ou não verificam benefícios diretos para si, fazendo com que não queiram participar da CPA” (DO2/CPA1). Além disso,

A Comissão Central tem um participante da sociedade civil que tem ajudado muito. Mas ele não caiu de paraquedas na comissão, na verdade é uma pessoa, que já pertenceu a EMARC, conhece a realidade de nossa instituição, o processo de transição. Vou citar como exemplo, o *Campus* Catu que faço parte, a comunidade externa vê o instituto como algo alheio, não existe integração. Tem uma representante da sociedade civil que trabalha na Secretaria de Educação do Município, mas que nunca participou das atividades da CPA, não sabe do que se trata (TAE1/CPA2).

Como base nos relatos, chega-se à conclusão que é necessário estabelecer estratégias para incluir a comunidade externa dentro da instituição. O representante da comunidade civil pode servir de ponte, entre a instituição e a comunidade externa, mas para isso é importante instituir o processo de conscientização desse público, sobre os trabalhos desenvolvidos CPA e sua importância na comissão.

São relatadas situações em que algumas pessoas participam por participar, e por isso, não assumem as atividades com responsabilidade e comprometimento causando prejuízos à comissão. A participação em espaços democráticos exige que seus representantes tenham compromisso, dedicação, conhecimentos específicos sobre legislações, documentos, entre outros. A respeito desse assunto, são citados alguns depoimentos no Quadro 23:

Quadro 23 – Participação em espaços democráticos

ENTREVISTAS
Alguns colocam o nome por colocar e acabam não lendo os documentos necessários para efetivar as atividades (DOI/CPA1).
Eu acho que para participar dessas comissões é necessário um pouco mais de conhecimento e envolvimento, tem que ser pessoas que realmente tenha um perfil para tal atividade. Tem pessoas que colocam o nome por colocar. Acontece muito essa situação, e outras vezes também é por falta de opção, abre um processo eleitoral e não tem candidato. Nessa comissão atual tivemos dificuldade para montar a Comissão Central, e a sua composição ocorreu por indicação de membros das Comissões Locais que atuam em instituições com ensino superior (ASS1/CPA2).
Talvez a participação de alguns docentes seja somente uma motivação para preencher o Plano Individual Docente (PIT), mas a realização do trabalho é outra história. Por exemplo, no <i>campus</i> que trabalho tem professores que participam da CPA, mas na prática isso não acontece. Eu lhe digo e não estou sendo injusta, porque estou trabalhando sozinha, mas no relatório da CPA consta o nome da pessoa, inclusive como coordenador. Isso acontece muito, o interesse em participar tem sido ínfimo e quando ocorre, existem outros motivos por trás (TAE1/CPA2).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o quadro acima, os depoimentos ressaltam que alguns representantes da CPA não possuem a devida formação ou perfil adequado e nem se preocupam em conhecer os documentos que norteiam o trabalho a ser desenvolvido. Na maioria das vezes, essa composição acontece apenas como mero cumprimento das exigências burocráticas. Outro ponto destacado é que alguns docentes integram a CPA somente com o interesse de complementar sua carga horária extraclasse exigida pela instituição. A participação é somente na teoria, na prática não há qualquer tipo de envolvimento desses representantes com os trabalhos realizados pela comissão.

Por último, as entrevistas apontam que devido ao fato, da instituição não ter amadurecido uma cultura avaliativa, mas, sobretudo aos desafios que se impõem à construção de um processo de avaliação diante da resistência e/ou falta de adesão por parte da gestão do IF Baiano, e das dificuldades em convencer a comunidade acadêmica sobre a importância de se participar desse órgão colegiado, essencial para o desenvolvimento institucional – são fatores que têm contribuído para que os resultados dessa política se mantenham muito aquém do desejável.

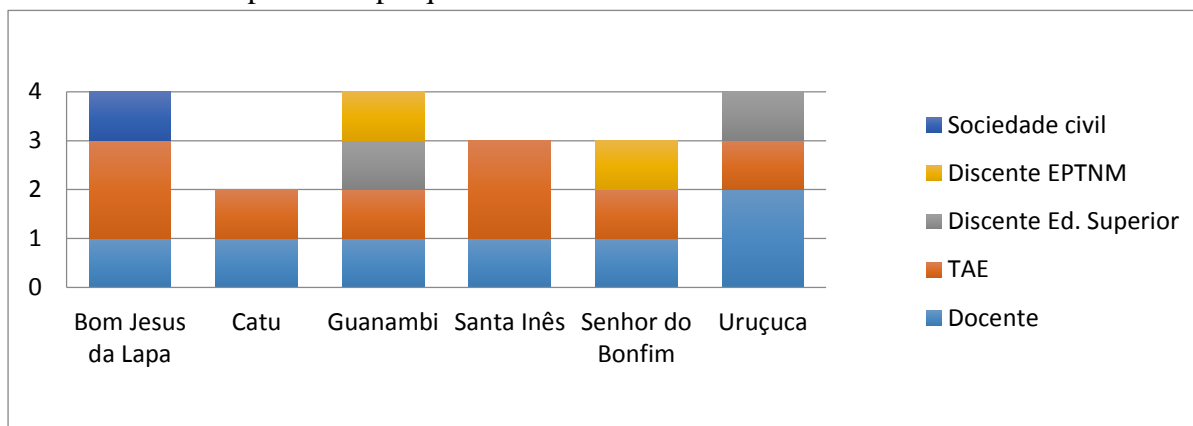
6.2 ORGANIZAÇÃO DAS CPAs LOCAIS

Nessa seção são discutidos os resultados da aplicação dos questionários realizados com os integrantes que participam ou participaram das CPAs dos *campi* (ou Comissões Locais) eleitas em 2015. Primeiramente, é caracterizado o perfil do público pesquisado, em seguida são abordadas as especificidades que se sucederam na organização e funcionamento da comissão de avaliação interna do IF Baiano. Com base na percepção coletiva dos sujeitos, descreve-se o processo de organização, desenvolvimento das atividades e as relações sociais construídas por esses grupos ao longo do processo.

6.2.1 Caracterização dos Participantes

Os questionários foram respondidos por 20 (vinte) representantes das CPAs Locais do IF Baiano dos seguintes *Campi*: Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Santa Inês, Senhor do Bonfim e Uruçuca, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O Gráfico 9 especifica os representantes das categorias (docentes, discentes do ensino superior e da educação profissional de nível médio e técnico-administrativos) que participaram da pesquisa. De acordo com os dados, é possível perceber que dentre os participantes, em nenhuma das unidades teve pelo menos um representante de cada categoria, a que mais se aproxima é o *Campus* Guanambi com integrantes dos quatro segmentos.

Os participantes da pesquisa são identificados a partir do código formado pelas primeiras letras de cada categoria, diferenciadas por um valor numérico em ordem crescente,

seguido da sigla de cada *campus*. Por exemplo: a) docentes (DOx-GBI); b) discentes (DIX-CAT); c) sociedade civil (SOx- B JL); d) técnico-administrativos (TAEx-STI). No quadro abaixo são descritas as siglas de cada unidade:

Quadro 24 - Siglas dos *campi* do IF Baiano

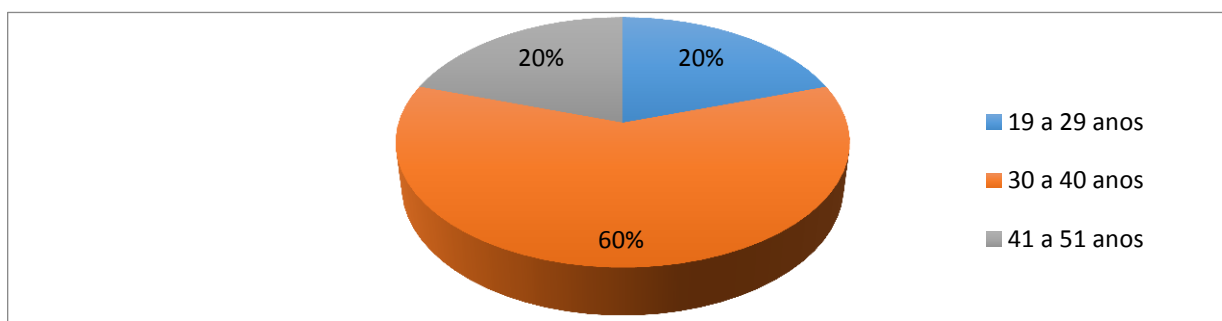
SIGLAS DOS CAMPI DO IF BAIANO						
CAMPI	Bom Jesus da Lapa	Catu	Guanambi	Santa Inês	Senhor do Bonfim	Uruçuca
SIGLA	BJL	CAT	GBI	STI	SBF	URU

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para conhecer o perfil do grupo, foram categorizadas algumas informações como: faixa etária, nível de escolaridade, área de formação e trabalho. Inicialmente identificou-se que 55% dos participantes pertencem ao sexo masculino e 45% ao sexo feminino.

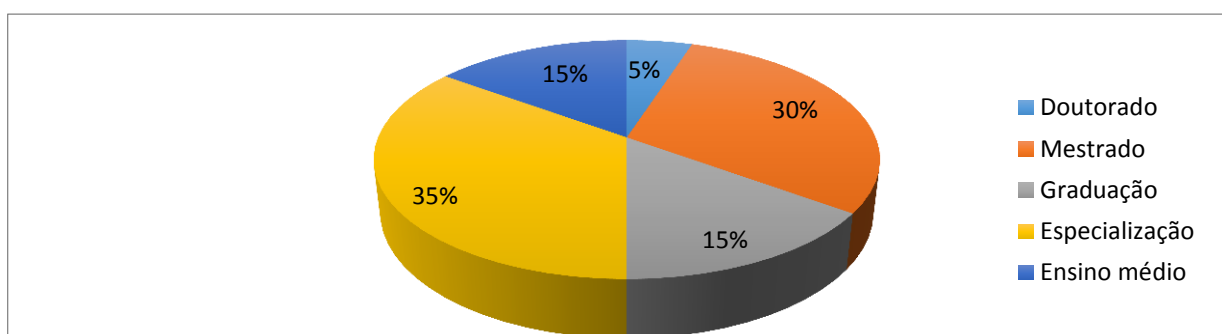
A faixa etária e grau de escolaridade desse público são demonstrados nos gráficos a seguir:

Gráfico 10 - Faixa Etária



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Gráfico 11 - Nível de Escolaridade e Titulação



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Como pode ser verificado nos Gráficos 10 e 11, a maioria dos participantes da pesquisa tem entre 30 a 40 anos e possuem formação superior e pós-graduação. As áreas de formação acadêmica informada pelos respondentes são: Educação, Física, Tecnologia da Informação, Administração, Letras, Turismo, História, Biologia, Psicologia, Sistemas de Informação, Geografia, Química, Ambiente e Saúde, Direito, Serviço Social e Engenharia de Alimentos.

Do público investigado, 16 (dezesseis) pessoas trabalham no IF Baiano. Assim, são apontadas, no quadro abaixo, algumas informações sobre as atribuições exercidas por esses participantes como: função/cargo, tempo de serviço na instituição e a carga horária.

Quadro 25 - Dados funcionais dos participantes da pesquisa

CARGO	Nº DE PARTICIPANTES	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA
Assistente em Administração	1	19 anos	40 horas
Assistente em Administração	2	5 anos	40 horas
Assistente em Administração	1	4 anos	40 horas
Professor	1	11 anos	DE
Professor	1	1 ano e 6 meses	DE
Professor	1	8 anos	DE
Professor	1	6 anos	DE
Professor / Coord. do núcleo de extensão	1	5 anos e 6 meses	DE
Professor	1	3 anos e 9 meses	DE
Professor	1	3 anos e 6 meses	DE
Psicólogo	1	4 anos e 7 meses	40 horas
Recepcionista (contratada)	1	4 anos	40 horas
Técnico de laboratório - área química	1	4 anos	40 horas
Técnico em laboratório - área química	1	3 anos e 7 meses	40 horas
Técnico de tecnologia da informação	1	1 ano e 8 meses	40 horas
TOTAL	16	-	-

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

*DE – Dedicção exclusiva

De acordo com o Quadro 25, 81,25% dos participantes têm entre 1,5 a 6 anos na instituição, enquanto apenas 18,75% possuem mais de oito anos. Quanto ao regime de trabalho 09 (nove) pessoas atuam em regime de carga horária de 40 horas semanais e 07(sete) são docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva.

6.2.2 Concepções do papel da CPA

Ao investigar a compreensão dos participantes sobre o objetivo e a importância da CPA dentro da instituição, as respostas mais frequentes dos participantes são relacionadas no quadro abaixo:

Quadro 26 - Respostas dos Entrevistados

MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO E DA INSTITUIÇÃO
<p>“Promover a autoavaliação buscando a qualidade, a expansão, a eficácia, o compromisso e a responsabilidade social da instituição” (TAE2-STI).</p> <p>“Promover a melhoria da qualidade da educação superior nos <i>campi</i> do IF Baiano” (TAE1-SBF)</p> <p>“Avaliar e acompanhar o funcionamento e a qualidade da instituição” (DO1-GBI);</p> <p>“Acompanhar as atividades pedagógicas, de extensão e pesquisa, infraestrutura, planejamento institucional” (DO1-BJL).</p> <p>“Avaliar o ambiente e as condições de trabalho” (TAE1-URU).</p> <p>“Desenvolver a autoavaliação de modo contínuo” (DO1-URU).</p>
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA
<p>“Avaliar à instituição a partir do olhar da comunidade acadêmica e propor melhorias à instituição, visando sempre à qualidade do ensino” (TAE2-BJL).</p> <p>“A avaliação de cada segmento, coleta de dados, discussão dos problemas e potencialidades da instituição e produção de dados que levem a tomada de decisões” (TAE1-GBI).</p>
DIAGNOSTICAR OS PONTOS FORTES E FRACOS DA INSTITUIÇÃO
<p>“A CPA é importante para o autoconhecimento da instituição” (DI1-URU).</p> <p>“Diagnosticar a situação da instituição, promover adequações e correções” (DO2-URU).</p> <p>“Buscar indicativos e resultados para aprimorar a qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional” (TAE1-CAT).</p> <p>“Verificar as dificuldades do <i>campus</i> e suas potencialidades para o futuro e apontar os principais problemas” (DO1-CAT).</p>

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

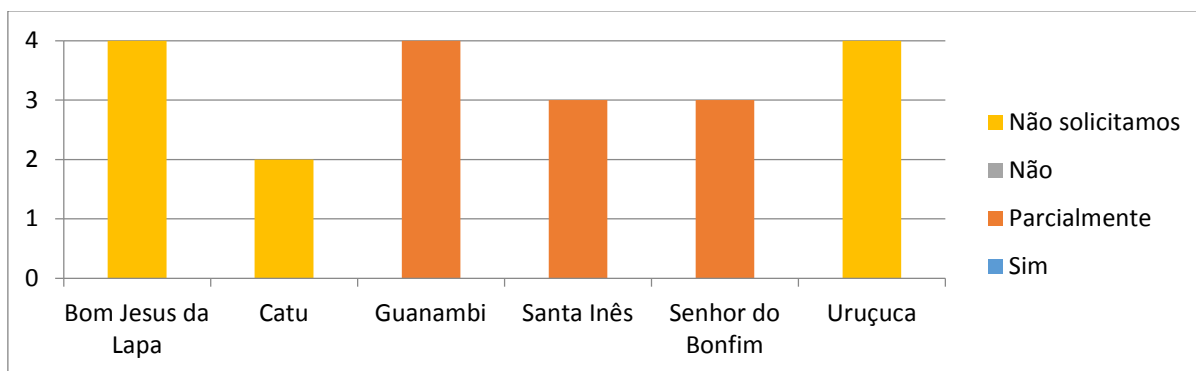
A partir dos relatos apontados no Quadro 26, pode-se inferir que os participantes conseguiram definir a importância e os objetivos da CPA para a instituição. Desse modo, é destacada a principal função da comissão que é promover a autoavaliação institucional, de forma democrática e participativa, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino superior e da instituição. Também é chamada atenção para que a avaliação seja uma prática contínua, cujos diagnósticos, possam subsidiar as ações e decisões da gestão.

6.2.3 Planejamento e Execução do Processo de Avaliação Institucional Interna

De acordo com o Regimento (Resolução nº 14/2015), artigo 8º as Comissões Locais são responsáveis por implementar o processo da autoavaliação em seus respectivos *campi*, o que envolve: coordenar, acompanhar e supervisionar o desenvolvimento das atividades; sistematizar as informações; acompanhar a avaliação externa; propor projetos, programas e ações visando à melhoria do processo avaliativo institucional; acompanhar a execução e propor o aperfeiçoamento da política de avaliação institucional observando a legislação pertinente; elaborar relatórios parciais; socializar o processo avaliativo e os resultados da avaliação com a comunidade interna e externa, dentre outras (BRASIL, 2015a).

Para alcançar os objetivos propostos no planejamento as Comissões Locais dependem de recursos humanos, materiais, financeiros e infraestrutura, que deverão ser providos pela gestão dos *campi* e da Reitoria. Assim, são identificados, nos próximos gráficos, como esses recursos vêm sendo disponibilizados às Comissões Locais, em cada um dos *campi* pesquisados:

Gráfico 12 - Recursos Humanos



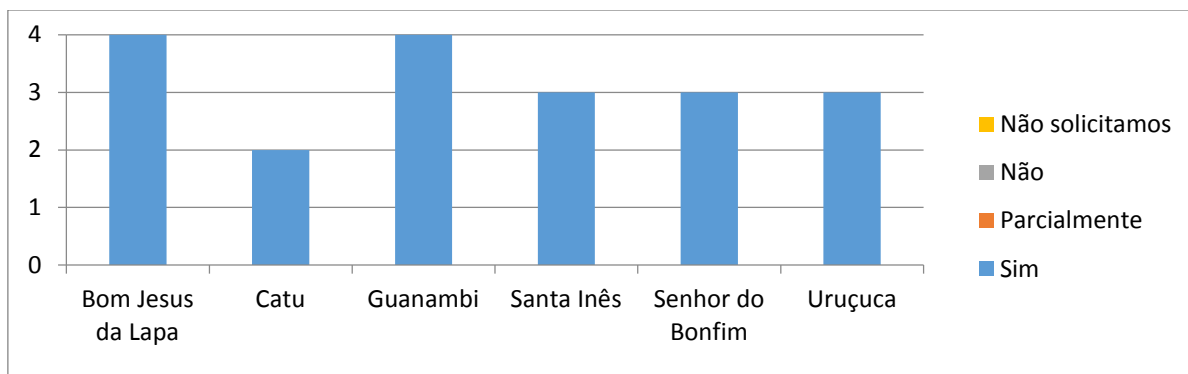
Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

O Gráfico 12 especifica se a comissão tem tido ou não o apoio de recursos humanos para consecução das atividades da avaliação institucional interna. É importante destacar que, como expresso no Regimento (Resolução nº 14/2015), a CPA tem direito de solicitar a colaboração de qualquer servidor dos *campi* (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido, as unidades de Guanambi, Senhor do Bonfim e Santa Inês confirmam que tiveram o apoio de outros servidores, mas de modo parcial, o que significa que ainda não se alcançou o ideal para desenvolvimento das ações da comissão. No caso das demais

unidades, os membros não chegaram a solicitar à gestão a designação de servidores para auxiliar na condução dos trabalhos.

