



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DEIZIANE DA SILVA AGUIAR

A AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES NO IFAP: da atuação da CPA ao (não uso) dos resultados pela gestão no período de 2019-2023

Macapá
2025

DEIZIANE DA SILVA AGUIAR

A AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES NO IFAP: da atuação da CPA ao (não uso) dos resultados pela gestão no período de 2019-2023

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth da Silva Guerra.

Macapá
2025

A AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES NO IFAP: da atuação da CPA ao (não uso) dos resultados pela gestão no período de 2019-2023

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth da Silva Guerra.

Data da aprovação

22/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Profa. Margareth da S. Guerra
Orientadora (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta
Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Maria Edilene Ribeiro
Titular Externo (PPGED/UFPA)

Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais
Suplente Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Waldir Ferreira Abreu
Suplente Externo (PPGED/UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

A283 Aguiar, Deiziane da Silva.

A autoavaliação do SINAES no IFAP: da atuação da CPA ao (não uso) dos resultados pela gestão no período de 2019-2023 / Deiziane da Silva Aguiar. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

165 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Dissertação (Mestrado), Macapá, 2025.

Orientadora: Margareth da Silva Guerra.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação Superior - Avaliação. 2. Gerencialismo. 3. Instituto Federal do Amapá (IFAP).

I. Guerra, Margareth da Silva, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 378.007

Dedico

*A Deus, meu refúgio e minha fortaleza.
Ele me possibilitou força, saúde e coragem para conciliar os estudos e o trabalho*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Francisca Francilene** e **João Batista**, que permitiram que eu trilhasse os caminhos dos estudos. Em especial, à minha mãe que cuidou de cada detalhe para que eu conseguisse me dedicar aos meses iniciais do curso de Mestrado.

Ao meu esposo, **Wylly Vilhena**, que me incentivou em todos os momentos de estudo, contribuindo e sendo refúgio em dias de angústia e tensões. Muito obrigada por trazer calma e leveza para a minha vida.

A todos os **familiares e amigos**, em especial, aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que compartilharam sorrisos e alegrias nos momentos de lazer, deixando essa caminhada mais leve.

Aos colegas do **Instituto Federal do Amapá**, *campus* Porto Grande e Santana, que compreenderam os momentos de estudo e conciliação com o trabalho. Agradeço cada palavra de incentivo e carinho.

Aos **professores do PPGED/UNIFAP**, que compartilharam conhecimento, vivências e muito amor pela pesquisa. Vocês possibilitaram formações humanas e críticas que contribuirão com a Educação Amapaense.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. **Margareth da Silva Guerra**, que com muita sabedoria, paciência e amor pelo que faz, me guiou nos estudos desta pesquisa, ressaltando meu potencial e incentivando meu desenvolvimento na vida acadêmica.

Aos professores da **Banca Examinadora**, pela disponibilidade em participar e realizar valiosas contribuições com a leitura e avaliação desta Dissertação.

Aos meus **colegas da turma 2023**. Obrigada por cada palavra de incentivo e momentos de aprendizado compartilhados.

RESUMO

O tema desta Dissertação é a autoavaliação no contexto da política de avaliação da Educação Superior. Trazendo como foco a análise do uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). O *problema* de pesquisa questionou: Como ocorreu a autoavaliação do IFAP no ciclo avaliativo de 2019-2023 e de que maneira seus resultados foram apresentados no processo de tomada de decisões dos gestores? A *hipótese* que orientou o estudo foi a de que a autoavaliação do IFAP se desenvolve alinhada aos indicadores e regulamentações do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior/SINAES, mas, os resultados apresentados nos relatórios, não constituem parâmetro para a tomada de decisões dos gestores, o que evidencia o caráter puramente burocrático deste instrumento. O *objetivo geral* consistiu compreender como ocorre a autoavaliação do IFAP e de que forma os resultados foram apresentados no processo de tomada de decisões dos gestores, no ciclo avaliativo de 2019-2023. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir a Educação Superior brasileira e as interferências do Neoliberalismo na política de avaliação gerencialista; analisar o processo de autoavaliação do IFAP, a partir da documentação referente ao ciclo 2019-2023; e verificar a percepção dos gestores e do presidente da Comissão Própria de Avaliação/CPA quanto ao uso dos resultados da autoavaliação na tomada de decisões. Para fundamentar a discussão, recorreu-se às contribuições teóricas de Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012), Dias Sobrinho (2003, 2008, 2010), Queiroz (2011), Santos (2016, 2019), Shiroma (2003), Sousa (2018), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, adotou-se a Pesquisa Qualitativa com base em Bauer, Gaskel e Allum (2002), Malhotra (2006), Minayo (2001) e demais autores. A pesquisa teve abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa documental e de campo. Na pesquisa documental foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, regimento da CPA e os relatórios da autoavaliação no recorte temporal da pesquisa. Na etapa de campo, utilizou-se a entrevista como instrumento de coleta de dados, os quais foram tratados por meio da Análise de Discurso Crítico (ADC), na vertente de Norman Fairclough. Os resultados evidenciam que a autoavaliação do IFAP está alinhada às orientações do SINAES, seguindo seus cinco eixos e que o processo avaliativo tem se voltado, prioritariamente, para o cumprimento das exigências legais. Constatou-se, ainda, que os gestores e o presidente da CPA reconhecem a importância da avaliação institucional, entretanto, enfrentam dificuldades para utilizar os resultados da autoavaliação como subsídio às decisões da gestão. Assim, confirmou-se a hipótese de que os relatórios não têm sido empregados para discutir de que forma os indicadores podem contribuir para o planejamento estratégico e a melhoria institucional, não interferindo, portanto, na tomada de decisões.