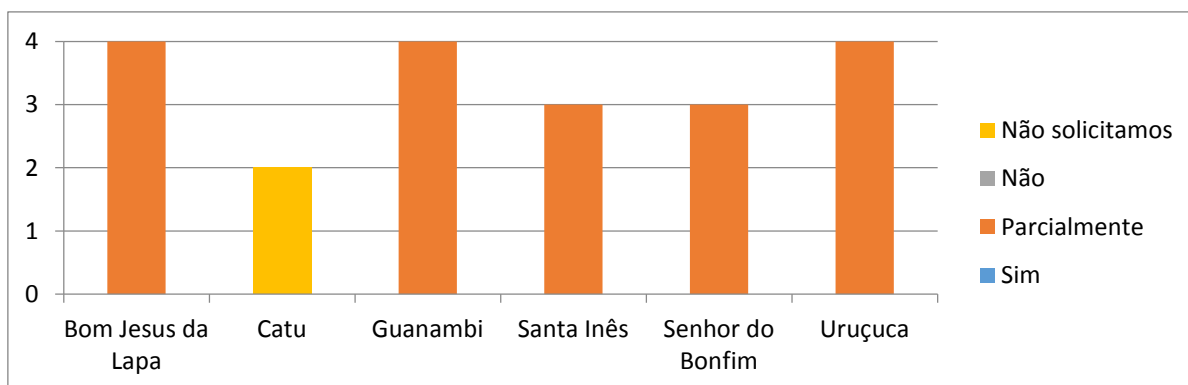
Gráfico 13 - Recursos Materiais



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

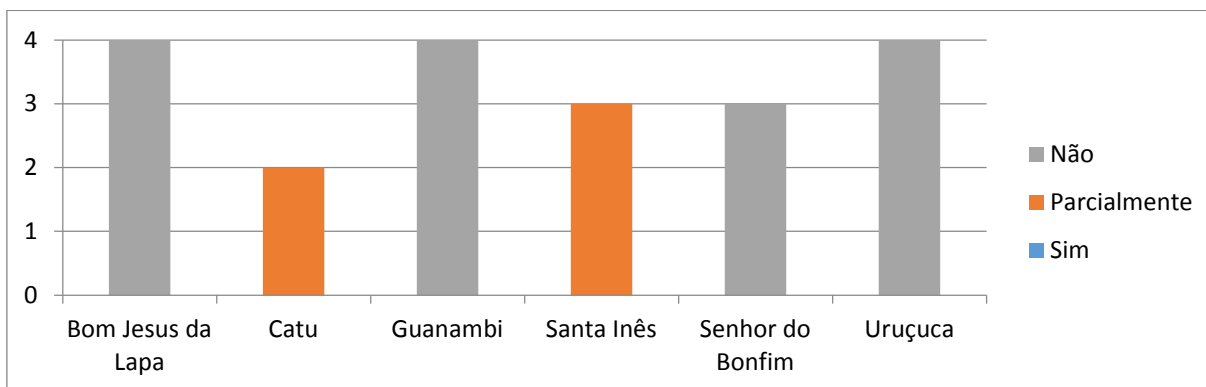
De acordo com o Gráfico 13, é notado que os recursos materiais como, por exemplo, computadores, data show, materiais de escritórios, dentre outros, têm sido assegurados às Comissões Locais.

Gráfico 14 - Recursos Financeiros



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Já, no caso dos recursos financeiros (diárias, passagens, confecção de materiais de divulgação, etc.) o Gráfico 14 esclarece que na maioria dos *campi* esse apoio vem acontecendo, porém de modo ainda parcial, com exceção do *Campus* Catu, no qual os integrantes da Comissão afirmam que não chegaram a solicitá-lo.

Gráfico 15 - Infraestrutura

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Por fim, em análise ao Gráfico 15, pode-se verificar que não existem nos *campi* salas próprias destinadas à CPA. Apenas os representantes das CPAs dos *Campi* de Catu e Santa Inês afirmam que a solicitação foi atendida parcialmente, o que significa que existe um espaço temporário cedido pela gestão para desenvolvimento das atividades da comissão. Nesse sentido, destaca-se o posicionamento do docente DO1-GBI, explicando que: “a falta de espaço físico adequado é um problema para desenvolver as ações da CPA”.

Para atender os objetivos da CPA, é necessário que os representantes desse órgão colegiado se apropriem dos princípios, diretrizes que regulamentam a avaliação institucional, aprofundem conhecimentos que subsidie o desenvolvimento do processo de avaliação. Nesses termos, destaca-se a importância das políticas de preparação, formação e capacitação para esse público.

Com base no exposto, os participantes foram questionados se após o ingresso na CPA participaram de algum processo de formação (ações de capacitação, treinamento, e/ou desenvolvimento). Como é apontado na pesquisa, apenas 35% dos participantes relatam terem participado do curso de capacitação oferecido pelo IF Baiano. Isso ocorre, porque em uma proposta de redução de custos, a capacitação planejada pela instituição foi direcionada somente aos coordenadores de cada *campus*, os quais ficariam responsáveis por repassar as informações aos demais colegas da comissão, como é confirmado pelo assessor ASS1/CPA2 que: “a capacitação foi realizada com os coordenadores que posteriormente entrariam como multiplicadores em seus respectivos *campi*”.

Todavia, na prática, essa ação não tem sido efetiva, tendo em vista que 65% das pessoas apontam que essas ações nem sempre ocorrem. Sobre essa situação, a participante TAE1-CAT afirma que: “as pessoas participam desses processos de formação, têm acesso à informação somente naquele momento, mas não se apropriam daquele conhecimento e nem o

repassam aos demais membros”. Esse aspecto confirma um dos problemas que permeiam os espaços democráticos, como cita Raichelis (2000) ocorre quando os representantes não retornam à sua base para discutirem conjuntamente as questões levantadas sobre a política.

A falta de preparação dos representantes da CPA é uma dificuldade que afeta a condução do processo da avaliação institucional. Sobre esse problema, um dos participantes diz: “faço parte da comissão, mas não tenho conhecimento suficiente sobre as leis para assumir essa responsabilidade” (SO1-BJL).

Assim, pode-se inferir a importância de mais investimentos em capacitação e treinamentos que sejam estendidos a todos os membros dessas comissões, já que a escolha dos representantes nasce de um processo democrático, e nem sempre esses integrantes tem conhecimento e habilidades necessárias para efetivar a missão proposta.

Essa questão evidencia alguns problemas que permeiam a constituição da Comissão Própria de Avaliação e que podem afetar a realização do processo avaliativo em sua modalidade interna como: os “problemas políticos”, a “escassez de pessoal que esteja familiarizado com a temática”, a “insuficiência de discussões internas” e “a precariedade na apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES” (ZAINKO, 2008b; SILVA E GOMES, 2011).

No que se refere às atividades executadas pelas Comissões Locais, os participantes descrevem que as principais práticas desenvolvidas foram: aplicação de questionários; sistematização dos dados e sensibilização da comunidade acadêmica através de reuniões e palestras para participar da avaliação interna. Ações como divulgação e discussão dos resultados do processo de avaliação têm sido realizadas apenas por algumas comissões. Para coleta de dados os participantes explicam que utilizaram basicamente questionários.

Com base nessas informações, pode-se concluir que as Comissões Locais não assumiram de fato as competências e os objetivos previstos no Regimento da CPA (Regimento nº 14/2015), e que funcionam apenas para subsidiar o trabalho da Comissão Central (BRASIL, 2015a). Destarte, pode ser verificado nos discursos dos participantes que as CPAs dos *Campi* se resumiram à aplicação dos questionários (TAE2-BJL). Além disso, essa informação pode ser confirmada a partir da fala do docente DO1-SBF que menciona: “nos encontramos apenas para divulgar e aplicar os questionários”.

No que diz respeito à execução das atividades de autoavaliação, 40% dos participantes relatam que tiveram liberação de suas atribuições para se dedicarem às atividades da CPA, e desse total, apenas duas pessoas afirmam que conseguiram liberação total. De outro modo,

60% afirmam que não foram liberados de suas funções normais, sendo que, desse percentual, oito pessoas justificam que não solicitaram.

A partir dos resultados pode-se constatar que apesar de ser objeto de regulamentação no Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015), a disponibilização de carga horária ainda não vem sendo plenamente assegurada aos membros dessas comissões. Com referência a essa situação, pode se identificar alguns problemas apontados por esse público conforme é destacado no quadro seguinte:

Quadro 27 - Disponibilização de carga horária aos participantes da CPA

DEPOIMENTOS
É difícil encontrar tempo para reuniões devido ao excesso de trabalho (DO1-CAT).
Outro agravante, é que os poucos servidores que participam tem muitas outras atividades, assim tem sido muito difícil estabelecer um cronograma de reuniões (TAE1-SBF).
Falta mais tempo para dedicação às atividades da CPA (TAE1-GBI)

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Com base nos problemas apontados no Quadro 27, conclui-se que para que seja assegurada a carga horária necessária para dedicação às ações da CPA é imprescindível o apoio da gestão a esses representantes. Outras dificuldades apontadas na pesquisa referem-se à sobrecarga de trabalho na comissão em razão da falta de comprometimento por parte de alguns membros das CPAs Locais. A respeito desse assunto, os participantes reclamam de: “desinteresse de alguns membros da comissão pelas tarefas” (TAE1-URU); “falta de colaboração e participação de alguns membros” (TAE1-STI).

Com relação ao cumprimento dos prazos, os participantes citam alguns problemas relacionados ao cronograma de atividades. Assim, pode-se observar na fala do docente (DO1-URU) que: “o calendário das avaliações vindo da Comissão Central tem coincidido com o período de paralisação das atividades (por uma ou outra razão) o que tem dificultado à resposta aos questionários”.

Sobre esse assunto, é importante que a CPA ao definir o planejamento contemple no cronograma de atividades possíveis imprevistos, como greves, paralisações, etc., que possam afetar a organização dos trabalhos no âmbito da comissão.

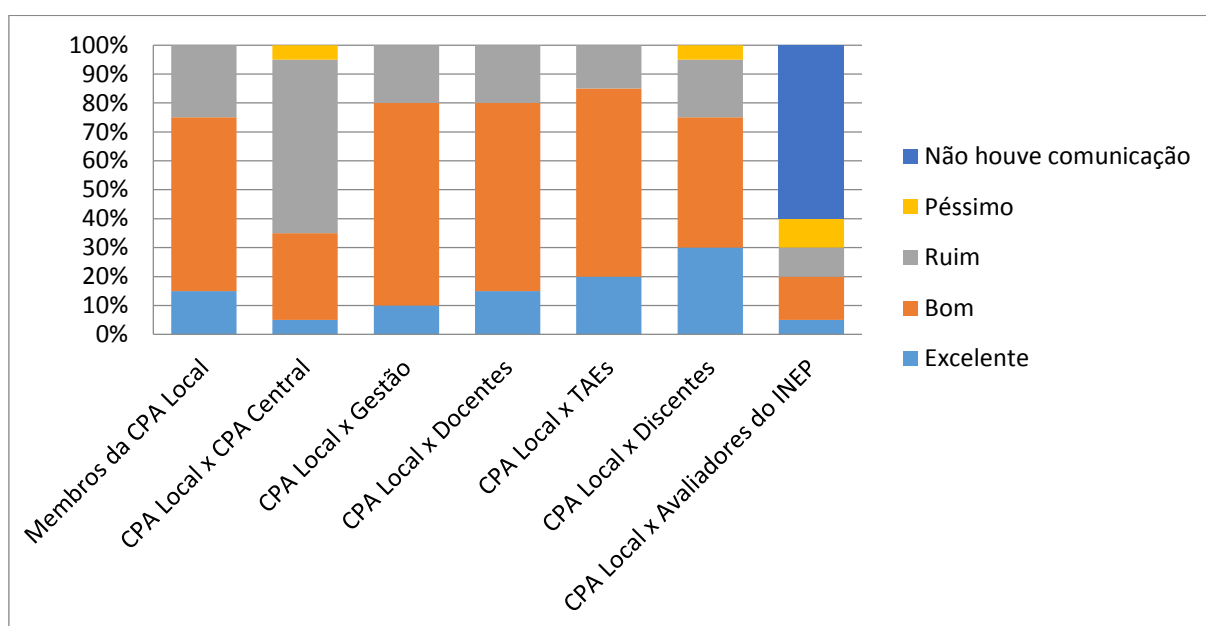
6.2.4 Avaliação e Controle

Como é regulamentada pelo Conselho Superior do IF Baiano, a CPA tem como responsabilidade avaliar tanto o ensino superior como a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM). Com base nessa previsão legal, ao questionar os participantes da pesquisa sobre como eles percebem essa responsabilidade atribuída à CPA, 80% disseram concordar com a regulamentação do CONSUP, principalmente em decorrência das peculiaridades da instituição, todavia ressaltam que deve ser criada uma comissão específica para essa finalidade, uma vez, que a CPA não tem condições de avaliar também os cursos de nível médio.

Outra questão abordada trata-se sobre o grau de interesse da comunidade interna e externa em integrar as CPAs dos *Campi*. Com relação a essa temática, 65% das respostas descrevem o interesse dos segmentos docente, discente, técnico-administrativos e sociedade civil como baixo, o que evidencia a “fragilidade em se consolidar a cultura da avaliação” (ZAINKO, 2008b).

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre com tem sido a comunicação no contexto da avaliação institucional interna estabelecida entre os representantes das Comissões Locais e, destes com a CPA Central, a gestão, os docentes, os técnicos administrativos, os discentes e os avaliadores externos (INEP). As respostas que caracterizam essas relações são descritas no gráfico seguinte:

Gráfico 16 - Comunicações estabelecidas na CPA2



Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

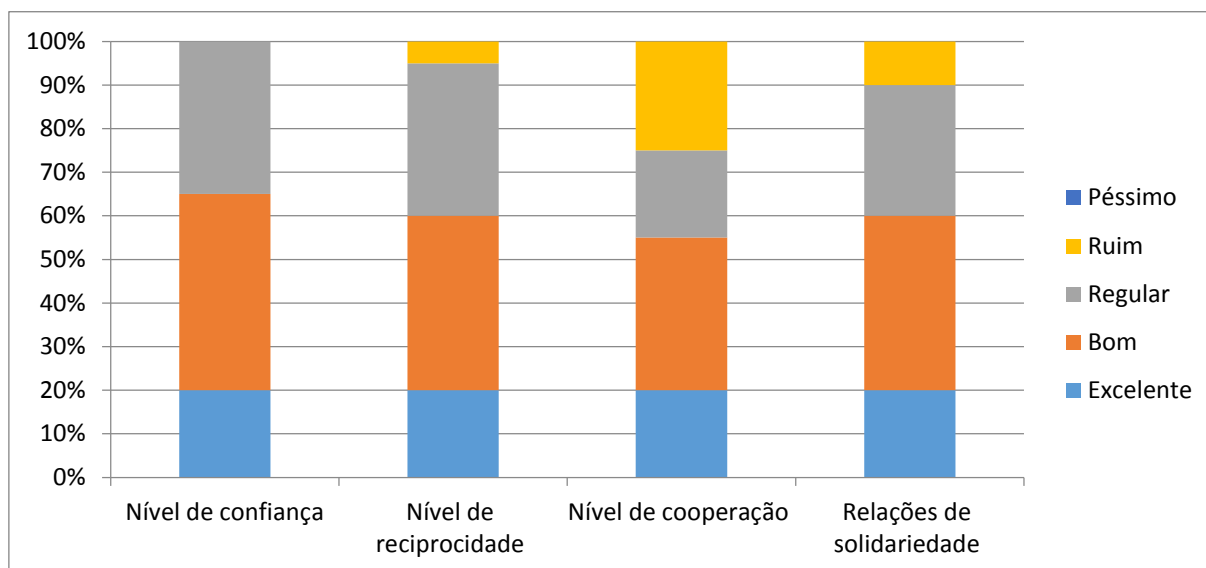
De acordo como o Gráfico 16, a maioria dos respondentes aponta para uma avaliação positiva, classificando entre bom e excelente as relações estabelecidas entre os membros das Comissões Locais, e entre estes e as categorias docentes, técnico-administrativos, discentes e gestão. No caso dos avaliadores do INEP, 60% apontam que não houve comunicação, fato esse, que pode estar associado à precariedade nas práticas formativas e no acompanhamento das CPAs por parte do MEC/CONAES/INEP, que tem dado maior ênfase ao treinamento das comissões externas (SILVA; GOMES, 2011; DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006).

Já ao tratar sobre as relações estabelecidas com a CPA Central, 65% dos participantes caracterizam a comunicação como ruim. Sobre esse ponto, a docente (DO1-GBI) menciona “as dificuldades de comunicação com a coordenação da Comissão Central, bem como, a falta de atenção dada às ponderações feitas sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação”. Esse aspecto distancia a avaliação como um processo democrático e participativo como propõe o SINAES. A avaliação democrática no seu caráter informativo deve ser construída com base no diálogo e funcionar como um canal que possibilita a negociação, exposição de argumentos e opiniões, reconhecendo os interesses múltiplos na e da avaliação (MACDONALD, 1974; SILVA, 2015).

Em seguida, os participantes foram questionados se os relatórios elaborados pela CPA apontam, de fato, os pontos a serem melhorados pela instituição. Com base nos resultados da pesquisa 35% dos participantes justificaram que sim; 25% responderam que parcialmente, enquanto que, 40% não souberam responder. De acordo com esses dados, pode-se concluir que ainda é pequeno o percentual de pessoas que acreditam que os relatórios produzidos apontam de fato os pontos que precisam ser melhorados na instituição. Por outro lado, o quantitativo de pessoas que não souberam responder, reforça a falta de envolvimento da própria comissão no processo avaliativo.

Sobre a divulgação dos resultados da avaliação interna, os participantes explicam que o instrumento utilizado foi basicamente o site da instituição, no qual são disponibilizados os relatórios da CPA. Existe o reconhecimento por parte desses representantes sobre a importância da divulgação e discussão dos resultados da avaliação institucional interna com a comunidade acadêmica, contudo, não foram identificadas muitas ações nesse sentido.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre os membros das Comissões Locais, a pesquisa investiga como esses participantes percebem as relações de confiança, reciprocidade, cooperação e solidariedade que foram ou vêm sendo construídas pelo grupo. As respostas são apresentadas no próximo gráfico:

Gráfico 17 - Relações estabelecidas entre os membros das CPAs dos *Campi*

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

Ao analisar o Gráfico 17, percebe-se a divisão de opinião do público pesquisado ao avaliar as relações estabelecidas no grupo. Em relação ao nível de confiança 65% das pessoas consideram esse aspecto como bom e excelente enquanto que 35% avaliam como regular. Quanto ao nível de reciprocidade 60% dos participantes avaliam como bom ou excelente, enquanto que 40% o descrevem como regular ou ruim. Sobre o nível de cooperação, 55% das pessoas avaliam como bom e excelente à medida que 45% descrevem como regular ou ruim. No caso das relações de solidariedade, 60% avaliam entre bom ou excelente e 40% como regular ou ruim.

A maioria dos participantes da pesquisa consideram as relações de confiança, reciprocidade, cooperação e solidariedade como positivas. Apesar de não ser uma maioria tão expressiva em termos quantitativos, possivelmente esses resultados referem-se aos integrantes que assumiram de fato as responsabilidades no âmbito da comissão.

Ao questionar esses participantes sobre os pontos fortes e fracos das comissões, foram apontadas as seguintes respostas, exibidas no quadro abaixo:

Quadro 28 - Avaliação do trabalho desenvolvido pela comissão

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<p>“Determinação da coordenadora da CPA Local, que se empenhou muito para que o trabalho fosse possível, a chamada responsabilidade” (DO1-GBI)</p> <p>“Agilidade e disponibilidade de alguns integrantes” (TAE1-STI).</p> <p>“Comprometimento de alguns membros” (DO1-CAT).</p> <p>“Tranquilidade para comunicar as tarefas; bom ânimo perante as dificuldades” (TAE1-URU).</p> <p>“União, responsabilidade, interação e objetivos em comum no grupo” (DO1-BJL).</p> <p>“O respeito entre os membros que compõem a comissão” (DI1-URU).</p> <p>“Os membros da comissão que tem interesse realmente colaboram com o trabalho” (TAE2-STI).</p> <p>“Boas relações entre os membros da CPA” (TAE2-BJL).</p> <p>“Um dos pontos fortes é que quando nos reunimos, existe um total engajamento e compromisso” (TAE1-SBF).</p>	<p>“Faltou maior envolvimento dos membros da Comissão Local, uma participação mais ativa, as responsabilidades acabaram recaindo mais sobre mim” (TAE2-BJL).</p> <p>“Percebo o desinteresse dos membros da Comissão (meu, principalmente)” (TAE1-URU).</p> <p>“Excesso de trabalho para a comissão, tanto por desinteresse como por desistência de alguns membros. Também falta apoio à comissão pela gestão local” (DO1-CAT).</p> <p>“Classes que se definem como superiores na distribuição das tarefas, onde todos deveriam ser iguais” (TAE1-STI).</p> <p>“O problema da CPA não é o número de pessoas, mas sim, a falta de interesse das pessoas em participarem” (SO1-BJL).</p>

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o Quadro 28, são apontados os principais pontos fortes e fracos que impactaram ou potencializaram as ações da comissão. Assim, pode-se inferir como pontos fortes: a) o compromisso, a dedicação e responsabilidade de alguns membros; b) as relações construídas por esse grupo que revelam sentimentos como união, respeito, objetivos em comum, colaboração e engajamento. Esse aspecto evidencia a presença de capital social como um facilitador das relações do grupo (COLEMAN, 1988). Em relação aos pontos fracos, os participantes citam a falta de comprometimento, responsabilidade, interesse e cooperação por parte de alguns integrantes das comissões que refletem negativamente na consolidação e engajamento do grupo.

Ao questionar sobre os problemas que mais afetaram o trabalho da CPA e as relações em grupo, os participantes da pesquisa destacam: a) o desinteresse e a falta de dedicação por parte de alguns membros da comissão; b) desistência de alguns representantes; c) dificuldades em obter a participação dos representantes da sociedade civil; d) dificuldades em se estabelecer uma relação de comunicação, compromisso, reciprocidade entre os membros das CPAs, Central e Locais; e) as diferenças individuais e interesses diversificados dos participantes.

6.2.5 Participação e Permanência dos representantes eleitos nas Comissões Locais

Essa seção tem como propósito compreender os principais fatores que motivaram os participantes dessa pesquisa a ingressarem na Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano, bem como, verificar como tem sido o processo de permanência desses participantes nesse importante órgão colegiado.

Nesse sentido, buscou-se conhecer as experiências desse público com a avaliação institucional. Sobre essa questão, somente uma pessoa confirma que antes de participar da CPA do IF Baiano, já tinha tido experiência em outra instituição.

No que se refere às eleições nos *campi*, a pesquisa investigou se os participantes procuraram-se informar a respeito das atribuições e responsabilidade da CPA, antes de candidatarem à vaga de representantes. Sobre essa questão, 8 (oito) pessoas confirmam que tiveram interesse prévio em conhecer as competências desse órgão colegiado; 9 (nove) responderam que obtiveram apenas alguns esclarecimentos durante a divulgação das eleições; e 3 (três) pessoas declaram que não se informaram sobre o tema.

Ao questionar sobre quais os fatores motivaram esses participantes a integrarem a CPA, os motivos mais relatados foram: contribuir para construção de uma gestão democrática (35%); legitimar a participação nos espaços de representação dentro da instituição (30%); e, não deixar a comissão sem representação, já que nenhum outro candidato manifestou interesse (35%).

Com base nesses dados, constata-se que apesar da maioria demonstrar o interesse em contribuir com a consolidação de uma gestão democrática e participativa, por reconhecerem a legitimidade dessas instâncias, ainda existem alguns casos em que a representação é motivada por uma obrigação de atender a uma formalidade. É o que se confirma em respostas como: “não houve inscritos para eleição, o processo de escolha foi por convocação da Direção Geral” (DO1-SBF) e “não me candidatei, fui indicada pelo diretor do *campus*” (TAE1-STI). Desse modo, nem sempre a representação de uma categoria surge de um movimento entre seus pares.

Sobre a permanência dos representantes eleitos nas CPAs Locais, a pesquisa aponta que nos seis *campi* avaliados ocorreu pelo menos um caso de desistência e/ou perda do mandato. As principais motivações relatadas são apresentadas a seguir no Quadro 29:

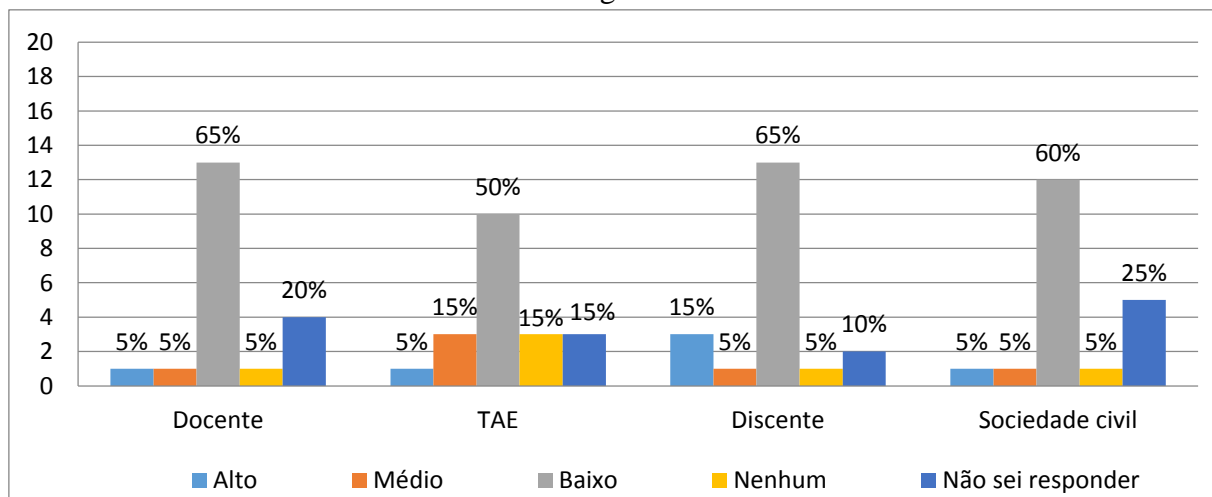
Quadro 29 - Processo de permanência dos representantes eleitos na CPA

DESISTÊNCIA DO MANDATO	Eu estava como suplente e entrei pela desistência de um servidor (DO1-SBF).
	Apesar de ser um órgão independente, a CPA depende do apoio da gestão, o que não tem acontecido, e fica difícil desenvolver atividades da CPA, assim o desestímulo dos membros contribui para que muitas pessoas desistam (DI2-GBI).
	Algumas pessoas desistiram devido às dificuldades em participar das reuniões e por afastamento para qualificação profissional (DO1-GBI).
	Eu vi algumas pessoas desistirem por questões pessoais (TAE1-GBI).
PERDA DO MANDATO	Sim. Perderam o mandato três integrantes da CPA: o docente (suplente) que pouco tempo após ser eleito, foi removido para outro <i>campus</i> ; a discente do ensino profissional que desistiu do curso; e, o discente suplente do ensino médio que finalizou o curso e ingressou no ensino superior (TAE2-BJL).

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com as justificativas descritas, percebe-se que as principais razões que conduziram alguns integrantes a desistirem do seu mandato na CPA estão relacionadas a questões pessoais, licenças e desmotivação, em razão da falta de apoio da gestão. Já a perda do mandato ocorreu porque alguns servidores e estudantes perderam o vínculo com a instituição, conforme previsto no artigo 5º, § 11 do Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015) (BRASIL, 2015a).

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao interesse da comunidade interna e externa em integrar a Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano. Nesse sentido, ao questionar os partícipes dessa pesquisa sobre como eles avaliam o grau de interesse dos segmentos docente, TAE, discente e sociedade civil em integrar essa comissão, obteve-se as seguintes respostas, ilustradas no gráfico seguinte:

Gráfico 18 - Interesse da comunidade em integrar à CPA

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017).

De acordo com o Gráfico 18, é possível verificar que a maioria dos respondentes considera como baixo o interesse das categorias docente, TAE, discente e sociedade civil em integrarem à CPA. Sobre as dificuldades relacionadas à composição da CPA, o participante (TAE1-SBF) cita que: “são pouquíssimos os servidores interessados em participar dessa comissão”. Convencer a participação da comunidade acadêmica ainda é um grande desafio, cujas dificuldades estão associadas à “ausência da cultura de participação social e a falta de maior comprometimento por parte da comunidade acadêmica” (DO1-GBI). Também é ressaltada a importância da comunidade “reconhecer o valor da avaliação” (TAE1-GBI).

Com base nos dados, pode-se concluir que as fragilidades que permeiam a prática democrática estão associadas ao desinteresse da comunidade. Sobre esse aspecto, Gadotti (2014) afirma que muitos profissionais da educação consideram a gestão democrática um encargo e não uma possibilidade de participação. O distanciamento e a descrença por parte dos cidadãos têm confirmado que a democracia ainda não conseguiu validar seus próprios valores e está caminhando para uma crise (KRISHNA, 2002). No que diz respeito às dificuldades em convencer a comunidade acadêmica a participarem da avaliação institucional interna, essas podem estar associadas ao fato da CPA não ter conseguido consolidar a cultura da avaliação na instituição (RISTOFF, 2011; ZAINKO, 2008b).

7 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A CPA DO IF BAIANO: SUGESTÕES E APONTAMENTOS PARA NOVOS CAMINHOS

A avaliação se transformou em um dos elementos centrais da educação contemporânea. No âmbito da educação superior, a política de avaliação institucional como uma ação coletiva, tem ressignificado a compreensão dos múltiplos e contraditórios processos que envolvem a universidade. Nesse contexto, como reflete Dias Sobrinho (2011) a busca pela qualidade não é orientada somente aos produtos e serviços que são oferecidos por essas instituições, como também, abrange a grande complexidade que envolve o processo avaliativo.

A política de avaliação no âmbito do SINAES foi instituída com o propósito de melhorar a qualidade da educação superior, abordando as diversas dimensões que compõem o ambiente educativo, de forma global e sistêmica. Nesse sentido, a política de avaliação institucional (interna e externa) emerge como centro de referência e articulação desse sistema. No que diz respeito à modalidade de avaliação interna, a organização e funcionamento da CPA são aspectos importantes que incidem nos resultados dessa política.

Assim, com base no referencial teórico, na análise documental e na pesquisa de campo que trazem as diversas reflexões e experiências dos participantes envolvidos no processo avaliativo, é que se propõe a sistematização do fluxo do trabalho da CPA do IF Baiano, buscando a superação das fragilidades dos seus procedimentos.

7.1 MODELO DE FUNCIONAMENTO DA CPA DO IF BAIANO

Esta seção consiste em uma proposta de funcionamento para a Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano, responsável por coordenar a avaliação institucional interna, no contexto do SINAES - Lei nº 10.861/2004.

7.1.1 Funcionamento da CPA

A Comissão Própria de Avaliação, de caráter autônomo, tem a atribuição de coordenar os processos internos de avaliação da instituição, sistematizar e prestar informações ao INEP (BRASIL, 2004b). Essa comissão é fundamental para promover o autoconhecimento da

instituição, através da sistematização de dados e emissão de juízos de valor que permitem identificar os problemas, as causas e deficiências que permeiam o ambiente educacional, além de se afirmar como um importante instrumento de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 2004c).

No sistema AVALIES, a CPA é responsável por desenvolver a avaliação interna da instituição de ensino superior. Na coordenação desse trabalho, baseado nas análises realizadas, recomenda-se a comissão orientar suas ações a partir do modelo de gestão de Malmegrin (2010), conforme ilustração abaixo:

Figura 12 - Ciclo PEAC aplicado à CPA



Fonte: Adaptado de Malmegrin (2010).

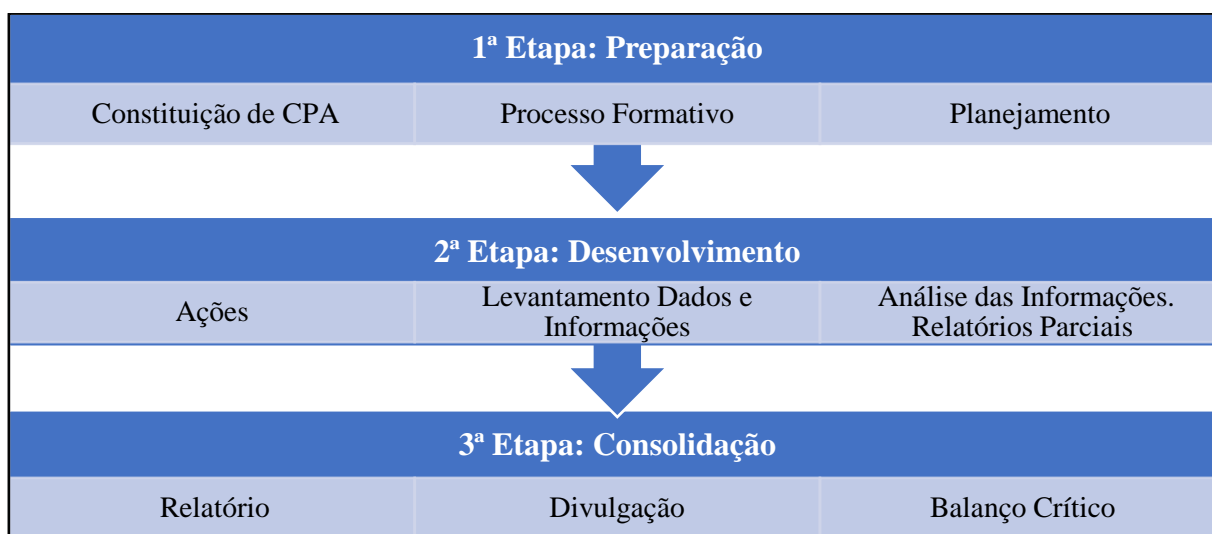
A Figura 12 descreve as quatro etapas que compõe o modelo de gestão: planejamento, execução, avaliação e controle. Para coordenar a avaliação interna, a CPA precisa realizar o planejamento. Esse documento tem a função de orientar, estabelecer ações, estratégias, metas, normas, ferramentas, métodos e as técnicas necessários para a execução das tarefas. Depois de planejadas, as ações serão executadas pela comissão, gerando produtos e resultados.

É na fase de avaliação que a comissão deverá verificar se conseguiu realizar as ações planejadas, identificando os desvios e suas respectivas causas. O controle representa a fase decisória para se corrigir as disfunções, os erros, problemas encontrados, e possibilita rever o planejamento anterior e realizar as mudanças necessárias. Essa etapa é o fechamento do ciclo que se reinicia a partir das decisões que serão tomadas para corrigir as falhas observadas no processo.

7.1.1.1 Etapas da Avaliação Interna

Para cumprir os objetivos da avaliação, a CPA precisa ser organizada de forma que consiga atuar com eficiência, eficácia e efetividade. A seguir, são ilustradas as principais etapas da autoavaliação:

Figura 13 - Etapas da Avaliação Interna



Fonte: Adaptado de BRASIL, 2004d.

1ª Etapa: PREPARAÇÃO

A primeira etapa denominada preparação compreende o processo de constituição da CPA, o processo formativo e elaboração do projeto de avaliação, a serem explanados na sequência.

▪ **Constituição da CPA**

No processo de composição da CPA, a gestão e a comissão responsável por organizar as eleições devem promover ações para informar a comunidade interna e externa sobre o papel desempenhado por esse órgão colegiado, a sua importância e as principais atribuições. Dentre as estratégias de sensibilização, podem ser realizadas: reuniões, palestras, seminários, divulgação por meio do uso de cartazes, panfletos, redes sociais, no portal da instituição, e-mails, etc.

É importante deixar claro que o Regimento (Resolução nº 14/2015) assegura: aos segmentos docentes e técnico-administrativos, a disponibilidade de carga horária necessária

para o desempenho das atividades da CPA; e os discentes, abono das faltas decorrentes das atividades da comissão que coincidirem com suas atividades acadêmicas.

▪ ***Processo Formativo***

O processo formativo consiste em um conjunto de ações promovidas pela gestão para capacitar os membros da CPA. É importante que a formação desses representantes seja uma prática a ser desenvolvida de forma contínua na instituição, abrangendo a todos os participantes, ou pelo menos, a sua maioria. Algumas sugestões que podem ser abordadas na formação:

- ✓ A importância, significados, objetivos e abrangência da avaliação institucional no SINAES;
- ✓ O papel da CPA na construção da metodologia do processo de avaliação institucional;
- ✓ As concepções teóricas que balizam o modelo de avaliação institucional;
- ✓ A construção da metodologia do processo de avaliação institucional na modalidade de avaliação interna;
- ✓ Técnicas e instrumentos para coletas de informações e divulgação dos resultados na avaliação institucional.

▪ ***Planejamento***

Antes de colocar em prática as atividades da avaliação institucional interna, é preciso elaborar o planejamento. Esse instrumento definirá como alcançar os objetivos traçados. Nesse sentido, o Projeto de Avaliação Institucional Interna é um documento que deve ser construído pela CPA para nortear as ações que serão desenvolvidas. Esse documento deve conter os objetivos, as estratégias, a metodologia, recursos (materiais, financeiros e humanos) e cronograma das ações necessárias para realizar os processos avaliativos, considerando as características da instituição, a existência de experiências avaliativas anteriores, tais como: avaliação interna, avaliação externa, avaliação dos docentes pelos estudantes, avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativo, avaliação da pós-graduação, dentre outros.