Palavras-chave: Educação Superior; Gerencialismo; Autoavaliação; SINAES; IFAP.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is self-evaluation in the context of higher education evaluation policy. It focuses on analyzing the use of self-evaluation results in the decision-making process of managers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá (IFAP). The research problem questioned: How did IFAP's self-evaluation occur in the 2019-2023 evaluation cycle, and how were its results presented in the managers' decision-making process? The hypothesis guiding the study was that IFAP's self-evaluation is aligned with the indicators and regulations of the National System for the Evaluation of Higher Education/SINAES, but the results presented in the reports do not constitute a parameter for managers' decision-making, highlighting the purely bureaucratic nature of this instrument. The general objective was to understand how IFAP's self-evaluation occurs and how the results were presented in the managers' decision-making process during the 2019-2023 evaluation cycle. The following specific objectives were defined: to discuss Brazilian Higher Education and the interferences of Neoliberalism in managerial evaluation policy; to analyze the self-evaluation process of IFAP, based on documentation referring to the 2019-2023 cycle; and to verify the perception of managers and the president of the Self-Assessment Committee/CPA regarding the use of self-evaluation results in decision-making. To support the discussion, the theoretical contributions of Almeida, Stelzenberger and Gonçalves (2012), Dias Sobrinho (2003, 2008, 2010), Queiroz (2011), Santos (2016, 2019), Shiroma (2003), Sousa (2018), among others, were used. From a methodological point of view, Qualitative Research was adopted based on Bauer, Gaskel and Allum (2002), Malhotra (2006), Minayo (2001) and other authors. This research employed a qualitative approach, developed through documentary and field research. The documentary research analyzed the Institutional Development Plan (PDI), the CPA regulations, and the self-evaluation reports within the research's timeframe. In the fieldwork phase, interviews were used as the data collection instrument, and the data were analyzed using Critical Discourse Analysis (CDA), following Norman Fairclough's approach. The results show that IFAP's self-evaluation is aligned with the SINAES guidelines, adhering to its five axes, and that the evaluation process has primarily focused on fulfilling legal requirements. It was also found that managers and the president of the CPA recognize the importance of institutional evaluation; however, they face difficulties in using the self-evaluation results to support management decisions. Thus, the hypothesis that the reports have not been used to discuss how the indicators can contribute to strategic planning and institutional improvement, and therefore do not influence decision-making, was confirmed.

Keywords: Higher Education; Managerialism; Self-Assessment; SINAES; IFAP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das buscas de Teses e dissertações no banco da Capes sobre avaliação do ensino superior e comissão própria de avaliação em instituições públicas.....	18
Quadro 2	Síntese das buscas de Teses e dissertações no banco da BDTD sobre avaliação do ensino superior e comissão própria de avaliação em instituições públicas.....	19
Quadro 3	Distribuição das referências incluídas na revisão integrativa, de acordo com os títulos, autores, ano de publicação e tipo de publicação.....	20
Quadro 4	Quantitativo de estudos coletados por região.....	22
Quadro 5	Quantitativo de estudos de acordo com as Instituições.....	22
Quadro 6	Quantitativo de estudos de acordo com o tipo de estudo.....	23
Quadro 7	Quantitativo de estudos de acordo com a abordagem.....	23
Quadro 8	Quantitativo de estudos de acordo com os instrumentos e técnicas de pesquisa.....	24
Quadro 9	Cursos em nível superior ofertados pelo IFAP.....	72
Quadro 10	Sumário do Relatório 2019-2020 CPA/IFAP.....	85
Quadro 11	População pesquisada no relatório de 2020.....	87
Quadro 12	Conhecimento sobre a CPA: docentes, técnicos administrativos e discentes, contido no Relatório 2020.....	88
Quadro 13	Síntese da Organização e Execução das Entrevistas.....	105
Quadro 14	Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas em Cursos de Graduação no Brasil (2003-2023).....	49
-----------------	--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese das etapas da Autoavaliação Institucional.....	61
Figura 2	Resultados das repostas dos docentes e técnicos do relatório de 2021.....	89
Figura 3	Resultados das repostas dos discentes do relatório de 2021.....	91
Figura 4	População pesquisada do relatório de 2022.....	95
Figura 5	Conhecimento dos docentes e técnicos administrativos sobre a CPA do IFAP no relatório de 2022.....	95
Figura 6	Avaliação dos docentes e técnicos sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores - Relatório/2022.....	97
Figura 7	Conhecimento dos discentes sobre a CPA do IFAP – Relatório/2022.....	98
Figura 8	Avaliação dos discentes sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores – Relatório/2022.....	99
Figura 9	População pesquisada no relatório de 2023.....	100
Figura 10	Conhecimento dos técnicos e docentes sobre a CPA – Relatório/2023.....	100
Figura 11	Avaliação dos docentes e técnicos sobre a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão – Relatório/2023.....	101
Figura 12	Conhecimento dos discentes sobre a CPA – Relatório/2023.....	102
Figura 13	Avaliação dos discentes sobre a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão – Relatório/2023.....	102