O projeto deverá ser apresentado e negociado com a gestão para avaliação; aprovação; realizar as alterações/adequações, caso necessário; e, firmar compromisso. O cronograma deve ser construído com base nos prazos do INEP e contemplar possíveis imprevistos que

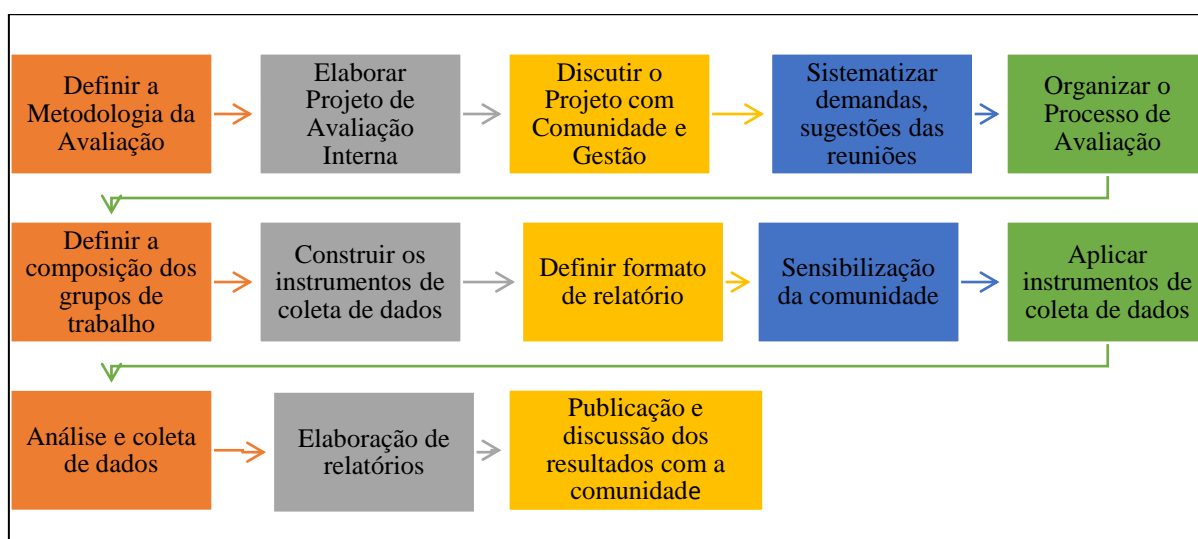
possam ser considerados obstáculos para realizar as ações planejadas pela comissão, por exemplo: greves, alterações nos calendários acadêmicos dos *campi*, entre outros.

Finalizado o Projeto de Avaliação Institucional Interna, este deve ser apresentado e discutido juntamente com a comunidade acadêmica.

2ª Etapa: DESENVOLVIMENTO

Essa etapa compreende o desenvolvimento das ações que foram planejadas na elaboração do Projeto de Avaliação Institucional Interna. Essas ações devem estar em consonância com as metodologias adotadas. A seguir, são descritas no fluxograma as principais atividades que a comissão deverá desenvolver:

Figura 14 - Fluxo de Trabalho da CPA



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

▪ ***Metodologia da Avaliação Interna***

Nessa seção, propõe-se à CPA do IF Baiano um modelo de avaliação fundamentado no paradigma naturalista em uma abordagem qualitativa. Para tanto, serão abordados os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos da avaliação institucional interna. Fundamenta-se nos modelos: Responsivo de Stake (1967), Democrático de MacDonald (1974) e Quarta Geração de Guba e Lincoln (2011).

De acordo com os princípios do SINAES, a avaliação tem caráter democrático e participativo e deve assumir o papel formativo, somativo e diagnóstico. Para se constituir

como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais, a avaliação deve ser desenvolvida de forma cíclica, criativa e permanente.

O papel diagnóstico e formativo é orientado para o autoconhecimento que possibilita a reanálise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional e o engajamento da comunidade acadêmica no processo construtivo de novas alternativas e práticas. Já o papel formativo permite o aperfeiçoamento tanto da comunidade acadêmica quanto institucional, por inserir todos os atores da instituição em um processo de reflexão e autoconsciência. Para tanto, é importante que a avaliação não se resuma somente a um determinado período, e sim que seja desenvolvida de forma sistêmica e planejada. No papel somativo, a comunidade acadêmica amadurece o conhecimento sobre a instituição, suas potencialidades e fragilidades.

Como ressalta os princípios da avaliação democrática e participativa do SINAES, o modelo responsivo de Robert Stake descreve a avaliação como uma iniciativa que nasce dos próprios agentes da ação educacional (professores, estudantes, etc.). Esse modelo busca conhecer os processos e as ações que ocorrem no ambiente avaliado, tem interesse nos fatos que estão acontecendo, nas ações reais.

Nessa proposta, é possível descrever com riqueza o sujeito-objeto em sua natureza holística, abordando diversas variáveis. Esse modelo é caracterizado como formativo, por possibilitar monitorar, identificar e diagnosticar problemas na fase de implementação de um programa, projeto ou política; e também somativo, por permitir aos grupos de interesse desenvolver a expertise de escolha a respeito do conhecimento do objeto avaliado.

O modelo de Stake deu origem ao método estudo de caso, prática bastante utilizada na avaliação, na qual os dados podem ser obtidos por meio da observação pessoal e não há exigências quanto à formalidade da redação.

No modelo de estudo de caso, o avaliador vivencia a realidade do objeto investigado e traduz, de modo adequado, para que as pessoas envolvidas nesse processo possam se reconhecer nesse estudo. Esse é um ponto muito importante, pois o relatório deve ser claro, adequado para todos os públicos. Por se apoiar na abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos mais utilizados são as entrevistas e as observações *in loco* (SILVA, 2015).

O modelo de avaliação democrática de MacDonald (1974) concebe a avaliação a serviço de informar a comunidade, por essa razão, o avaliador atua como educador e facilitador que se preocupa com as demandas dos diversos grupos de interesse e compartilha as informações originadas desse público, para que as mesmas possam ser ponderadas pelos responsáveis na tomada de decisão. A abordagem democrática é caracterizada segundo quatro aspectos da informação: formativo, dialógico, informativo e a tomada de decisão.

No processo formativo a informação é direcionada para compreensão e desenvolvimento da avaliação, centrada nos processos e procedimentos. No aspecto do diálogo, a informação tem o papel de esclarecer as complexidades que envolvem a avaliação para as partes e funciona como um canal que possibilita a negociação, exposição de argumentos e opiniões. O aspecto informativo tem o compromisso com a transparência dos resultados da avaliação para os diversos grupos de interesses. E na tomada de decisão, as informações resultantes do processo avaliativo são compartilhadas com objetivo de que sejam ponderadas pelos tomadores de decisão.

O modelo de avaliação de Guba e Lincoln (2011) alinha o enfoque responsivo com a metodologia construtivista. Responsivo, porque é sensível às reivindicações, questões dos grupos de interesse, valorizando as construções conjuntas, colaborativas e compartilhadas, a fim de promover um consenso crítico entre os interessados. E construtivista, pois se baseia no paradigma naturalista que compreende a realidade como uma construção social, inclusive o objeto da avaliação. Também se caracteriza por sua capacidade de instruir, conceder poder e atender as expectativas de uma avaliação, especialmente no juízo de valor. O relatório deve ir além do simples fato de abordar o sujeito-objeto da avaliação e seu contexto, ele deve permitir que os leitores percebam a forma como os construtores o interpretam e o porquê. Para atender a esses objetivos, a melhor maneira é por meio do relato de estudo de caso, que oferece uma experiência vicariante da situação, permitindo que os leitores possam se colocar no lugar dos atores locais.

Os três modelos citados requerem uma metodologia de pesquisa que se fundamente em princípios democráticos. A avaliação deve ser exteriorizada aos diversos interessados para cumprir o papel informativo que lhe compete, respeitando a linguagem e a apresentação, de forma que seja compreensível tanto aos leigos como aos especialistas, evitando um vocabulário com aspectos técnicos da pesquisa acadêmica (HOUSE, 2000; SIMONS, 1999; SILVA, 2015).

Não se pode esquecer, que o objetivo fundamental da avaliação centra-se na tomada de decisão educacional. Dessa forma, as informações obtidas na avaliação subsidiam a ação da gestão, colaborando com a racionalização no processo decisório. Deste modo, a avaliação funciona como um mecanismo de comunicação adequado para as decisões compartilhadas, evitando que a decisão não sirva aos interesses privados e propicie benefício à pluralidade de todos os grupos que participam da instituição avaliada (SILVA, 2015).

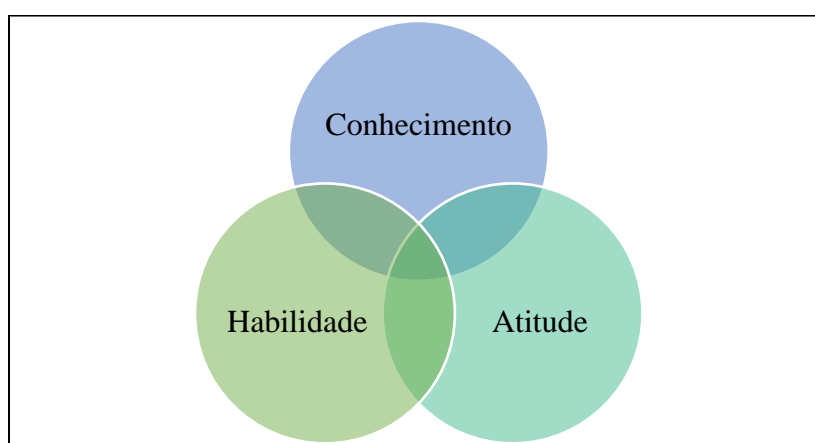
▪ *Procedimentos metodológicos*

Definido os fundamentos teóricos, serão destacados os procedimentos metodológicos para a realização da avaliação institucional interna, organizados em cinco passos. Essas etapas não seguem uma sequência rígida, mas podem ser desenvolvidas de forma flexível e dinâmica, conforme a decisão da comissão.

1º Passo: Organizar a avaliação institucional interna

Antes de iniciar a organização da avaliação, os membros da CPA devem apropriar-se dos princípios e diretrizes do SINAES. Esse processo é realizado através do processo formativo e de ações individuais como estudos, leituras, discussões em grupo, dentre outras. Para desenvolver o processo avaliativo, os representantes da CPA precisam desenvolver três competências: conhecimento, habilidades e atitudes, como ilustrado na figura seguinte:

Figura 15 - Competências

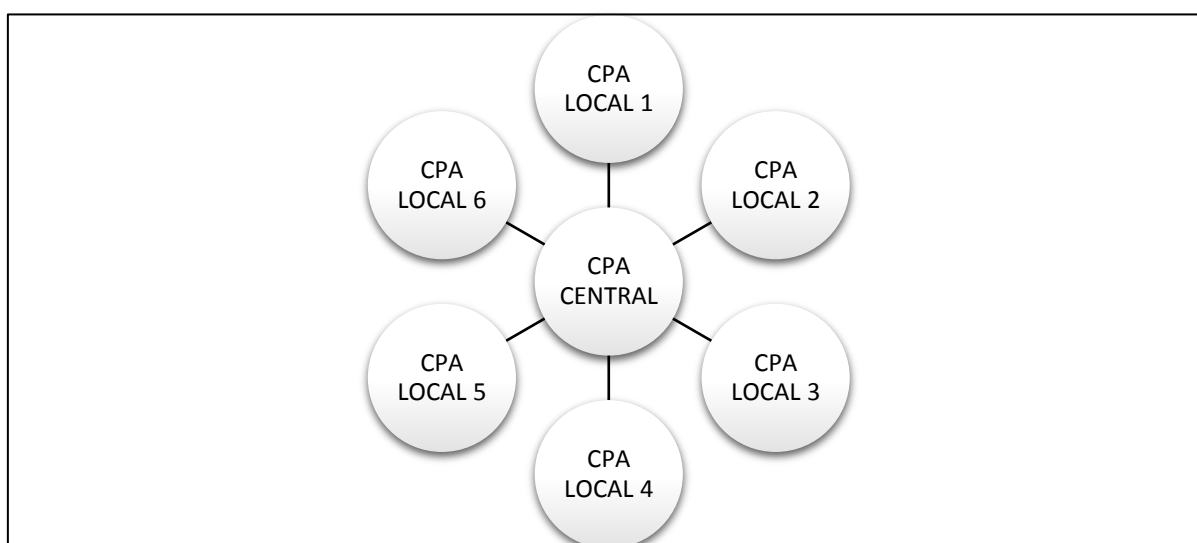


Fonte: Adaptado de Chiavenato (2003).

De acordo com a Figura 5, o conhecimento significa todo o acervo de informações, conceitos, ideias, experiências que uma pessoa precisa saber para desenvolver determinada tarefa. Essas informações podem ser adquiridas através de treinamento, desenvolvimento, das próprias experiências. Habilidade é a capacidade de colocar o conhecimento em ação, transformando a teoria em prática. Podem ser desenvolvidos através de cursos, leituras, estudos, dentre outras. A atitude são as ações dos indivíduos de fazer as coisas acontecerem através do comportamento ativo e proativo.

Após o desenvolvimento do processo formativo, os integrantes da comissão devem realizar o planejamento da avaliação interna, definir as estratégias de sensibilização da comunidade acadêmica e os grupos de trabalho, responsáveis por implementar as ações. Esses grupos são formados pelos integrantes das comissões e a secretaria executiva²⁸, mas, a depender da necessidade, pode ser solicitada a colaboração de qualquer outro servidor dos *campi* à chefia imediata ou a designação de grupos de trabalhos ao/à Diretor(a) Geral (BRASIL, 2015a). O desenho organizacional da CPA segue a seguinte estrutura:

Figura 16 - Desenho organizacional da CPA



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com a Figura 16, a estrutura em rede possibilita a descentralização do trabalho da CPA. Apesar de estarem segmentadas, essas comissões fazem parte do mesmo sistema e estão dinamicamente relacionadas, formando uma atividade para atingir um objetivo (CHIAVENATO, 2003).

Nesse espaço, os participantes constroem uma visão compartilhada da realidade, articulando vários tipos de recursos, desenvolvendo suas ações de forma cooperada. Nas relações que se estabelecem, o poder é dividido e o conflito é inevitável (MIGUELETTO, 2001). Para que essa estrutura funcione, todas as partes precisam desenvolver relações de confiança e cooperação, bem como estabelecer constante interação e comunicação entre seus membros.

Após definição dos grupos de trabalho, esses participantes deverão: elaborar o planejamento da avaliação e as estratégias de sensibilização da comunidade acadêmica;

²⁸ Para desenvolvimento dos trabalhos de autoavaliação a CPA contará com: Comissão Central, formada por representantes da CPA dos *Campi* e Secretaria Executiva em cada *campus* (BRASIL, 2015).

dividir as atividades no âmbito das Comissões (Central e Locais) e implementar as estratégias avaliativas.

Para desenvolver as atividades da CPA, os grupos de trabalho podem utilizar as ferramentas tecnológicas e sistemas de informação que possam potencializar o desenvolvimento de atividades para: estabelecer a comunicação entre seus membros; realizar comunicação com comunidade e gestão; apoio para coletar informações sobre a instituição; mobilização e divulgação de resultados; elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de coleta de dados; elaboração de relatórios; dentre outras.

2º Passo: Definir as dimensões do SINAES

Essa etapa compreende o processo de organização das dimensões que serão avaliadas, definição do cronograma e identificação dos segmentos que participarão de cada etapa. O conjunto dessas avaliações possibilita o desenvolvimento de indicadores. A comissão pode agrupar as dimensões de acordo com as orientações do INEP (Nota Técnica nº 065/2014) para organização dos relatórios, conforme apresentado no Quadro 30:

Quadro 30 - Eixos e dimensões da Avaliação Interna

EIXOS	DIMENSÕES
1 - Planejamento e Avaliação Institucional	8 - Planejamento e Avaliação
2 - Desenvolvimento Institucional	1 - Missão e PDI 3 - Responsabilidade Social
3 - Políticas Acadêmicas	2 - Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão 4 - Comunicação com a Sociedade 9 - Política de Atendimento aos Discentes
4 - Políticas de Gestão	5 - Políticas de Pessoal 6 - Organização e Gestão da Instituição 10 - Sustentabilidade Financeira
5 - Infraestrutura Física	7 - Infraestrutura Física

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2014.

3º Passo: Coleta de dados

Nessa etapa, primeiramente devem ser definidos os instrumentos e as técnicas de coletas de dados que serão utilizadas pela CPA. A coleta de dados em campo pode ser realizada por meio de: rodas de conversas, grupo focal, avaliação *in loco*, entrevistas, questionários e análise documental. As principais estratégias a serem desenvolvidas são descritas a seguir:

- Realizar a coleta de dados quantitativos para fazer o levantamento do perfil (sociodemográfico) dos cursos de graduação nos *campi* do IF Baiano. Essas informações podem ser solicitadas juntamente às coordenações dos cursos de graduação, à Secretaria de Registros Acadêmicos, à Diretoria Acadêmica, dentre outras.
 - Aplicar formulários censitários às coordenações dos cursos de graduação e as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Diagnosticar os cursos de graduação dos *campi* do IF Baiano a partir das seguintes estratégias:
- Caracterizar e mapear as linhas de ação desenvolvidas para a educação superior a partir das seguintes estratégias: análise dos documentos como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI), Projeto Pedagógico de Cursos (PPC), demais documentos institucionais, e aplicar formulários censitários.
 - Investigar as reivindicações, preocupações e questões a partir da percepção da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos) com o objetivo de identificar os pontos fortes, fracos, as potencialidades, fragilidades da instituição e negociar com esses grupos as propostas de ação para solução dos problemas detectados. Algumas estratégias que podem ser utilizadas: realização de rodas de conversas, entrevistas e grupos focais, dentre outras.
 - Realizar observação *in loco* da infraestrutura disponibilizada pelo IF Baiano aos cursos de graduação e registrar essas informações por meio de fotografias; aplicar listas de comprovação (documentos, estrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão);

- Realizar entrevistas com gestores (dos cursos de graduação dos *campi*, as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e outros que julgarem necessários) diretamente responsáveis pela solução das reivindicações, preocupações e questões levantadas juntamente com a comunidade acadêmica.

4º Passo: Elaboração e aplicação do questionário

Por já se tratar de uma prática adotada na instituição, será dada ênfase nessa etapa para a elaboração e aplicação do questionário à comunidade acadêmica, contudo, esse instrumento deverá ser aplicado de forma concomitante aos demais.

Durante a elaboração desse instrumento, a comissão deverá escolher se utilizará a versão *on-line* ou impressa, observando as suas vantagens e desvantagens. Recomenda-se a utilização do questionário *on-line*, principalmente, por sua praticidade, economicidade e por facilitar o processo de categorização e tabulação dos dados.

O questionário *on-line* pode ser desenvolvido em um *software* específico e disponibilizado à comunidade através de um *link*. Alguns exemplos de *softwares*: o formulário do *Google Drive*; o Sistema Opina do IF Baiano, gerenciado pelo Setor de Tecnologia e Informação da Reitoria do IF Baiano. A CPA também pode solicitar junto aos setores de tecnologia da instituição o desenvolvimento de um aplicativo específico para atender essa atividade.

Na fase de aplicação dos questionários, a CPA pode realizar parcerias com as coordenações pedagógica e administrativa, coordenações de cursos, colegiados, grêmios estudantis, com o objetivo de promover ações de divulgação do processo avaliativo.

Para aplicação desse instrumento, a comissão pode utilizar como estratégia a disponibilização de laboratórios de informática para facilitar a participação da comunidade acadêmica. Para mobilizar os discentes, os integrantes da comissão podem solicitar aos professores um horário da aula, reunir os estudantes no laboratório, explicar e acompanhar a avaliação.

5º Passo: Tratamento dos dados

Após coletado os dados, os grupos de trabalho deverão realizar a sistematização, análise e interpretação dos dados para elaboração dos relatórios e formação do banco de dados institucional. Finalizada essa etapa, poderá ser realizada a meta-avaliação, ou seja, verificação

da qualidade da avaliação interna. Para tanto, os grupos de trabalho devem retornar aos cursos nos *campi* para realizar a validação da avaliação junto aos segmentos docentes, discentes e técnico-administrativos, coordenações dos cursos, gestão do *campus*.

3ª Etapa: CONSOLIDAÇÃO

Nessa etapa são elaborados os relatórios, realizada a meta-avaliação, divulgação e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e o balanço crítico da avaliação.

▪ *Elaboração dos Relatórios*

De acordo com as recomendações do documento da CONAES (Roteiro da Autoavaliação das Instituições: orientações gerais), o relatório final de avaliação interna deve expressar o resultado do processo de discussão, de análise e interpretação dos dados advindos, principalmente, do processo de avaliação interna (BRASIL, 2004d). É importante que ele seja capaz de incorporar, quando estiverem disponíveis, os resultados da avaliação de cursos e de desempenho de estudantes.

Os destinatários do relatório são os membros da comunidade acadêmica, os avaliadores externos e a sociedade. Considerando essa diversidade de leitores, é fundamental manter a clareza na comunicação das informações e o caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos. Além disso, é desejável que ele apresente sugestões para ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica a serem implementadas. Algumas sugestões para elaboração dos relatórios:

- Elaboração do relatório de avaliação interna para o INEP;
- Elaboração de relatórios para a gestão;
- Elaboração de relatório para a comunidade acadêmica;
- Elaboração de relatório para os docentes (Avaliação do ensino).

Depois de elaborado o relatório, antes de postá-lo no site E-MEC, esse documento deve ser revisado juntamente com a comunidade acadêmica. Essa atividade pode ser realizada em reuniões ou fóruns para discutir e aprovar o relatório de avaliação interna. Em seguida, esse documento deve ser postado no site do E-MEC.

- ***Sensibilização***

A sensibilização é essencial para dar transparências aos diagnósticos da avaliação à comunidade acadêmica. Essa etapa tem caráter informativo e construtivo, cujo objetivo é envolver a comunidade acadêmica na construção da proposta avaliativa. Deve ser desenvolvida tanto nos momentos iniciais quanto na continuidade das ações avaliativas, considerando que sempre haverá novos participantes nesse processo, sejam estudantes, sejam membros do corpo docente ou técnico-administrativo. A qualidade dos processos de avaliação depende das estratégias utilizadas para envolver a comunidade acadêmica, que podem ser por meio de: reuniões; palestras; seminários; divulgação por meio do uso de cartazes, panfletos, redes sociais, no portal da instituição, e-mails, etc.

- ***Divulgação***

A divulgação como continuidade do processo de avaliação interna, deve oportunizar a apresentação pública e a discussão dos resultados alcançados nas etapas anteriores. Para tanto, podem ser utilizados diversos meios, tais, como: reuniões, documentos informativos (impressos e eletrônicos), seminários e outros. A divulgação deve propiciar, ainda, oportunidades para que as ações resolvidas pela gestão, oriundas dos resultados do processo avaliativo, sejam informadas à comunidade interna. Esse processo é importante, para a construção da cultura avaliativa na instituição.

- ***Balanco crítico***

No final da avaliação interna, é importante promover a meta-avaliação. Isso significa promover uma reflexão sobre o processo que vem sendo instituído com o objetivo de promover melhorias na sua continuidade. É importante revistar as estratégias utilizadas, identificar os problemas e as dificuldades vivenciadas, os avanços alcançados e planejar ações futuras. Deste modo, o processo de avaliação proporcionará não só o autoconhecimento institucional, o que em si é de grande valor para a IES, como será um balizador da avaliação externa, prevista no SINAES como a próxima etapa da avaliação institucional.

PONTOS IMPORTANTES:▪ **ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO:**

1. Definir no orçamento da instituição os recursos financeiros necessários para viabilizar as atividades planejadas pela CPA;
2. Garantir a formação continuada dos integrantes da comissão para aperfeiçoamento da atividade avaliativa;
3. Garantir uma sala ou um espaço físico para a CPA. Esse aspecto é importante na consolidação da identidade da CPA, principalmente nos *campi*.
4. Disponibilizar recursos humanos, materiais e financeiros e condições físicas necessárias para desenvolver as atividades planejadas;
5. Apoiar as atividades de sensibilização, divulgação, aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

▪ **CPA**

1. Aprimorar os aspectos metodológicos e a prática da avaliação;
2. Compartilhar experiências com os integrantes que sucederem o seu mandato;
3. Compartilhar decisões entre Comissões Locais e Comissão Central;
4. Propor estratégias para incentivar a participação da comunidade acadêmica;
5. Promover o monitoramento e acompanhamento das ações institucionais decorrentes dos diagnósticos de avaliação no ciclo avaliativo.

SUGESTÕES:

1. Antes de finalizar o mandato, os membros da CPA ficam responsáveis por organizar o processo eleitoral para escolha dos novos sucessores. Nesse processo, seriam promovidas ações de divulgação, com o objetivo de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação institucional, o papel desempenhado pela CPA e compartilhar experiências;

2. Em razão das constantes desistências, principalmente dos estudantes, devem ser criadas estratégias para motivar a participação desse público. Seguem algumas sugestões:

- ✓ Certificar os discentes que forem representantes da CPA. Esse certificado contará como horas extracurriculares para o curso superior e como experiência no currículo;
- ✓ Aos estudantes que faltarem às aulas por motivo de participação em atividades da CPA, será assegurado o direito de fazerem as atividades avaliativas, garantindo o prazo mínimo de 5 (cinco) dias para o estudante possa se preparar;
- ✓ Oferecer aos alunos a oportunidade de reposição dos conteúdos ministrados, em horário oposto às aulas.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria de Estado da Educação de Góias. Subsecretaria Regional de Educação. **Plano de Ação Educacional**. Goiás, 2015. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:c-aZfJU-K90J:wikisige.seduc.go.gov.br/ArquivosDownload/Documentos/Processo%2520Escolha%2520de%2520Diretores/Documentos%2520Registro%2520de%2520Candidatura/8%2520Modelo%2520de%2520Plano%2520de%2520A%25C3%25A7%25C3%25A3o%25202015.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 de mai. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004a, p. 3.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004b, p. 12.
- _____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 26 ago. 2004c.
- _____. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Brasília, 2004d..
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 09 de outubro de 2014**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, DF, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução do Conselho Superior nº 14, de 12 de junho de 2015**. Alteração no regimento da Comissão Própria de Avaliação do IF BAIANO. Salvador, 2015a. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2012/09/resolucao_14-2015_alteracao_regimento_cpa_-ifbaiano.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Pernambuco. **Comissão Própria de Avaliação. Minuta do Projeto de Avaliação Institucional do IFPE**. Pernambuco, 2015b.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro. Elsevier, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvonna S.; HONORATO, Beth. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder**. Madri: Morata, 2000.

MACDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: MACDONALD, B.; WALKER, R. (org). In: **Innovation, evaluation, Research and the problem of control (SAFARI)**. Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1974, p. 36-48.

MALMEGRIN, Maria Leonídia. **Gestão operacional**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

MIGUELETTO, Danielle C. R. **Organizações em rede**. 2001. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública)-Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Assis Leão. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2015. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2015. 375f.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de instituciones escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STAKE, R. E. **Evaluating Educational Programmes: the need and the response**. Whashington DD, OECD, Publications Center, 1976.

ANEXOS

1. Modelo de Plano de Ação

PLANO DE AÇÃO						
Ação	Objetivo	Envolvidos	Estratégias	Recursos necessários	Cronograma	Resultados esperados
<p>O que?</p> <p>(Identificação das demandas ações, ordenando-as por prioridades. Definição das metas de ações do Plano, descrição do que será feito).</p>	<p>Pra quê?</p> <p>(Descrição dos objetivos específicos a serem alcançados)</p>	<p>Pra quem?</p> <p>Com quem?</p> <p>Quais os envolvidos?</p> <p>(Responsáveis e envolvidos, registrando os cargos e não o nome: alunos, professores, profissionais técnico-administrativos, grupos sociais, organizações da sociedade civil, poder público e empresas).</p>	<p>Como?</p> <p>(Estratégias metodológicas envolvem os caminhos a serem percorridos, considerando-se as múltiplas e diferentes linguagens. Ex.: Interações grupais, estudo de caso, fóruns e debates).</p>	<p>- Humanos;</p> <p>- Materiais;</p> <p>- Financeiros.</p>	<p>Quando?</p> <p>(Período de tempo)</p>	<p>Aonde se quer chegar?</p> <p>(Previsão dos resultados a serem obtidos a partir dos objetivos e das metas, podendo ser indicado por porcentagem)</p>

Fonte: Adaptado de Bahia (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo compreender a organização da CPA do IF Baiano desvelada nos seus aspectos sociais e de funcionamento no contexto de implementação do SINAES. Para tanto, buscou-se caracterizar o processo de funcionamento, a organização, a composição, os procedimentos e instrumentos adotados por essa comissão; e identificar os aspectos sociais que comprometem, fragilizam e/ou que potencializam a implementação da avaliação institucional interna nessa instituição.

Sabe-se que a política de avaliação da educação superior é uma inovação no Instituto Federal Baiano, constituído pela Lei nº 11.892/2008 a partir da transformação das antigas Escolas Agrotécnicas e EMARCs. Para atender a modalidade de avaliação institucional interna no âmbito do SINAES (Lei nº 10.861/2004), essa instituição criou a Comissão Própria de Avaliação e regulamentou a forma de composição, a dinâmica de funcionamento, duração do mandato dos membros e a especificação das atribuições, como propõe a Portaria nº 2.051/2004. Essa realidade faz surgir diversas possibilidades e desafios para a política de avaliação institucional.

É oportuno lembrar que a política de avaliação interna deve ser instituída com base nos princípios democráticos, da globalidade, da integração, da continuidade, da participação, do respeito à identidade institucional. Nesse sentido, essa modalidade avaliativa de caráter diagnóstico, formativo, somativo deve ser desenvolvida de modo permanente, criativo, visando construir e consolidar a cultura avaliativa dentro da instituição a partir do envolvimento e comprometimento da comunidade acadêmica.

Em consonância com os princípios que estabelecem essa política, a CPA tem autonomia para implementar a avaliação interna na instituição, e para tanto, deve-se nortear a partir das dez dimensões do SINAES no propósito de produzir conhecimentos; fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; diagnosticar os pontos fortes e fracos da instituição; e prestar contas à sociedade. Além disso, também exerce papel fundamental para atos de fins regulatórios e de supervisão da política nacional de avaliação e se caracteriza como um importante instrumento de gestão, responsável por sistematizar dados e promover juízos de valor a respeito da realidade da instituição.

Diante do exposto, considerando que o papel desempenhado pelas CPAs nas IES impacta nos resultados da política nacional de avaliação, principalmente por seu caráter sistêmico e global, é fundamental assegurar que a modalidade de avaliação interna seja desenvolvida com a qualidade desejada.

Nesse sentido, as análises dos dados coletados corroboram para a confirmação do pressuposto inicial de que as fragilidades na organização, funcionamento e aspectos sociais no âmbito da CPA do IF Baiano dificultam a construção e consolidação da cultura da avaliação e a adoção de uma concepção mais próxima dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos do SINAES – concepção democrática e participativa.

A análise de dados revela evidências da dinâmica de atuação da comissão a partir seguintes categorias: planejamento – compreende o plano de trabalho, recursos necessários para colocar em prática as ações planejadas, a estrutura organizacional da comissão e divisão de tarefas; execução – aborda-se o processo de formação dos membros da CPA, apropriação dos princípios e diretrizes do SINAES e desenvolvimento das atividades; avaliação – analisam-se os resultados referentes à participação da comunidade acadêmica, os desafios enfrentados pela CPA; controle – propõe identificar se os diagnósticos apontados pela CPA são de fato apropriados pela gestão; aspectos sociais – compreende as relações sociais inerentes às interações humanas que permeiam a CPA e a participação da comunidade nesses espaços de representação.

O planejamento é essencial para desenvolver um processo de avaliação institucional interno como qualidade. Nesse sentido, as duas comissões estudadas tem amparado suas ações em planos de ações, contudo, esses instrumentos ainda carecem de aprimoramento e aprofundamento de questões como: a metodologia de avaliação, os recursos necessários e as estratégias utilizadas, principalmente, no processo de sensibilização da comunidade acadêmica.

Pelo que se observa, a metodologia de avaliação adotada na instituição não se define nem como gerencialista (modelos racionalistas) nem como naturalista (modelos alternativos). Embora o sistema permita que cada IES desenhe seu próprio modelo de avaliação, a não apropriação de modelos baseados na perspectiva naturalista ou construtivista, possivelmente afasta a avaliação dos princípios e propósitos que sustentam o SINAES – valores democráticos.

Além disso, não existem indícios de que o planejamento esteja sendo discutido com a comunidade acadêmica. É preciso que a comissão defina com clareza os recursos necessários para realizar os objetivos traçados, sobretudo porque, essas ações têm que ser aprovadas e inseridas pela gestão no planejamento da instituição, tanto no âmbito da Reitoria como dos *campi*.

A pesquisa aponta alguns desafios vivenciados pelas comissões em relação ao apoio institucional. São destacadas algumas dificuldades nas condições de trabalho da comissão, no

que se refere à disponibilização de recursos humanos, infraestrutura, e principalmente, os recursos financeiros para desenvolvimento das atividades planejadas. A falta de um espaço físico próprio para a CPA é apontado como um ponto negativo, que enfraquece a afirmação da identidade da comissão. A carência de recursos financeiros dificulta a promoção de ações de formação dos integrantes da comissão e de sensibilização da comunidade acadêmica. A CPA1 passou por uma série de dificuldades em relação à viabilização desses recursos, e alguns desses desafios vêm sendo superados no funcionamento da CPA2. Todavia, ainda é apontada a necessidade de que a gestão viabilize ações de formação contínua desses representantes e assegure que as ações planejadas possam ser concretizadas.

A estrutura organizacional da CPA do IF Baiano é formada por uma Comissão Central e pelas Comissões Locais que atuam nos *campi* dessa instituição. Esse desenho organizacional não funcionou no âmbito da primeira comissão, que não conseguiu efetivar o funcionamento das CACs em razão das dificuldades relacionadas à falta de apoio na infraestrutura e na capacitação desses representantes. Na CPA2, essa estrutura foi efetiva, contudo, a relação instituída entre essas comissões ainda é deficiente, tendo em vista que foram relatados problemas relacionados à ausência de comprometimento por parte de alguns integrantes e dificuldades na comunicação.

Outra situação observada, é que as Comissões Locais não tem assumido autonomia no desenvolvimento da avaliação institucional interna, atuando meramente nas atividades operacionais que são planejadas e definidas no âmbito da Comissão Central. Com base nessas informações, pode-se concluir que, na prática, existe um distanciamento das competências e objetivos previstos no Regimento da CPA (Resolução nº 14/2015).

A estrutura organizacional da CPA do IF Baiano em rede apresenta vantagens por superar as limitações geográficas, financeiras; possibilitar a descentralização das ações e aproximar a CPA da comunidade acadêmica; contudo, para funcionar de modo eficiente e efetivo, é necessário que as comissões reflitam que, como partes de um sistema, precisam desenvolver um trabalho conjunto, manter entre si uma inter-relação, integração e comunicação, ajudando-se mutuamente. Esses pontos trazem uma questão elementar que é o envolvimento dos representantes dessa comissão na avaliação. Na prática, a forma como a CPA dessa instituição está funcionando apresenta algumas falhas, principalmente pelo distanciamento percebido entre os participantes das Comissões, Central e Locais.

No ciclo de gestão PEAC, o planejamento norteia as ações, metas e procedimentos; na fase executória coloca-se em prática tudo que foi planejado; na avaliação verifica se os resultados alcançados estão dentro do padrão estabelecidos, identificando causas e os desvios;

e por fim, realiza-se o controle, promovendo as mudanças necessárias para se corrigir as disfunções encontradas no planejamento, reiniciando o ciclo. Esse modelo está presente em qualquer instância da gestão, nas políticas públicas, nos planos, programas e projetos.

No âmbito da CPA, é possível identificar que algumas melhorias foram realizadas a partir dos problemas que permearam a primeira comissão, sendo os próprios atores dessa comissão os agentes da mudança, como se pode perceber nas alterações que ocorreram no regimento. O modelo de composição da segunda comissão já segue essas modificações, as eleições foram alteradas para novo formato no qual são escolhidas as comissões dos *campi* e, somente depois, é que é eleita a Comissão Central; também foi reduzido o número de integrantes.

É oportuno destacar que a forma de composição da CPA do IF Baiano está em consonância com os valores democráticos que norteiam a política de avaliação – SINAES. A escolha dos representantes é realizada através de eleições, nas quais os candidatos são escolhidos pelos seus pares; e, no caso da sociedade civil, a Direção Geral envia convites para os órgãos, e dentre os indicados é realizada uma assembleia para escolha dos futuros representantes.

A divisão de trabalho é um ponto destacado pelos participantes como um processo que acontece por afinidade, aptidão, disponibilidade, consenso e, não, por especialização. Por um lado, a avaliação interna realizada por representantes de todos os segmentos da comunidade (interna e externa) legitima a participação democrática como propõe o SINAES, mas por outro, ainda é um ponto que merece atenção, principalmente porque reforça a concepção de que a ausência de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação colabora para a divergência entre os objetivos propostos e os resultados alcançados.

Na categoria execução, a pesquisa aponta alguns desafios em relação à preparação da CPA. A primeira comissão não participou de ações de capacitação. Tal situação está relacionada a dois fatores: a implantação tardia da CPA e a falta de apoio da gestão. Nesse sentido, o processo de apropriação dos princípios e diretrizes da avaliação no âmbito do SINAES acontece a partir de iniciativas do grupo por meio da realização de pesquisas, levantamento de documentos, leituras e estudos sobre a temática, e compartilhamento de saberes e experiências entre os participantes.