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENENC	Exame Nacional de Conclusão de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituições de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFES	Instituições Federais de Ensino
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEPAES	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas para Avaliação da Educação
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PANORAMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.1 DA REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.2 DOS PROCEDIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	29
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: Estado reformista e processos de avaliação...	35
2.1 REFORMAS E GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	39
2.2 POLÍTICAS GERENCIALISTAS DE AVALIAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO.....	52
3 AUTOAVALIAÇÃO E TOMADA DE DECISÕES NO IFAP: gerencialismo em pauta?	70
3.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	70
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	73
3.2.1 O plano de desenvolvimento institucional do IFAP - PDI/IFAP (2019-2023)	74
3.2.2 A comissão própria de avaliação do IFAP – CPA/IFAP.....	79
3.2.3 Relatórios.....	84
3.2.3.1 Relatórios de 2019-2020 e 2021.....	85
3.2.3.2 Relatórios de 2022 e 2023.....	94
3.3 DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	104
3.3.1 Sistematização das entrevistas.....	104
3.3.2 Procedimentos de análise das informações empíricas.....	106
3.3.3 O que dizem os discursos?.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÓ REITORES.....	160
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DA CPA.....	161
ANEXO A –.....	162

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sempre foi um assunto bastante debatido entre os gestores do país, especialmente pela realidade dinâmica e complexa. É necessário um cuidado especial quanto à análise das políticas públicas educacionais em todas os seus níveis e, por isso, a pesquisa em tela centra-se em um destes níveis, qual seja a Educação Superior (ES), entendendo que a manutenção e ampliação destes espaços podem proporcionar uma visão ampla de mundo, que devem ser o mote da educação emancipadora.

Posto isto, o *tema* desta Dissertação é a autoavaliação no contexto da política de avaliação da Educação Superior. Trata-se de um contexto no qual o uso dos resultados da autoavaliação deve se tornar cerne para a tomada de decisão dos gestores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é o processo de autoavaliação realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá/IFAP.

Para contextualizar o tema, infere-se que a prática da autoavaliação possui características gerencialistas ao exigir o cumprimento de aplicação de avaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que tais práticas costumam emergir perante a apresentação de traços regulamentadores e de objetivos previamente traçados, sob o discurso de melhoria nos indicadores de qualidade. Essa relação entre ES e gestão gerencialista é marcada pela crescente preocupação de tornar as instituições espaços de eficiência, competição e desempenho mensurável.

O termo “gerencialização” remete ao entendimento de Newman e Clarke (2012) de que se trata de um processo de transformação do setor público, enquanto “gerencialismo” centra-se na ideologia de aplicação de práticas e valores de gestão corporativa em organizações não-comerciais, como é o caso das universitárias. O gerencialismo, ao enfatizar a eficiência, a *accountability*¹ e a autonomia das instituições, influencia diretamente na prática da autoavaliação.

Essa abordagem promove uma cultura de avaliação contínua, na qual se impõe às instituições públicas o monitoramento e aprimoramento dos processos internos, sob a ótica da gestão administrativa. A autoavaliação, nesse cenário, torna-se uma ferramenta para alcançar determinados padrões de qualidade, bem como para justificar recursos.

¹ Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (Afonso, 2012, p.472).

Assim, o gerencialismo é uma visão orientada para resultados e desempenho, ou seja, constitui-se umas das ações das políticas neoliberais que foram sedimentadas no Brasil a partir dos anos 1990.

A autoavaliação é um dos principais eixos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela **Lei nº 10.861/2004**, este tem o objetivo de identificar as potencialidades e fragilidades da instituição, assumindo a responsabilidade de refletir criticamente sobre suas práticas, estruturas, políticas e resultados, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação ofertada nesta IES.

Na conjuntura do SINAES, a condução da autoavaliação é realizada pela **Comissão Própria de Avaliação (CPA)**, sendo esta um órgão autônomo e instituído em cada IES. A composição da CPA é multidisciplinar e permite representatividade de todas as categorias da comunidade acadêmica e da sociedade civil, responsável por conduzir todo o processo avaliativo interno da instituição, organizar os dados coletados e elaborar os relatórios deste processo.