Já na CPA2 foi realizado um processo de capacitação, mas que foi destinado apenas aos integrantes da Comissão Central e aos coordenadores da CPA de cada *campus*, que posteriormente, seriam responsáveis por multiplicar o processo formativo com os demais membros nos seus *campi*. Entretanto, a pesquisa aponta que na prática a formação

multiplicadora, na maioria dos casos, não funciona. As pessoas participam desses processos de formação, tem acesso à informação somente naquele momento, mas em alguns casos, não se apropriam daquele conhecimento e nem o repassam aos demais membros. Outro ponto bastante apontado é ausência de práticas formativas contínuas.

No desenvolvimento dos processos de avaliação institucional interna são apontados alguns problemas. Ao que se percebe, a comissão ainda não tem uma abordagem metodológica clara. Apesar de alguns relatórios mencionarem que essa prática é de natureza qualitativa e quantitativa, prevalece mais o caráter quantitativo, como é apontado no próprio Relatório de Avaliação do MEC²⁹ que descreve que a avaliação é realizada a partir de indicadores obtidos na aplicação dos questionários e por análises dos processos internos. Nessa perspectiva, ainda existem fragilidades em relação à definição de pressupostos teórico-metodológicos que estejam mais coerentes com o paradigma democrático/emancipatório que permitam promover uma visão sistêmica e subjetiva da realidade, por meio da interpretação do objeto-avaliado.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a CPA tem se amparado basicamente no uso de questionários e análise documental. Na aplicação do questionário, as experiências das comissões destacam que a utilização do formulário impresso alcançou melhores resultados do que o formulário *on-line*. Esses resultados estão associados aos procedimentos da aplicação. Na utilização do modelo impresso, os avaliadores aplicam diretamente à comunidade, em contrapartida, o modelo *on-line*, depende muito da consciência da comunidade sobre a relevância dessa ação, já que, os avaliadores apenas divulgam sobre o processo, mas nem sempre, conseguem acompanhá-lo na prática.

Para sensibilizar a comunidade acadêmica, as estratégias mais utilizadas pelas comissões têm sido: confecção de cartazes, divulgação nos sites da instituição, mobilização com os estudantes e comunicação direta. Essas ações são importantes para dar transparência ao processo avaliativo, envolver e sensibilizar a comunidade acadêmica, contudo, na prática, os resultados dessas ações não têm alcançado grande êxito.

A terceira categoria – avaliação – explicita a participação da comunidade e os desafios enfrentados pela CPA. Com base nas impressões dos entrevistados, a participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional interna ainda é um desafio, apontada na pesquisa como regular e frágil. Ao classificar o nível de adesão à avaliação, aparece em primeiro os estudantes; em segundo, os docentes; e em terceiro, os técnico-

29 BRASIL, 2007

administrativos. Sobre esse último segmento, as entrevistas revelam as dificuldades em convencer os servidores que não estão diretamente ligados às atividades pedagógicas a participarem dessa prática.

A pesquisa revela, também, as dificuldades no que diz respeito à participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação interna, tendo em vista que, muitos não acreditam no papel desempenhado pela CPA. As principais causas desses fatores são associadas à falta de informação e maiores esclarecimentos sobre essa temática. Além disso, no ambiente institucional, algumas pessoas compartilham a crença de que a avaliação não tem nenhuma funcionalidade, nenhum propósito, principalmente, por não perceberem as mudanças decorrentes da construção desse processo. Esses aspectos revelam que as CPAs, 1 e 2 ainda não conseguiram construir um processo de avaliação baseado nos princípios formativo e somativo, nem tampouco, inserir a cultura dessa prática na instituição.

Ao avaliar os processos instituídos para promover a avaliação foram apontadas algumas dificuldades. Primeiramente, para envolver a comunidade no processo avaliativo, os membros da CPA revelam que precisavam convencer as pessoas a responderem o questionário, e para isso, cada integrante ficava responsável por abordar o público que tinha mais proximidade ou afinidade. Nesse sentido, a motivação para participação é considerada mais como uma resposta a um processo de “convencimento por proximidade ou afinidade” do que pelo próprio interesse da comunidade em apontar os problemas da instituição e buscar melhorias.

Em relação às ações de divulgação dos resultados da avaliação à comunidade acadêmica, a estratégia utilizada para dar transparência a esse processo acontece por meio da divulgação dos relatórios no site da instituição. Contudo essa ação isolada não tem sido efetiva, tendo em vista que, nem sempre a comunidade tem interesse em consultar os relatórios, fato esse, que pode ser motivado ou por falta de interesse ou por outras limitações de conhecimento para analisá-los. Nesse sentido, foram observadas poucas ações com esse propósito. Essa situação enfraquece o diálogo entre CPA e comunidade interna. É preciso promover discussões sobre os resultados da avaliação com a comunidade acadêmica.

No que se refere à abrangência da avaliação, o Regimento (Resolução nº 14/2015) prevê que a CPA tem também a atribuição de avaliar o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Essa determinação legal atende umas das políticas da LDB nº 9.394/96, contudo, o MEC ainda não regularizou de que forma irá funcionar a avaliação do ensino médio profissionalizante, como já acontece no ensino superior, regulamentado pelo SINAES. Trata-se de uma decisão aprovada pelo Conselho Superior do IF Baiano, em razão das

especificidades desta instituição, no entanto, o que se percebe é que na prática as comissões não têm conseguido atender de modo integral a essas definições. Existe a responsabilidade de avaliar o ensino médio, mas a instituição não mensurou condições físicas, humanas e financeiras necessária para efetivar essa prática, tendo em vista que são muitos cursos ofertados pela instituição.

A oferta do ensino superior na maioria dos Institutos Federais iniciou-se a partir de 2008. Nesse contexto, essas instituições que são oriundas da reunião de distintas unidades de educação profissional vêm enfrentando o desafio de implementar a política de avaliação institucional no âmbito do SINAES. No IF Baiano, a CPA foi constituída, inicialmente, em 2011. De acordo com os participantes da pesquisa, os maiores desafios para instituir essa política estão relacionados à ausência da cultura da autoavaliação e a falta de aplicação dos diagnósticos apontados pela CPA no planejamento da gestão.

Esse último ponto é abordado na categoria controle que busca compreender se os resultados apontados pela CPA têm contribuído para subsidiar as ações no âmbito da instituição. É importante destacar que os diagnósticos levantados na avaliação interna podem contribuir como instrumentos de controle para a gestão na elaboração do planejamento institucional, na tomada de decisões para a melhoria dos processos de ensino, pesquisa, extensão, gestão dos recursos humanos, financeiros, infraestrutura, dentre outros. A pesquisa evidencia que os diagnósticos da avaliação interna ainda não foram consolidados como instrumentos permanentes para promover o planejamento e orientar o processo de tomada de decisões no âmbito dessa instituição. Entretanto, são relatadas algumas ações que vêm sendo promovidas pela gestão em decorrência dos diagnósticos apontados pela CPA.

Um dos pontos positivos observados nos relatos é que a gestão respeita a natureza autônoma da CPA na coordenação do processo avaliativo interno, sem que exerça qualquer tipo de interferência ou influência nos procedimentos de coleta de dados e nos resultados apontados no diagnóstico – os relatórios pontuam os aspectos a serem melhorados na instituição. Todavia, a pesquisa aponta para a falta de autonomia na comissão no que diz respeito à deliberação das condições de trabalho.

Na categoria participação são desvelados os aspectos sociais que comprometem, fragilizam e/ou que potencializam a implementação da avaliação institucional interna. Nesse sentido, ao tratar sobre a representação e permanência dos integrantes na CPA, os achados da pesquisa apontam que um dos pontos que mais fragilizam a atuação da comissão está associado às constantes desistências dos seus integrantes. As principais causas que têm

contribuído para essa situação foram agrupadas em quatro grupos: tempo, pessoas, ambiente e gestão.

Na categoria tempo o maior problema situa-se na conciliação das atividades da CPA com outras responsabilidades, esse é um ponto bastante apontado pelos segmentos dos docentes, técnicos administrativos e discentes. O regimento assegura aos servidores a disponibilidade da carga horária necessária ao desempenho das atividades da CPA, contudo, na prática, esse requisito legal não tem sido cumprido. Quanto aos discentes, o principal motivo para a desistência é decorrente das dificuldades em conciliar as atividades da CPA com os estudos. Apesar de o regimento assegurar que as faltas que coincidam com as atividades acadêmicas devem ser abonadas, esse não tem sido um ponto suficiente para garantir a permanência do segmento na comissão.

A categoria ambiente refere-se aos fatores externos, não controláveis, mas que influenciam o comportamento dos indivíduos. É importante destacar que nesses casos, a decisão pelo afastamento não é provocado por uma insatisfação do participante, mas sim, por um conjunto de forças que são determinantes. Assim, destacam-se: a licença para tratamento de saúde; licença à gestante; os problemas familiares; a concessão dos pais ou responsáveis autorizando a participação de estudantes menores de idade nas reuniões da CPA, em Salvador.

Na categoria pessoas, os fatores mencionados estão relacionados ao comportamento/sentimentos dos indivíduos como: a desmotivação, a sobrecarga de trabalho, a falta de conhecimento, capacitação e comprometimento de alguns membros. Essas situações não somente estão interligadas, como também sofrem influência das demais categorias. Outro ponto é a falta de esclarecimentos sobre as responsabilidades da CPA àqueles que pleiteiam integrá-la.

Na categoria gestão destaca-se a falta de apoio institucional e de investimento em capacitação, evidências apontadas por alguns participantes.

Os dados coletados revelam que os participantes reconhecem o significado dos espaços de representação nas instituições de ensino e sua importância para o fortalecimento da gestão democrática e participativa, reforçando princípios como a transparência, a objetividade e a clareza nas ações, mas também apontam para algumas fragilidades como quando os representantes não são escolhidos por seus pares e quando as pessoas eleitas não representam de fato, os interesses de seus pares.

Com relação ao interesse da comunidade tanto interna como externa em integrar a Comissão Própria de Avaliação ainda é ínfimo, uma vez que os relatos apontam que são poucos os servidores interessados em participar dessa comissão. Convencer a participação da

comunidade acadêmica ainda é grande desafio cujas dificuldades mais citadas estão relacionadas à: falta de conhecimento e conscientização da comunidade sobre a importância da comissão; desinteresse e falta de maior comprometimento por parte da comunidade acadêmica; participação sem comprometimento dos representantes; e, ausência da cultura da avaliação.

Aponta-se nesse estudo, a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a implementação da avaliação institucional dentro dos Institutos Federais, buscando assim, compreender como esse processo vem ocorrendo e como a comissão está ressignificando esse modelo para adaptar em uma instituição que não é somente de nível superior. É preciso aprofundar mais a temática “aspectos sociais e de funcionamento” acrescentando outros sujeitos à pesquisa, como a comunidade acadêmica e a gestão, não contempladas nesse estudo.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (ed.). **Research in organizational behavior**. Greenwich, CT: JAI Press Inc., v. 7, 1985, p. 263-295.
- ALLARD, Denis. **De l'évaluation de programme au diagnostic sociosystémique: trajet épistémologique**. Université du Québec à Montréal. Montréal: Thèse de doctoraat em Sociologie, 1996.
- ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques et al. O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos. In: CUNHA, Célio et al (org.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 105-121. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230901POR.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- ALTER, Steven. **Information system: a management perspective**. United States of America: Addison-Wesley Publishing Company, 1992.
- ANDRADE, Maria Antônia Brandão. **As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior**. 2011. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2011. 267f.
- ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesus Cabrerizo; DOLINSKY, Sandra Martha. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BABBIE, Earl. **Método de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARNARD, Chester R. **As Funções do Executivo**. São Paulo, Ed. Atlas, 1971.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
- BERGUE, Sandro Trescastro. **Comportamento organizacional**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.
- BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BITTENCOURT, Dênia Falcão de. **A metodologia da autoavaliação institucional na educação à distância**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. 268f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-151617/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. Le capital social: notes provisoires. In: _____. **Actes de la recherche em sciences sociales**, n. 31, jan. 1980, p. 2-3.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

CALDAS, M. P., WOOD JR., T. **Identidade organizacional.** Revista de Administração de Empresas, v. 37, n. 1, p. 06-17, jan./mar. 1997.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa.** Madri: La Muralla, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação no contexto da reforma da educação superior. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-261.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações.** 7. ed. Rio de Janeiro. Elsevier, 2003.

_____. **Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COHEN, Susan G. A Nova organização por equipes e o trabalho de equipe. In: GALBRAITH, Jay R.; LAWLER, Edward E. **Organizando para competir no futuro.** São Paulo: McGraw-Hill, 1995, p. 168-197.

COHN, Amélia. **Participação social e conselhos de políticas públicas.** Brasília, DF: CEPAL. Escritório no Brasil/IPEA, 2011. (Textos para Discussão CEPAL-IPEA, 29).

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisas em ciências do comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

DAVOK, Delsi Fries. Avaliação em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: das perspectivas tecnológicas às políticas e sociais. In: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-86.

DIAS, Carmem Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. O conceito de capital social e sua aplicação na análise institucional e de políticas públicas. In: Encontro Anual da ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2001-pop-16.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Estória, mitos, heróis: cultura organizacional e relações de trabalho. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, out.-dez. 1987.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FREEMAN, R. Edward. **Strategic management: a stakeholder approach**. Boston, Pitman Publishing, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis. (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000, p. 341-351.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. In: CONAE 2014. **Coletânea de Textos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014, p. 12-35. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Impressos/ColetaneadeTextos.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2016.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. _____. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. (org). **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine Publishing Company, 1967.

GLEN, Frederick. **Psicologia Social das Organizações**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976, p. 80.

GOMES, Alfredo Macedo. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a06v2484.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, A. L. Políticas de avaliação da educação superior no Brasil: um balanço. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 145-186.

GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GREGO, Sônia Maria Duarte. A meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997 – (Coleção educação contemporânea).

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvonna S.; HONORATO, Beth. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

HATCH, M. J. **Organization theory** - modern, symbolic and postmodern perspectives. New York: Oxford University Press, 1997.

HERZBERG, Frederick. O conceito da higiene como motivação e os problemas do potencial humano no trabalho. In: HAMPTON, David R. **Conceitos de comportamento na administração**. São Paulo: EPU, 1973.

HIRST, Paul. Renewing democracy through associations. **The Political Quarterly Publishing Company**. Oxford (USA): Blackwell, 2002.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder**. Madri: Morata, 1994.

KOONTZ, Harold; O'DONNELL, Cyril. **Princípios da administração**: uma análise das funções administrativas. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

KRISHNA, Anirudh. Enhancing political participation in democracies: what is the role of social capital. **Comparative Political Studies**, v. 35, n. 4, p. 437–460, may 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (org.). **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 121-139.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Gerenciamento de Sistemas de Informação**. Tradução de Alexandre Oliveira. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma Comissão Própria de Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.

LIKERT, Rensis. **Administração de Conflitos: Novas Abordagens**. São Paulo, Editora McGraw-Hill do Brasil, 1980.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC). In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/23/1104p.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

LUDKE, M. Discussão do trabalho de R. E. Stake: estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 7, jan.-jun. 1983.

MACDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: MACDONALD, B.; WALKER, R. (org.). In: **Innovation, evaluation, Research and the problem of control (SAFARI)**. Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1974, p. 36-48. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/3613318/MacDonald-1974-Evaluation-and-the-Control-of-Education>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MCGREGOR, Douglas M. O lado humano da empresa. In: BALCÃO, Yolanda Ferreira; CORDEIRO, Laerte Leite. (org.). **O comportamento humano na empresa**: uma antologia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, Serviço de Publicações, 1971, p. 45-60.

MACIEL, Claudia Monteiro. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do Mercado de trabalho**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia. Rio de Janeiro, 2005. 116f.

MALMEGRIN, Maria Leonídia. **Gestão operacional**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010a.

_____. **Redes públicas de cooperação em ambientes federativos**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. Brasília: CAPES: UAB, 2010b.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARSILLAC, Marília F. de. A composição dos colegiados da administração pública direta e indireta. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir/UFRGS**, v. 4, n. 7, 2005.

MASLOW, Abraham Harold; STEPHENS, Deborah C. **Diário de negócios de Maslow**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MATTAR, Frauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. _____. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, Savana Diniz Gomes. Reformas e Políticas para a Educação Profissional a partir de 1990: alguns aportes. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

MIGUELETTO, Danielle C. R. **Organizações em rede**. 2001. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública)-Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

NEWMAN, William H. **Ação administrativa**: as técnicas de organização e gerência. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1977.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, Daise; e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Org). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, dez. 2006.

PUTNAM, Robert D. The prosperous community: social capital and public life. **The American Prospect**, n. 13, spring 1993.

_____. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PUTNAM, Robert D.; GOSS, Kristin A. Introduction. In: PUTNAM, Robert D. (ed.). **Democracies in flux: the evolution of social capital in contemporary societies**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 3-20.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-52.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e Contra ponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implementação do SINAES. In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Daise (Org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006. (Coleção políticas universitárias).

SELLTIZ, Claire; Wrightsman, Laurence Samuel; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SGUISSARDI, Valdermar (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. **Avaliação Institucional no contexto de SINAES: a CPA em questão**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n.3, p.573-601. nov. 2011.

SILVA, Assis Leão. **Avaliação do Ensino Superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas Universidades Federais no tocante ao instrumento de Avaliação Interna – CPA**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2009. 261 f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4885/arquivo924_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Os "aspectos sociais" e o "funcionamento" da Avaliação Institucional nas Universidades Federais. In: Simpósio Brasileiro, 25., 2011.; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC/USP, 2011, p. 1-13.

_____. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2015. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2015. 375f.

SILVA, Frederico Barbosa; JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. In: JACCOUD, Luciana. (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005, p. 373-408.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SIMON, Herbert A. **O Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Servo de Publicações, 1974.

SIMONS, Helen. **Evaluación democrática de instituciones escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Sage Publications. Thousand Oaks, Califórnia, 1994.

STUFFLEBEAM, D. L; SHINKFIELD, A. J. **Evaluation sistemática**. Guia teórica e prática. Madrid: Paidós, 1987.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 31-55.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VERHINE, Robert E. Introdução. In: _____ (Org.). **Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras**. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2000. p. 7-12.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **O processo de avaliação institucional e a adaptação estratégica na universidade da Região de Joinville – UNIVILLE**. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2004. 216f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87862/208074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

RAICHELIS, R. Sistematização: Os Conselhos de Gestão no contexto internacional. In: Carvalho, M. C. e Teixeira, A. C. et. al. (org.) **Conselhos Gestores de Políticas Públicas**. São Paulo: Polis, 2000.

VROOM, Victor Harold. **Gestão de pessoas, não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

WALTON, M. **O método Deming de administração**. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1989.

WOOLCOCK, Michael. Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. **Theory and Society**, Dordrecht, v. 27, n. 2, p. 151-208, 1998.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção história. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, p. 827-831, nov. 2008a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2016.