Sobre o *locus* desta pesquisa, convém destacar um pouco da história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como “instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e *multicampus*”, surgidas como proposta de expansão do ensino superior, a partir da Lei n. 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

Estas IFES possuem objetivos e finalidades muito amplos que envolvem Ensino, Pesquisa e Extensão, trazendo maior complexibilidade ao abarcar a Educação Profissional, desde os cursos básicos até a Pós-Graduação, evidenciando uma heterogeneidade institucional desafiadora para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, no que diz respeito às características e finalidades dos institutos, observa-se que o principal objetivo da educação ofertada é o de incentivar a economia e o desenvolvimento socioeconômico das regiões em que estão inseridos.

No que diz respeito ao Estado do Amapá, a ação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou a partir da Lei n. 11.534, de 25 de outubro de 2007 (Brasil, 2007). Esta lei tratou da criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), representando uma forma de expansão do acesso à ES neste Estado e compondo a estratégia do governo de Lula (2003 - 2010) para ampliar a Rede Federal.

Macedo (2014, p. 12) faz lembrar que a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos Estados do Amapá, Acre, Rondônia, Mato Grosso do Sul e Brasília é considerado um marco importante na trajetória da Educação Profissional, pois “alguns desses Estados ainda estavam em processo de implantação das

antigas Escolas Técnicas Federais, mas que logo foram transformadas em Institutos Federais (IFs) sendo as instituições mais novas da rede”.

O modelo de educação das escolas técnicas era voltado apenas para ensino técnico direcionado às classes populares, de forma que pudessem promover o aceleração na qualificação e certificação, produzindo mão de obra para atender o mercado de trabalho. Após a mudança de *status* para IFES, observa-se que permaneceu, e ainda permanece, o ensino técnico, porém a certificação ganha novos contornos, já que se trata de trazer certificação de Ensino Superior para um ensino que permaneceu técnico.

Sobre isso, convém destacar a reflexão de Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 90) quando afirma que o tipo de educação “simplificada e de qualidade discutível” já estava consolidada no ensino superior privado-mercantil, mas no caso da expansão do ensino superior público, este “modelo invade a rede federal, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e com a reforma da educação profissional e institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.” Os autores concluem que “essas políticas que desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade”, deixam claro que “a reforma da rede profissional sugere maiores sucessos no que tange ao atendimento dos objetivos hegemônicos, pois tem uma relação mais orgânica com os arranjos produtivos locais.”

Sendo assim, os IFS estão inseridos no perfil de IES que ofertam a formação e a diplomação em massa. Para Brito (2019, p. 90) “essa forma de expansão da Educação Superior não condiz com a histórica bandeira de luta de universalização da educação, que defende a promoção do acesso ao conhecimento historicamente produzido.” De fato, os IFS têm uma identidade e configuração diferente das Universidades, pois em sua proposta, o intuito é o de atender os arranjos produtivos locais.

Sobre essa temática, Bentin (2017, p. 134 -135) enfatiza que mesmo equiparados às universidades, os IFES diferem-se destes espaços clássicos de ensino superior devido ao “diálogo com o mundo do trabalho e por privilegiarem ofertas educacionais articuladas às necessidades produtivas e sociais do país.” Ao fortalecer os arranjos produtivos locais, pode-se dizer que potencializam a formação de capital humano social dos estudantes que procuram se profissionalizar.

Nesse contexto, os pressupostos gerencialistas parecem adequar-se muito bem a um tipo de ensino que já nasce para o mercado. Assim, emerge o *objeto* de pesquisa desta Dissertação: a Autoavaliação como instrumento de gestão no processo de tomada de decisões no Instituto Federal do Amapá/IFAP. A discussão tem grande importância para

as políticas educacionais, especialmente quando se verifica que os objetivos deste instrumento se revestem na aparência de melhorias para a administração na Educação Superior, sob o discurso de “oferecer à instituição condições de refletir sobre suas perspectivas e seu planejamento para o futuro, a partir do contexto e da situação atual em que se encontra” (Gatti; Sousa, 2015, p. 31).

Sob esse olhar, a avaliação interna e seus resultados obtidos não devem finalizar apenas na construção dos relatórios, mas proporcionar um ponto de partida para o realinhamento das ações e tomada de decisões. Destarte, o processo de avaliação institucional é considerado um processo de autoconhecimento, no qual as IES conseguem analisar internamente suas práticas, sendo possível identificar as potencialidades e fragilidades, tanto dos cursos, quanto da sistemática pedagógica e administrativa, a fim de analisar as condutas exitosas e as fragilidades que precisam ser repensadas (Sousa, 2018). Estas condutas exitosas remetem ao gerencialismo, que é a categoria basilar desta pesquisa e por isso convém fazer breves apontamentos nesta introdução, uma vez que no decorrer do texto será abordada com ênfase.

Para Shiroma (2003) o modelo gerencial diz respeito aos aspectos de eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência e liderança, tão propagados a partir da influência dos Organismos Internacionais.

No que se refere à gestão gerencial, Frigotto e Ciavatta (2003) enfatizam que esta remete ao pensamento pedagógico empresarial, com características individualistas, dualistas e fragmentadas, trazendo flexibilização e privatização como ênfase e ocasionado o desmonte dos direitos sociais. Dessa forma, a inserção da cultura individualista e por resultados provoca o sucesso ou fracasso individual.

A gestão gerencial visa alcançar os melhores indicadores de qualidade, com o intuito de atingir resultados tanto na esfera pedagógica, quanto administrativo-financeira. Assim, a gestão por resultados ultrapassa as esferas administrativa e alcança o campo educacional. (Almeida, Stelzenberger e Gonçalves, 2012).

Portanto, além das informações obtidas serem utilizadas para orientação interna da IES, são também relevantes para a comunidade externa, ou seja, para a própria sociedade, assim como servem para embasar políticas públicas. Portanto, faz-se necessário observar se o processo de autoavaliação nas IES, especificamente na Comissão Própria de Avaliação do IFAP – CPA/IFAP, atende somente às regras da legislação, seguindo os objetivos evidenciados na gestão gerencial ou procura fazer um processo crítico e preocupado com a melhoria da qualidade do ensino e ambiente educacional.

Dessa maneira, o *problema* da pesquisa indaga: como ocorreu a autoavaliação do IFAP no ciclo avaliativo de 2019-2023 e de que maneira seus resultados foram apresentados no processo de tomada de decisões dos gestores?

Para responder a esse questionamento, elaborou-se as seguintes questões norteadoras: de que maneira a Educação Superior brasileira e as interferências do Neoliberalismo influenciaram na política de avaliação da Educação Superior? Como ocorre o processo de autoavaliação do IFAP, a partir do que consta em sua documentação no ciclo 2019-2023? qual a percepção dos gestores e presidente da CPA sobre o uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP?

O *objetivo geral* da pesquisa é, portanto, compreender como ocorre a autoavaliação do IFAP e de que maneira seus resultados foram apresentados no processo de tomada de decisões dos gestores, no ciclo avaliativo de 2019-2023. Deste objetivo, define-se os seguintes *objetivos específicos*: discutir a Educação Superior brasileira e as interferências do Neoliberalismo no contexto da política de avaliação gerencialista; analisar o processo de autoavaliação do IFAP, a partir do que consta em sua documentação no ciclo 2019-2023; verificar a percepção dos gestores e do presidente da CPA quanto ao uso dos resultados da autoavaliação na tomada de decisões.

Diante do exposto, estabeleceu-se a *hipótese* de que a autoavaliação do IFAP ocorre alinhada às regulamentações do SINAES, seguindo seus indicadores, sendo os resultados apresentados nos relatórios. Porém a discussão desses indicadores não é parâmetro para a tomada de decisões dos gestores, evidenciando o caráter puramente burocrático deste instrumento.

Como aporte teórico para a compreensão do tema escolhido, foram utilizados autores como Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012), Dias Sobrinho (2003, 2008, 2010), Queiroz (2011), Santos (2016, 2019), Shiroma (2003), Sousa (2018), dentre outros que contribuíram para a construção do texto.

Quanto à *justificativa*, fundamenta-se a contribuição da temática no campo da política educacional, somando-se às discussões no âmbito da Educação Superior brasileira, no contexto da política de avaliação da Educação Superior, aos moldes e ditames do Neoliberalismo. Por conta disso, discutir o processo de autoavaliação e o uso dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores é ímpar para problematizar os impactos das políticas estruturantes na educação brasileira.

No caso específico do IFAP, esta pesquisa apresenta grande relevância, especialmente por abordar a temática em um *lócus* que possui uma reduzida experiência

na Educação Superior, pois ofertou a primeira turma apenas no ano de 2011 e por isso, a pesquisa no âmbito da educação e políticas públicas possibilitará o amadurecimento institucional, ao problematizar o processo de autoavaliação deste Instituto Federal.

Compreende-se que os resultados desta pesquisa se somam aos estudos sobre o processo de autoavaliação da Educação Superior, que devem superar sua característica burocrática para o pleno desenvolvimento de reflexão e autoconhecimento tanto de gestores, como de membros da CPA e toda a comunidade acadêmica das IES. Somente um processo reflexivo pode levar às melhorias que a educação precisa para ser um meio de emancipação humana e não mais uma etapa formal.

Como justificativa pessoal para a escolha da temática da pesquisa, pontuo que durante a Graduação em pedagogia, na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), ocorreram diversos debates e reflexões sobre a educação pública, reformas e contrarreformas da educação e os processos de avaliação, tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Nestes debates, discentes e docentes procuravam entender e refletir a quem essas reformas queriam atender: seria à população acadêmica, aos interesses do capitalismo ou do Estado? Esta é uma pergunta complexa que possui uma resposta contraditória, pois as legislações prometem entregar uma educação de qualidade e avaliar para melhorar, porém, muitas vezes não é o que ocorre na prática.

Para reforçar o argumento acima, soma-se o fato de que esta pesquisadora é fruto da educação pública, dos anos iniciais até à graduação. Por isso, o interesse em pesquisar políticas educacionais e constatar o quanto a educação pública e de qualidade pode mudar a vida das pessoas.