_____. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 4, p. 15-23, jul./dez. 2008b.

DOCUMENTOS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909, p. 6975.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942, Seção 1, p. 2957.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982, p. 19539.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Relatório Final. Brasília, DF, nov. 1985. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>>. Acesso em: 06 de maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988, Seção 1, p. 1.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 abr. 1991 (Retificação), p. 7293.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994, p. 18882.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995, Edição Extra.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para os processos de avaliação dos cursos e instituições do ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996a, p. 20545.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b, p. 27833.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997a, p. 7760.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. Departamento de Política de Educação Superior. Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB. **Relatório**. Brasília, DF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16 de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a, p. 1.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliações de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2001b, p. 2.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior. Brasília, DF, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/261>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004a, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 06 de maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004b, p. 12.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º o art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004c, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 26 ago. 2004d.

_____. Decreto nº 5.225, de 1 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2004e.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições**. Brasília, DF: INEP, 2004f. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em: 8 maio 2016.

_____. Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2005, p. 1, Edição Extra.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006, p. 6.

_____. Ministério da Educação. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS). **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. Atualizado em 05 jun. 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 07 de maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador, jun. 2009b. Disponível em: <<http://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/prodin/files/2011/11/PDI.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de Contas Ordinária**: Relatório de Gestão 2010. Brasília, DF, fev. 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Portaria nº 1.510, de 09 de dezembro de 2011**. Homologa o resultado final das eleições de representação Docente, Discente e Técnico Administrativo da Comissão Própria de Avaliação. Salvador, 9 dez. 2011b. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2012/09/membros-da-comissao.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução do Conselho Superior nº 15, de 19 de julho de 2011**. Aprovação do regimento da Comissão Própria de Avaliação do IF BAIANO. Salvador, 2011c.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Órgãos Colegiados**. Brasília, DF, 20 ago. 2012a. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/orgaos-colegiados>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Editais de convocação e normas nº 102/2012**. Eleição dos representantes das Comissões de Avaliação dos *Campi* do IF Baiano. Salvador, 09 dez. 2012b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a, Edição Extra, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a Construção da Excelência**. Salvador, 2014b. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/06/pdi-diagramado.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 09 de outubro de 2014**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, DF, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução do Conselho Superior nº 14, de 12 de junho de 2015**. Alteração no regimento da Comissão Própria de Avaliação do IF BAIANO. Salvador, 2015a. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2012/09/resolucao_14-2015_alteracao_regimento_cpa_-ifbaiano.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Portal do Instituto Federal Baiano. **Cursos Técnicos de Nível Médio, Graduação e Pós-Graduação**. Salvador, 10 dez. 2015b. Disponível em: <<http://ifbaiano.edu.br/portal/>>. Acesso em: 03 de mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de Autoavaliação Institucional do Instituto Federal Baiano: 2015-2017**. Salvador, 2015c. Disponível em: <<http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/PROJETO-DE-AUTO-AVALIA%C3%87%C3%83O-INSTITUCIONAL.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Arquivo Nacional. **Centro de Informação de Acervos dos Presidentes da República**. Disponível em: <http://www.an.gov.br/crapp_site/default.asp>. Acesso em: 27 de abr. 2016a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2 mar. 2016b. Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 03 de mai. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Glossário Legislativo: Sistema S**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 26 de mai. 2016c.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros**. Apresentação. [s.d.] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório de Avaliação Externa para Recredenciamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Brasília, DF, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com membros das CPAs Centrais do IF Baiano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro compõe a pesquisa do Programa de Mestrado Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo é compreender os aspectos sociais e de funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano. Público-alvo: membros das Comissões Centrais. Pesquisadora: Diele dos Santos Cardoso.

PERFIL DO PARTICIPANTE

Nome (opcional): _____

Sexo: () F () M

Faixa Etária:

() De 19 a 29 anos

() De 30 a 40 anos

() De 41 a 51 anos

() Acima de 51 anos

Nível de escolaridade: _____

Área de Formação: _____

Função/Cargo que exerce no trabalho: _____

Tempo de serviço no IF Baiano: _____

Carga Horária: () 20 horas () 30 horas () 40 horas () Dedicção Exclusiva

Você atua/atuou na CPA:

Eleita	Campus	Segmento	Docente	Técnico-Administrativo	Discente da Ed. Prof. Técnico de Nível Médio	Discente do Ensino Superior	Sociedade Civil Organizada
() 2011		Titular	()	()	()	()	()
() 2015		Suplente	()	()	()	()	()

COMPOSIÇÃO DA CPA

- 1 Defina brevemente o seu entendimento sobre a importância, o papel da CPA.
- 2 Antes de se candidatar você procurou conhecer o que era a CPA? Teve alguma experiência em outra instituição com a avaliação institucional? Cite os fatores que te motivaram a fazer parte dessa comissão.
- 3 Quanto à permanência dos representantes eleitos na CPA, você já viu alguém desistir ou perder seu mandato na comissão? Se sim, justifique.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS REPRESENTANTES DA CPA

- 1 Após o ingresso dos representantes na CPA foi realizado processo de formação? Caso positivo, explique como foi realizado? E, como você avalia o processo de formação?
- 2 Quais os esforços que os membros da CPA têm realizado para compreender as diretrizes e princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), documentos e relatórios institucionais? Como você considera sua compreensão sobre essas legislações e documentos?

ESTRUTURAÇÃO DA CPA

- 1 A gestão do Campus/Reitoria viabilizou condições necessárias para efetivação das ações da CPA (disponibilização de espaço físico, recursos humanos, materiais e financeiros)? Comente.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DA CPA

▪ Planejamento

- 1 Como é feito o planejamento das atividades da Comissão?

▪ Divisão do trabalho

- 1 Defina as responsabilidades da Comissão Central e das CPAs dos *Campi*?
- 2 Como são distribuídas as tarefas entre os componentes no âmbito da Comissão?
- 3 Como você concilia as atividades da Comissão com o dia a dia do seu trabalho?

▪ Execução das atividades

- 1 Explique brevemente como foram realizadas as atividades descritas abaixo, e aponte dificuldades percebidas.
 - a. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Especifique os instrumentos utilizados e os resultados alcançados;
 - b. Aplicação dos instrumentos à comunidade acadêmica;
 - c. Análise e sistematização dos dados;
 - d. Elaboração dos relatórios e cumprimento dos prazos.
- 2 Em sua percepção, a CPA conseguiu construir processo de avaliação que contemplasse as dimensões propostas pelo SINAES em consonância com a realidade da instituição apontando Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano Político Pedagógico do IF Baiano? Comente.

▪ Comunicação e Resultados

- 1 Como a Comissão envolveu e sensibilizou a comunidade acadêmica para participar da autoavaliação institucional?
- 2 Sobre a aplicação dos instrumentos de coletas de dados como você avalia a participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos)?
- 3 A CPA tem a preocupação em dar o retorno à comunidade acadêmica sobre os resultados da avaliação? Caso sim, de que forma acontece?
- 4 A partir dos diagnósticos levantados na avaliação interna, como a Instituição desenvolve mecanismos de tomada de decisão para a melhoria dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Desenvolvimento Institucional, gestão dos recursos humanos, financeiros e política de infraestrutura)? Por exemplo, a avaliação articula-se a lógica do planejamento institucional? Os diagnósticos que trazem pontos a melhorar são resolvidos pela Instituição?

▪ **Sistemas de Informações**

- 1 Quais os recursos/software (programas) foram utilizados pela comissão para realização das atividades da CPA? Os mesmos atenderam os objetivos propostos? Por exemplo: realizar a comunicação entre os membros da CPA; elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de coleta de dados; elaboração de relatórios; dentre outras.
- 2 Dê alguma sugestão sobre recursos/software que possam viabilizar as atividades desenvolvidas pela CPA. Como seria esse sistema?
- 3 Você considera importante a existência de manual que oriente a organização do trabalho da CPA? Em sua instituição existe algum material que cumpra essa função ou as orientações do SINAES são suficientes? Justifique.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CONCEPÇÃO DO SINAES

- 1 A oferta do ensino superior é recente dentro dos Institutos Federais, tradicionalmente formados por unidades que atuavam exclusivamente na educação profissional. Nesse sentido, quais os desafios enfrentados pelo IF Baiano na condição de se adequar às exigências da avaliação no âmbito do SINAES? E como a CPA tem atuado frente à responsabilidade atribuída pelo Conselho Superior de também avaliar o ensino médio?

RELAÇÕES SOCIAIS

- 1 Em sua opinião, qual a importância da existência de espaços de representação (comissões/conselhos) dentro das instituições de ensino na proposta de se construir uma gestão democrática e participativa?
- 2 De que forma a gestão está envolvida nos trabalhos da CPA? Ocorre alguma influência da gestão no tocante as perguntas realizadas pela CPA na avaliação? Os relatórios realizados pela CPA, de fato, pontuam os aspectos a serem melhorados na Instituição?
- 3 Na sua instituição, como você percebe o interesse da comunidade interna e externa em integrar a CPA?

4 Como você avalia as relações estabelecidas entre os participantes da CPA?

CATEGORIAS	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Nível de confiança interpessoal					
Nível de reciprocidade					
Nível de cooperação					
Nível de respeito					
Prevalece o interesse coletivo em sobre o particular					
Relações de solidariedade					

5 Análise as categorias elencadas abaixo e avalie se estas afetaram ou não, os trabalhos desenvolvidos pela CPA?

CATEGORIAS	De forma alguma	Não muito	Muito	Extremamente	Não se aplica
As diferenças individuais, os diversos graus de envolvimento emocional e interesses diversificados dos participantes dificultaram o trabalho em equipe.					
O desinteresse e a falta de dedicação por parte de alguns membros da comissão contribuíram para gerar conflitos no grupo/ atrapalhar o desenvolvimento das atividades.					
Centralização nas decisões. Sempre prevalece a decisão/opinião de um ou dois membros da comissão.					
As distintas concepções a respeito das Instituições de Ensino Superior, da avaliação e da sociedade contribuíram para gerar conflitos nas decisões tomadas pelo grupo.					
Pouco ou nenhum reconhecimento do trabalho desenvolvido pela CPA por parte da gestão, comunidade acadêmica e avaliadores externos.					
O número elevado de integrantes na comissão aumentou as dificuldades em se chegar a um denominador comum e se estabelecer uma relação coesa, harmônica entre o grupo.					
A comissão tem em sua composição poucos integrantes, o que tem dificultado a realização das atividades, especialmente por que são menos pessoas para divisão das tarefas.					
A redistribuição/remoção dos servidores geraram transtornos para grupo, criando um ambiente instável com alto índice de rotatividade e constante modificação dos representantes da CPA.					
Dificuldade em se estabelecer uma relação de comunicação, compromisso, reciprocidade entre os membros da CPA Central e a das CPAs Locais.					
Dificuldades em obter a participação do segmento da sociedade civil, que apesar de compor a CPA não efetivou na prática sua participação na avaliação.					
Falta de harmonia no grupo, os participantes não interagiram.					
Outra(s).					

7 Análise as alternativas abaixo, e avalie como foi o comportamento do grupo (comissão) que você participa/participou:

CATEGORIAS	De forma alguma	Não muito	Muito	Extremamente
Os integrantes do grupo construíram relações de amizade que facilitaram a interação entre eles.				
Cada participante reconhece ou pelo menos acredita que o outro tenha características pessoais, posturas e comportamentos que poderão apoiar as ações do grupo.				
Existe um clima de confiança entre os membros do grupo, não há necessidade de acordos escritos para que as ações sejam desenvolvidas, a palavra dada é cumprida.				
A necessidade de retribuir o benefício ou o apoio recebido faz parte da cultura do grupo (eu ajudo hoje e amanhã alguém ou o grupo me ajuda).				
O sentimento de lealdade está presente entre os participantes do grupo (nenhum membro do grupo praticará ações que possam prejudicá-los).				
O apoio aos demais participantes é uma das obrigações implícita a cada membro, cada um sabe que também poderá contar com o apoio dos demais em situações de necessidade.				
Cada participante sente que tem obrigações com o seu grupo (participar dos encontros, chegar no horário, envolver-se nas ações, disponibilizar parte do seu tempo para as ações conjuntas, etc.).				
Desenvolve-se no grupo uma cultura de comprometimento do participante com os demais membros e com os resultados que são buscados em conjunto.				
Os participantes sentem-se integrados, são bem vistos pelos demais, discutem ideias e pontos de vistas discordantes, mas isto não é suficiente para criar divergências no grupo.				
O reconhecimento da incapacidade de resolver tudo sozinho leva o participante a desejar trabalhar em equipe (“a união faz a força”, “unidos seremos mais fortes e melhores”).				
A Comissão se tornou reconhecida e respeitada pela comunidade acadêmica.				
A Comissão conseguiu construir redes duráveis de confiança e cooperação com a comunidade acadêmica.				

Apêndice B – Roteiro de entrevista com Assessor da CPA do IF Baiano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro compõe a pesquisa do Programa de Mestrado Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo é compreender os aspectos sociais e de funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano. Pesquisadora: Diele dos Santos Cardoso.

Público-alvo: ASSESSORIA DA CPA.

PERFIL DO PARTICIPANTE

Nome (opcional): _____

Sexo: () F () M

Faixa Etária:

() De 19 a 29 anos

() De 30 a 40 anos

() De 41 a 51 anos

() Acima de 51 anos

Nível de escolaridade: _____

Área de Formação: _____

Função/Cargo que exerce no trabalho: _____

Tempo de serviço no IF Baiano: _____

PERGUNTAS

- 1 Defina brevemente o seu entendimento sobre o papel da CPA.
- 2 Fale um pouco sobre sua experiência como assessor da CPA.
- 3 Sobre a composição da CPA, como você percebe o interesse da comunidade acadêmica em participar desse espaço de representação?
- 4 Como aconteceu o processo de formação dos representantes da CPA? São dadas condições necessárias para efetivação das ações da CPA (espaço, físico, recursos humanos, materiais e financeiros) pela Gestão? Comente.
- 5 Com base em sua experiência dentro da instituição, comente um pouco sobre a organização e funcionamento da CPA. Pontos fortes e fracos.
- 6 Como é realizado o acompanhamento da CPA? O relatório é passado para a Gestão? Comente.
- 7 Quais os impactos são percebidos na instituição a partir do trabalho da CPA? A partir dos diagnósticos levantados na avaliação interna, como a Instituição desenvolve mecanismos de tomada de decisão para a melhoria dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão? Por exemplo, a avaliação articula-se a lógica do planejamento institucional? Os diagnósticos que trazem pontos a melhorar são resolvidos pela Instituição?
- 8 Quais os desafios enfrentados pelo IF Baiano na condição de se adequar às exigências da avaliação no âmbito do SINAES? E como a CPA tem atuado frente à responsabilidade atribuída pelo Conselho Superior de também avaliar o ensino médio?
- 9 Quais os principais problemas que fragilizam as relações sociais estabelecidas entre os representantes da CPA, comunidade acadêmica e Gestão?

Apêndice C – Questionário aplicado às CPAs Locais do IF Baiano

QUESTIONÁRIO

Este questionário compõe a pesquisa do Programa de Mestrado Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo é compreender os aspectos sociais e de funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano. Público-alvo: membros das Comissões Locais dos *Campi* que ofertam ensino superior. Pesquisadora: Diele dos Santos Cardoso.

PERFIL DO PARTICIPANTE

Nome (opcional): _____

Sexo: () F () M

Faixa Etária:

() De 19 a 29 anos () De 30 a 40 anos () De 41 a 51 anos () Acima de 51 anos

Nível de escolaridade:

() Ensino fundamental () Graduação () Especialização
() Ensino médio () Mestrado () Doutorado

Qual é a sua área de formação?

Em qual instituição você trabalha?

Qual a função/cargo que você exerce no trabalho?

*Se você trabalha no IF Baiano, responda as questões abaixo:

Tempo de serviço: _____

Carga Horária: () 20 horas () 30 horas () 40 horas () Dedicção exclusiva

ATRIBUIÇÕES E COMPOSIÇÃO DA CPA DO IF BAIANO

1 Qual o principal objetivo da CPA? Cite 3 ou 4 palavras ou frases curtas que definam sua importância.

2 Você atua/atuou na Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IF Baiano de qual unidade?

() Bom Jesus da Lapa () Guanambi () Senhor do Bonfim
() Catu () Santa Inês () Uruçuca

3 Qual segmento que você representa/representou?

Segmento	Docente	TAE	Discente da Ed. Profissional Técnico de Nível Médio	Discente do Ensino Superior	Sociedade Civil Organizada
Titular	()	()	()	()	()
Suplente	()	()	()	()	()

4 Quanto à permanência dos representantes eleitos na CPA, você já viu alguém desistir ou perder seu mandato na comissão? Se sim, justifique.

5 Antes de participar da CPA do IF Baiano, você teve alguma experiência em outra instituição com a avaliação institucional?

() Sim () Não

6 Antes de se candidatar a representante da CPA, você procurou se informar sobre o papel, as atribuições e responsabilidades dessa comissão?

() Sim.
() Mais ou menos.
() Não.

7 Quais os fatores que te motivaram a fazer parte dessa comissão?

() Legitimar minha participação nos espaços de representação dentro da instituição.
() Contribuir para construção de uma gestão democrática.
() Para não deixar a comissão sem representação, já que nenhum outro candidato manifestou interesse.
() Ampliar minha carga horária de trabalho na Instituição.
() Outro: _____.

FORMAÇÃO DOS MEMBROS DA CPA

3 Após o ingresso na CPA, os membros da comissão do seu *campus* participaram de algum processo de formação (capacitação, treinamento, e/ou desenvolvimento)?

() Sim () Não () Apenas alguns membros participaram da formação.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DA CPA

4 Quais as principais atribuições executadas pela CPA do seu *Campus*?

	SIM	NÃO
Aplicação de questionários.		
Realização de entrevista/ grupos focais.		

Avaliação <i>in loco</i> das instalações físicas, tais como: laboratórios, salas de aulas, auditórios, bibliotecas, etc.		
Análise dos dados.		
Sistematização dos dados.		
Elaboração de relatórios.		
Realização de reuniões, palestras, etc. de sensibilização, conscientização e divulgação de informações para a comunidade acadêmica.		
Auxilia a Comissão Central na elaboração dos instrumentos de coleta de dados (ex: questionários, roteiros de entrevistas, etc.)		
Auxilia a Comissão Central na elaboração do relatório.		
Analisa os documentos do seu <i>Campus</i> como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Político Pedagógico (PPP), projetos e demais documentos institucionais.		
Apresenta a comunidade acadêmica os resultados da autoavaliação.		
Apresenta à gestão pontos fracos e pontos fortes da instituição e solicita resolução de problemas.		