Dando continuidade à justificativa, durante o mestrado, surgiu a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa LEPAES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas para Avaliação da Educação). O interesse do grupo é discutir sobre o processo de avaliação da Educação Superior no Brasil e na Amazônia. As leituras e reflexões possibilitaram reflexões e estudos sobre a temática pesquisada.

Por esse e outros motivos, sobressai a motivação para pesquisar sobre o tema, especialmente após diversas leituras sobre a avaliação da Educação Superior e a gestão gerencial. Assim, a experiência profissional como pedagoga no Instituto Federal do Amapá, os processos de avaliação dos cursos de nível superior e as contribuições da Comissão Própria de Avaliação/IFAP, fizeram emergir inquietações que levaram a este estudo, que tem por finalidade contribuir com a educação do Estado do Amapá/AP,

trazendo reflexões críticas sobre a autoavaliação no contexto da gestão gerencial implementada a partir dos anos 1990.

Os *procedimentos metodológicos* destacam-se por sua abordagem qualitativa. No que tange ao tipo de investigação, privilegiou-se tanto a Pesquisa Documental quanto a de Campo, sendo utilizada para coleta de dados, a Entrevista. O procedimento de análise pautou-se na Análise de Discurso Crítica (ADC), na vertente de Norman Fairclough (2001).

O estudo está organizado em três seções. A primeira, intitulada “Panorama e contextualização da pesquisa”, apresenta o levantamento das produções acadêmico-científicas, com o objetivo de aprimorar o estado do conhecimento sobre gerencialismo e avaliação da Educação Superior. Nessa seção, também são descritos os procedimentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa.

A segunda seção, denominada “Educação Superior brasileira: Estado reformista e processos de avaliação”, faz uma contextualização histórica das reformas e do gerencialismo na Educação Superior. Nela se buscou compreender os processos políticos e sociais que fundamentaram a avaliação da Educação Superior brasileira, discutindo as políticas gerencialistas de avaliação e de internacionalização da educação.

A terceira seção, intitulada “Autoavaliação e tomada de decisões no IFAP: gerencialismo em pauta?”, analisa o processo de autoavaliação realizado pelo IFAP e o uso de seus resultados na tomada de decisões. Foram examinados os documentos PDI/IFAP (2019-2023), o regimento da CPA e os relatórios do ciclo avaliativo de 2019-2023, os quais permitiram identificar os discursos dos gestores e do presidente da CPA acerca da autoavaliação do IFAP e da utilização dos dados no processo decisório da gestão institucional.

1 PANORAMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, objetiva-se apresentar o objeto de estudo desta Dissertação, quanto ao panorama de pesquisas que vem sendo apresentadas no meio acadêmico-científico, bem como descrever os caminhos epistemológicos e metodológicos definidos para o estudo.

A revisão de literatura desempenhou papel essencial na estruturação do processo de investigação sistemática da pesquisa, pois permiti mapear as produções acadêmicas existentes, identificar os pontos de debate e contribuir com as teorias propostas. Tratou-se de uma etapa fundamental para a contextualização da pesquisa, bem como para a identificação de lacunas ainda não investigadas pela literatura científica.

Em levantamento referente aos trabalhos acadêmicos, para efeito de aquilatar o estado do conhecimento sobre o assunto gerencialismo e autoavaliação do nível superior como corolários do Neoliberalismo, é possível encontrar artigos, Dissertações e Teses com a preocupação dos estudiosos sobre o avanço das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro. A seguir, destaca-se o estado do conhecimento aqui efetuado, no sentido de obter um panorama sobre a temática objeto deste estudo.

1.1 DA REVISÃO DE LITERATURA

Inicialmente, cabe destacar que foi utilizada a revisão sistemática do tipo integrativa para verificar as produções sobre avaliação do nível superior e gerencialismo em instituições públicas no Brasil. Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa busca traçar um panorama dos estudos produzidos em pesquisas anteriores de um determinado tema, possibilitando uma síntese de estudos publicados, bem como permitindo uma geração de novos conhecimentos, embasados em resultados apresentados pelas produções anteriores. Ainda de acordo com esses autores, ao elaborar uma revisão integrativa relevante, é indispensável que as etapas a serem adotadas sejam visivelmente descritas.

Neste sentido para que ocorresse a efetivação dessa revisão literária, foram seguidas seis etapas, sendo elas: 1) identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2) escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorização dos estudos selecionados; 5) análise e interpretação dos resultados; e 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A primeira etapa teve como objetivo construir um panorama geral das produções voltadas para a avaliação da Educação Superior em instituições públicas, a autoavaliação das instituições de ensino superior (IES) e a gestão gerencial. Também foi realizada uma pesquisa específica sobre a autoavaliação no Instituto Federal do Amapá (IFAP).

O processo de revisão de literatura ocorreu entre agosto e dezembro de 2023. Para a seleção de teses e dissertações, foram utilizados como fontes de dados o repositório online da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o repositório da Capes. Durante o levantamento, foi realizado um processo de refinamento nos sites utilizados, selecionando o tipo de trabalho (Tese e Dissertação), a grande área de conhecimento (Ciências Humanas), a área de conhecimento (Educação), a área de concentração (Educação e Sociedade) e o nome do programa (Educação), que possibilitou um filtro mais preciso nas pesquisas.

Assim, construíram-se estratégias de busca em forma de equação, a saber: **Equação:** (Avaliação) AND (Ensino Superior OR Avaliação do Ensino Superior OR Graduação OR Educação Superior) AND (Educação Gerencial).

Após a pesquisa nos diretórios digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 539 trabalhos no banco da Capes e 1.280 na BDTD, totalizando 1.819 arquivos. Posteriormente, as Teses e Dissertações foram analisadas, com o objetivo de atender os critérios de inclusão e exclusão, verificando os que atendiam à temática voltada para avaliação do nível superior. Em seguida, foram excluídos 1.739 trabalhos, pois não atendiam aos critérios ou estavam duplicados, restando 80 trabalhos para análise, conforme Quadros 1 e 2 abaixo:

Quadro 1 – Síntese da busca no banco de dados da Capes sobre avaliação do ensino superior e comissão própria de avaliação em instituições públicas

Descritores	Número inicial	Crítérios de inclusão não atendidos	Selecionados	Duplicados	Final
Avaliação AND Ensino Superior AND Educação Gerencial	144	138	6	0	6
Avaliação AND Avaliação do Ensino Superior AND Educação Gerencial	144	137	7	0	7
Avaliação AND Graduação AND Educação Gerencial	136	127	9	0	9
Avaliação AND Educação Superior AND Educação Gerencial	115	105	10	0	10

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 – Síntese da busca no banco de dados da BDTD sobre avaliação do ensino superior e comissão própria de avaliação em instituições públicas

Descritores	Número inicial	Crítérios de inclusão não atendidos	Selecionados	Duplicados	Final
Avaliação AND Ensino Superior AND Educação Gerencial	136	124	10	2	10
Avaliação AND Avaliação do Ensino Superior AND Educação Gerencial	136	126	7	3	7
Avaliação AND Graduação AND Educação Gerencial	860	827	25	8	25
Avaliação AND Educação Superior AND Educação Gerencial	148	132	6	10	6

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na terceira etapa, iniciou-se o processo de estudo das pesquisas selecionadas, observando-se seus conteúdos e selecionando aquelas que discutem a avaliação do ensino superior e a educação gerencial em instituições públicas, como universidades e institutos federais. Nesse processo, identificou-se a repetição de teses e dissertações, bem como obras que não atendiam aos critérios estabelecidos, restando, ao final, 34 trabalhos, cujos resumos e introduções foram lidos com a finalidade de obter informações sobre objetivos, metodologias e resultados.

No período de janeiro a junho de 2024 foi executada a quarta etapa dedicada à leitura aprofundada das teses e dissertações selecionadas, com o objetivo de identificar referenciais teóricos que abordassem a avaliação da Educação Superior e o gerencialismo. Na quinta etapa, realizou-se a análise e interpretação dos resultados, evidenciando os objetos de estudo, ano de publicação, autores, epistemologias, abordagens e técnicas de análise utilizadas nas pesquisas. Por fim, a sexta etapa consistiu na apresentação da revisão e síntese do conhecimento produzido, bem como dos resultados obtidos. Assim, foi possível, inicialmente, apresentar dados relevantes a respeito do gerencialismo e da avaliação da Educação Superior. As etapas quatro, cinco e seis trazem os resultados das buscas empreendidas e são detalhadas na sequência.

Neste sentido, optou-se por destacar no Quadro 3: títulos dos estudos, nomes dos autores, anos e tipos de publicação:

Quadro 3 – Distribuição das referências incluídas na revisão integrativa, de acordo com os títulos, autores, ano de publicação e tipo de publicação

n.	Título	Autor	Ano	Tipo de publicação
1	O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil	Thiago de Jesus Esteves	2020	Tese
2	Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?	Adriana Rocha Vilela Arantes	2022	Tese
3	O trabalho gerencial na coordenação de cursos de Graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias.	Valdir da Silva Corrêa	2017	Dissert.
4	Políticas de <i>accountability</i> como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)	Felippe Gonçalves Valdevino	2018	Dissert.
5	Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)	Sergio Andrade de Moura	2017	Dissert.
6	Discursos sobre o gerencialismo e a performatividade: a trajetória da política de avaliação educacional na rede municipal de ensino de São Paulo (1989 a 2016)	Maurício de Sousa	2019	Tese
7	A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos	Susana Schneid Scherer	2020	Tese
8	A autoavaliação institucional e a gestão universitária em uma Instituição Federal	Josefa Matias Santana	2020	Tese
9	Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG	Ângela Maria de Menezes	2012	Dissert.
10	Atuação da comissão própria de avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Mariângela do Amaral Saboya	2015	Dissert.
11	Desvelando a autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir da visão dos gestores	Wagner Leite Ribeiro	2023	Tese
12	Análise do papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na universidade federal da paraíba	Saulo Rodrigo Alves de Souza	2019	Dissert.
13	Autoavaliação e gestão institucional: análise da experiência do Instituto Federal da Paraíba	Jéssyka Pereira de Lima	2018	Dissert.
14	A autoavaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora em face ao Plano de Desenvolvimento Institucional	Joaquim de Araújo Gomes	2019	Dissert.
15	o discurso da avaliação institucional- trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso	Kátia Silva Cunha	2011	Tese
16	Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a Universidade Federal do Amapá	Maria Nazaré do Nascimento Guimarães	2012	Tese
17	Autoavaliação a partir da ótica dos gestores de uma Instituição de Ensino Superior	Nelson Lambert de Andrade	2014	Tese
18	Autoavaliação de um centro universitário da Paraíba no contexto do sistema nacional de avaliação da educação superior: análise das contribuições dos relatórios institucionais (2017-2020)	Suely Aragão Azevêdo Viana	2021	Tese