5 Você teve liberação das atribuições do seu cargo para se dedicar as atividades da CPA?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não () Não solicitei

6 A gestão do Campus/Reitoria viabilizou condições necessárias para efetivação das ações da CPA?

CATEGORIAS	Sim	Sim, parcialmente	Não	Não, não solicitamos.
Recursos humanos (convocação de servidores que não fazem parte da comissão) para auxiliar os trabalhos da CPA?				
Recursos materiais (computadores, impressora, data show, materiais de escritório, etc.) para auxiliar os trabalhos da CPA?				
Recursos financeiros (viabilização de diárias, passagens, confecção de cartazes, folders, etc.) para auxiliar os trabalhos da CPA?				
Infraestrutura (Sala Própria para a CPA)?				

COMUNICAÇÃO

1 Como você avalia a comunicação ou interação estabelecidas entres as categorias abaixo:

CATEGORIAS	Excelente	Bom	Ruim	Péssimo	Não houve comunicação/ relação	Não sei responder
Entre os representantes da CPA do seu <i>Campus</i>						
CPA Central e a CPA do seu <i>Campus</i>						

CPA do seu <i>Campus</i> e a Gestão						
CPA do seu <i>Campus</i> e Docentes						
CPA do seu <i>Campus</i> e Técnico-Administrativos						
CPA do seu <i>Campus</i> e Discentes						
CPA do seu <i>Campus</i> e INEP (avaliadores externos)						

COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO

1 Marque qual(is) o(s) instrumento(s) de coleta de dados foi/foram utilizado(s) para coletar informações sobre a Instituição

- () Questionário impresso.
 () Questionário on-line.
 () Entrevistas individuais.
 () Visitas *in loco* (Formulário).
 () Grupo Focal/Rodas de conversas-diálogos.
 () Análise documental.
 () Coleta de dados censitários da Instituição.
 () Não sei informar, pois não participei dessa fase.
 () Outro: _____.

2 Sobre a aplicação dos instrumentos de coletas de dados para autoavaliação, marque com um 'X' como foi à participação de cada segmento:

SEGMENTO	Alta	Média	Pouca	Não Houve	Não sei responder
Docente					
Técnico-Administrativo					
Discente					

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

1 Qual(is) o(s) mecanismo(s) utilizado(s) pela CPA para dar retorno à comunidade acadêmica sobre os resultados da avaliação?

- () Palestras, Seminários e Reuniões.
 () Site do IF Baiano.
 () Documentos informativos impressos.
 () Documentos informativos on-line.
 () E-mail.
 () Não ocorreu.
 () Outro: _____.

2 Os relatórios elaborados pela CPA apontam os aspectos a serem melhorados na Instituição?

- () Sim () Parcialmente. () Não () Não sei responder.

SISTEMAS DE INFORMAÇÕES

- 1 Quais os recursos/software (programas) foram utilizados pela Comissão no processo de execução das atividades? Exemplo: realizar a comunicação entre os membros da CPA; elaborar, coletar e analisar os instrumentos de coleta de dados, elaboração de relatórios, dentre outras.
- 2 Os recursos/software utilizados atenderam as necessidades da CPA?
 Sim Mais ou menos Não Não sei responder
- 3 Você tem alguma sugestão sobre algum recurso/software que poderia viabilizar os trabalhos desenvolvidos pela Comissão? Caso sim, especifique-o(s) e fale sobre sua funcionalidade.
- 4 Existe na instituição manual que oriente a atuação da CPA ou as orientações do SINAES são suficientes?
 Sim, existe manual na instituição.
 Não, não existe material na instituição, mas as orientações do SINAES são suficientes.
 Não, não existe material na instituição e as orientações do SINAES não são suficientes.
 Não sei responder.
 Outro. _____.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CONCEPÇÃO DO SINAES

- 1 Em regulamentação do CONSUP ficou definido que a autoavaliação do IF Baiano contemplaria tanto o ensino superior como o ensino médio profissionalizante. Qual sua opinião a respeito?
 Concordo. Não temos como avaliar a instituição separando ensino superior do ensino médio. Não concordo. A decisão veio de cima para baixo, não foi discutida.
 Concordo, mais não temos condições de avaliar. Deveria ser formada uma comissão específica para essa atribuição. Não concordo. De acordo com as normativas do MEC, não é competência da CPA avaliar o ensino médio.
 Outro. _____

REPRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE NA CPA

- 1 Marque com um 'X', como você avalia o grau de interesse da comunidade interna e externa em integrar a Comissão de Própria de Avaliação do seu *campus*?

SEGMENTO	Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Não sei responder
Docente					
Técnico-Administrativo					
Discente					
Sociedade civil					

RELAÇÕES SOCIAIS

1 Como você avalia as relações sociais estabelecidas nos órgãos colegiados, em especial na Comissão Própria de Avaliação da sua instituição?

Descrição	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Nível de confiança					
Nível de reciprocidade					
Nível de cooperação					
Prevalece o interesse público em sobre o particular					
Relações de solidariedade					

2 Análise as categorias elencadas abaixo e avalie se estas afetaram ou não, os trabalhos desenvolvidos pela CPA?

CATEGORIAS	De forma alguma	Não muito	Muito	Extremamente	Não se aplica
As diferenças individuais, os diversos graus de envolvimento emocional e interesses diversificados dos participantes dificultaram o trabalho em equipe.					
O desinteresse e a falta de dedicação por parte de alguns membros da comissão contribuíram para gerar conflitos no grupo/ atrapalhar o desenvolvimento das atividades.					
Centralização nas decisões. Sempre prevalece a decisão/opinião de um ou dois membros da comissão.					
As distintas concepções a respeito das Instituições de Ensino Superior, da avaliação e da sociedade contribuíram para gerar conflitos nas decisões tomadas pelo grupo.					
Pouco ou nenhum reconhecimento do trabalho desenvolvido pela CPA por parte da gestão, comunidade acadêmica e avaliadores externos.					
O número elevado de integrantes na comissão aumentou as dificuldades em se chegar a um denominador comum e se estabelecer uma relação coesa, harmônica entre o grupo.					
A comissão tem em sua composição poucos integrantes, o que tem dificultado a realização das atividades, especialmente por que são menos pessoas para divisão das tarefas.					
A redistribuição/remoção dos servidores geraram transtornos para grupo, criando um ambiente instável com alto índice de rotatividade e constante modificação dos representantes da CPA.					
Dificuldade em se estabelecer uma relação de comunicação, compromisso, reciprocidade entre os membros da CPA Central e a das CPAs Locais.					
Dificuldades em obter a participação do segmento da sociedade civil, que apesar de compor a CPA não efetivou na prática sua participação na avaliação.					
Falta de harmonia no grupo, os participantes não interagiram.					
Outra(s).					

3 Análise as alternativas abaixo, e avalie como foi o comportamento do grupo (comissão) que você participa/participou:

CATEGORIAS	De forma alguma	Não muito	Muito	Extremamente
Os integrantes do grupo construíram relações de amizade que facilitaram a interação entre eles.				
Cada participante reconhece ou pelo menos acredita que o outro tenha características pessoais, posturas e comportamentos que poderão apoiar as ações do grupo.				
Existe um clima de confiança entre os membros do grupo, não há necessidade de acordos escritos para que as ações sejam desenvolvidas, a palavra dada é cumprida.				
A necessidade de retribuir o benefício ou o apoio recebido faz parte da cultura do grupo (eu ajudo hoje e amanhã alguém ou o grupo me ajuda).				
O sentimento de lealdade está presente entre os participantes do grupo (nenhum membro do grupo praticará ações que possam prejudicá-los).				
O apoio aos demais participantes é uma das obrigações implícita a cada membro, cada um sabe que também poderá contar com o apoio dos demais em situações de necessidade.				
Cada participante sente que tem obrigações com o seu grupo (participar dos encontros, chegar no horário, envolver-se nas ações, disponibilizar parte do seu tempo para as ações conjuntas, etc.).				
Desenvolve-se no grupo uma cultura de comprometimento do participante com os demais membros e com os resultados que são buscados em conjunto.				
Os participantes sentem-se integrados, são bem vistos pelos demais, discutem ideias e pontos de vistas discordantes, mas isto não é suficiente para criar divergências no grupo.				
O reconhecimento da incapacidade de resolver tudo sozinho leva o participante a desejar trabalhar em equipe (“a união faz a força”, “unidos seremos mais fortes e melhores”).				
A Comissão se tornou reconhecida e respeitada pela comunidade acadêmica.				
A Comissão conseguiu construir redes duráveis de confiança e cooperação com a comunidade acadêmica.				

4 Quais as principais dificuldades enfrentadas pela Comissão que você participa?

5 Quais os pontos fortes ou positivos observados na comissão que você participa?

6 Gostaria de compartilhar alguma experiência ou conhecimento que você acredita que possa melhorar a atuação da CPA no que diz respeito ao processo de planejamento, organização e desenvolvimento das atividades?

Apêndice D– Fonte de dados: documentos internos do IF Baiano

Instituição	Documentos	Data	Descrição
IF BAIANO	Regimento da CPA do IF Baiano aprovado pelo Conselho Superior conforme Resolução nº 15, de 19 de julho de 2011.	19/07/2011	Regimento que disciplina a organização, as competências, a composição e o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, prevista no Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentada pela Portaria do MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004 e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano.
IF BAIANO	Alteração do Regimento da CPA do IF Baiano aprovado <i>ad referendum</i> através Conselho Superior conforme Resolução nº 14, de 12 de junho de 2015.	12/06/2015	Alteração do Regimento que disciplina a organização, as competências, a composição e o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, prevista no Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentada pela Portaria do MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004 e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano.
IF BAIANO/ CPA	Atas das Reuniões da CPA (nomeada através da Portaria nº 1.510, de 09 de dezembro de 2011).	2012 a 2013	Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada em 16 de janeiro de 2012 para tratar sobre o planejamento das ações da comissão e demais deliberações.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada em 17 de janeiro de 12 para tratar sobre a formação dos GTs para elaboração dos modelos dos questionários.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada em 01 de junho de 2012 para tratar sobre os assuntos pertinentes ao andamento dos trabalhos da Comissão para o ano de 2012 e avaliar os trabalhos de realização do relatório de 2011, e outros encaminhamentos.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada nos dias, 18 e 19 de junho de 2012, para analisar os dados da avaliação institucional que não haviam sido incluídos na primeira etapa do relatório institucional.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada nos dias, 01 e 02 de outubro de 2012 a fim de tratar de assuntos pertinentes ao andamento dos trabalhos da Comissão para o ano de 2012 e dar procedimento à publicação do Edital nº 102/2012 para a formação das CACs.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada no dia 25 de outubro de 2012 para tratar de assuntos referentes à eleição das CAC, retomar a discussão sobre o questionário da Autoavaliação Institucional, a metodologia de aplicação dos questionários, bem como sobre os procedimentos para a elaboração do relatório institucional, além de reanalisar o Plano de Ação

			anteriormente discutido e encaminhado para revisão.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada no dia 26 de outubro de 2012 para tratar de assuntos referentes à elaboração dos questionários a serem aplicados no <i>campus</i> pelas CAC no ano de 2012.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada nos dias, 06 e 07 de dezembro de 2012 para: relatar sobre o andamento dos trabalhos de construção do sistema informatizado para a autoavaliação 2012; escolher o logotipo da CPA; estratégias para divulgação e sensibilização da Autoavaliação Institucional junto à comunidade acadêmica; realizada reunião com o Reitor para solicitar recursos necessários para os trabalhos da CPA; sinalizar a necessidade de reformulação do Regimento; e demais providências.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada nos dias, 21 e 22 de fevereiro de 2013 para tratar sobre: a elaboração do plano de trabalho para a construção do relatório institucional; definição das ações a serem desenvolvidas; discussão sobre a metodologia de elaboração do relatório; distribuição de tarefas e demais providências.
			Ata da Reunião da CPA do IF Baiano realizada nos dias, em: 27 a 29 de maio de 2013 para tratar sobre a área de atuação da CPA, tomar decisões sobre alterações do Regimento e demais providências.
IF BAIANO/ CPA	Plano de Ação da CPA período de 2012 a 2013	26/10/2012	Plano de ação (junho de 2012 a janeiro de 2013) elaborado em 26/10/2012 pela CPA nomeada através da Portaria nº 1.510, de 09 de dezembro de 2011.
IF BAIANO/ CPA	Plano de Ação da CPA	26/10/2012	Plano de ação (junho de 2012 a janeiro de 2013) elaborado em 26/10/2012; Relatório de atividades proposto em 05/11/2015.
IF BAIANO	Portaria nº 280, de 07 de abril de 2011	07/04/2011	Portaria que designa a comissão responsável pela instituição da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano.
IF BAIANO	Portaria nº 1.510, de 09 de dezembro de 2011	09/12/2011	Portaria expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que homologa o resultado final das eleições de representação docente, discente e técnico-administrativo da CPA.
IF BAIANO	Portaria nº 471, de 31 de março de 2014.	31/03/2014	Portaria expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve prorrogar as atividades dos membros da CPA durante o período de seis meses para que reformulem o regimento da CPA e realizem a eleição de novos membros.
IF BAIANO	Portaria nº 195, de 24 de fevereiro de 2015	24/02/2015	Portaria expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação.

IF BAIANO	Portarias de nomeação dos membros da CACs	27/11/2012	Portaria nº 1.147, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Bom Jesus da Lapa, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
			Portaria nº 1.148, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Catu, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
			Portaria nº 1.149, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Guanambi, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
			Portaria nº 1.150, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Senhor do Bonfim, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
			Portaria nº 1.151, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Teixeira de Freitas, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
			Portaria nº 1.152, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Uruçuca, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
			Portaria nº 1.153, de 27 de novembro de 2012 expedida pelo Reitor Substituto do IF Baiano que resolve constituir a Comissão Própria de Avaliação do <i>Campus</i> Valença, em atendimento ao Memorando nº 50 CPA/IF Baiano.
IF BAIANO/CPA	Edital de Convocação e Normas nº 102/2012, de 05 de outubro de 2012	05/12/2012	A Comissão Própria de Avaliação (Portaria nº 1.510/2012) torna público o processo eleitoral, aberto no período de 08 de outubro a 09 de novembro de 2012 para escolha dos representantes dos segmentos docentes, técnico-administrativos e discentes das Comissões de Avaliação dos <i>Campi</i> (CACs) do IF Baiano.
IF BAIANO	Edital de Convocação e Normas nº 44, de 12 de junho de 2015.	12/06/2015	O Reitor do IF Baiano, no uso de suas atribuições, torna público o presente edital que visa instaurar processo eleitoral dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do <i>Campus</i> , conforme prevê a Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008, e o Regimento da CPA do IF Baiano.

IF BAIANO	Portaria nº 1.028, de 07 de agosto de 2015	07/08/2015	Portaria nº 1.028/2015 expedida pelo Reitor do IF Baiano que resolver constituir a Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano eleitos nos termos do Edital nº 44/2015.
IF BAIANO	Portaria nº 1.663, de 23 de novembro de 2015	23/11/2015	Portaria nº 1.663/2015 expedida pelo Reitor do IF Baiano que resolver constituir a Comissão Central da Comissão Própria de Avaliação do IF Baiano.
IF BAIANO	Portaria nº 1.378, de 13 de outubro de 2015	13/10/2015	Portaria nº 1.378/2015 expedida pelo Reitor do IF Baiano que resolver alterar a composição da Comissão Própria de Avaliação constituída pela Portaria 1.028/2015, de 07/08/2015.
IF BAIANO	Portaria nº 1.662, de 23 de novembro de 2015	23/11/2015	Portaria nº 1.662/2015 expedida pelo Reitor do IF Baiano que resolver alterar a composição da Comissão Própria de Avaliação constituída pela Portaria 1.028/2015, de 07/08/2015.
IF BAIANO/ CPA	Relatório da Reunião da CPA (Portaria nº 1.028/2015).	05/11/2015	Relatório da reunião realizada com o objetivo de: socializar informações do membro da CPA anterior aos atuais membros; repasse de informes/orientações da Pesquisadora Institucional do IF Baiano; eleição da Coordenador(a) da Comissão Central da CPA; elaboração do cronograma de atividade da CPA e demais encaminhamentos.
IF BAIANO/ CPA	Projeto de Autoavaliação Institucional do Instituto Federal Baiano (2015-2017)	2015	Projeto de Autoavaliação Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, para o período de 2015 a 2017, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (nomeada pela Portaria nº 1.663/2015).
IF BAIANO/ CPA	Relatório de Autoavaliação Institucional – 2010	2010	Relatório parcial de Autoavaliação Institucional elaborado com o objetivo de atender a demanda solicitada pelo Ministério da Educação (MEC) baseado em fontes documentais. Os documentos analisados foram: Relatório de Gestão 2010, o Plano de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógicos dos cursos, relatórios de ação das Pró-Reitorias e dados repassados pelas Diretorias e Coordenações, referentes ao ano de 2010.
IF BAIANO/ CPA	Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano Exercício 2011	Junho/2012	Relatório da Autoavaliação Institucional do IF Baiano elaborado pela CPA (Portaria nº 1.510/2011) referente ao período de 2012 avaliando as seguintes dimensões: 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3 - Responsabilidade social da instituição; 5 - Políticas de pessoal; 6 - Organização e gestão da Instituição; 7 - Infraestrutura física.
IF BAIANO/ CPA	Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano	Março/2013	Relatório da Autoavaliação Institucional do IF Baiano elaborado pela CPA (Portaria nº 1.510/2011) referente ao período de 2012 avaliando as seguintes dimensões: 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional

	Exercício 2012		(PDI); 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3 - Responsabilidade social da instituição; 4 - Comunicação com a sociedade; 5 - Políticas de pessoal; 6 - Organização e gestão da Instituição; 7 - Infraestrutura física; 8 - Políticas de atendimento aos Estudantes; 9 - Sustentabilidade financeira.
IF BAIANO/ CPA	Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano Exercício 2013	Março/2014	Relatório da Autoavaliação Institucional do IF Baiano elaborado pela CPA (Portaria nº 1.510/2011) referente ao ano de 2013 avaliando as seguintes dimensões: 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3 - Responsabilidade social da instituição; 4 - Comunicação com a sociedade; 5 - Políticas de pessoal; 6 - Organização e gestão da Instituição; 7 - Infraestrutura física; 8 – Planejamento e avaliação; 9 - Políticas de atendimento aos Estudantes.
IF BAIANO/ CPA	Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano Exercício 2014	Março/2015	Relatório da Autoavaliação Institucional do IF Baiano elaborado pela CPA (Portaria nº 1.510/2011) referente ao ano de 2014 avaliando as seguintes dimensões: 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3 - Responsabilidade social da instituição; 4 - Comunicação com a sociedade; 5 - Políticas de pessoal; 6 - Organização e gestão da Instituição; 7 - Infraestrutura física; 8 – Planejamento e avaliação; 9 - Políticas de atendimento aos Estudantes.
IF BAIANO/ CPA	Relatório de Autoavaliação Institucional (2016) - Segundo Ciclo	2016	Relatório de Autoavaliação Institucional, do II Ciclo realizado no período de dezembro de 2015 a março de 2016 elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (Portaria nº 1.028/2015 e Portaria nº 1.663/2015).