19	SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)	Daniela Fernandes Gomes	2021	Tese
20	avaliação institucional no sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes)	Assis Leão da Silva	2015	Tese
21	Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática.	Júlia Flávia Araújo Carvalhaes	2018	Dissert.
22	Processo de autoavaliação institucional: produção de um manual para apoio à Comissão Própria de Avaliação	Fabiano Kenji Aoki	2017	Dissert.
23	Avaliação da Educação Superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de Graduação da UFPA	Débora Alfaia da Cunha	2010	Tese
24	Autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	Cláudia Ibiapina Lima	2010	Dissert.
25	A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Liz Denize Carvalho Paiva	2012	Dissert.
26	A autoavaliação na universidade de Brasília: entre a proposta do SINAES e os sinais da prática	Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves	2016	Dissert.
27	Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES	Alexandra Ferreira	2013	Dissert.
28	SINAES e os procedimentos de avaliação: a construção de uma nova cultura na universidade?	Ana Karolina Ramalho de Araújo Rosas	2014	Dissert.
29	A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco	Wilma dos Santos Ferreira	2015	Dissert.
30	Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma contribuição à Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba	Wagner Leite Ribeiro	2018	Dissert.
31	Avaliação externa dos cursos de Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba: da análise dos relatórios às propostas de melhoria dos cursos	Tales Társis Dantas Vieira	2022	Dissert.
32	Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) que é aplicado no curso de administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES)	Patrícia Faria Martins Pereira	2014	Dissert.
33	SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN	Shirmênia Kaline da Silva Nunes Eussen	2010	Dissert.
34	Autoavaliação institucional da Educação Superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste	Francisco Miguel Martins	2010	Tese

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Apesar do marco temporal ser de 2004 a 2023, observa-se a seleção de pesquisas bem atuais, com sua maioria localizada entre 2018-2020. Em relação aos tipos de publicações selecionadas e coletadas nas bases de dados, percebe-se a predominância de

Dissertações, correspondendo a um total de 20 (vinte), seguidas de 14 (quatorze) Teses. A temática da autoavaliação é predominante nos títulos e chama atenção um quantitativo menor na temática da educação gerencial.

Os estudos foram produzidos majoritariamente na região Nordeste, totalizando 16 (dezesesseis) trabalhos, sendo 7 (sete) da mesma instituição, conforme Quadro 5. Em seguida, tem-se trabalhos na região Sudeste, correspondente a 11 estudos publicados, 5 (cinco) publicações na região Centro-Oeste, e por fim, a região Norte e Sul com 1 publicação em cada região.

Quadro 4 – Quantitativo de estudos coletados por região

Região	Número de publicações
Sul	1
Sudeste	11
Centro Oeste	5
Nordeste	16
Norte	1

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 5 – Quantitativo de estudos de acordo com as Instituições

Instituição	Número de publicações
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2
Universidade de Brasília	4
Universidade Federal do Espírito Santo	2
Universidade Federal de Campina Grande	1
Universidade Federal da Paraíba	7
Universidade Estadual de Campinas	1
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade Federal do Ceará	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2
Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Universidade Federal de Pernambuco	3
Universidade Federal de São Carlos	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal de Itajubá	1
Universidade Federal da Bahia	1

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Sobre o tipo de estudo das pesquisas, observa-se uma multiplicidade de epistemologias e métodos abordados. No que diz respeito ao método, Richardson (2012), ressalta que o “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos

para a descrição e explicação de fenômenos”; o autor enfatiza que não é apenas a sistemática que diferencia os métodos, e sim a maneira que o problema é abordado. Ele ainda destaca que é essencial o alinhamento do método ao tipo de estudo.

Apoiando-se a esse entendimento, “pode-se definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. (Gil, 2019, p. 8).

Desta forma, no que tange ao Tipo de Pesquisa e ao Método, tem-se a predominância do estudo de caso, totalizando 9 (nove) estudos; seguindo de 4 (quatro) pesquisas que “não apresentam” esses elementos; e 3 (três) pesquisas que seguem a abordagem do ciclo de políticas e o MHD em sua estruturação; outros tipos de estudos apareceram em apenas 1 publicação, conforme Quadro 6:

Quadro 6 – Quantitativo de estudos de acordo com o tipo de estudo

Epistemologia/Método	Número de publicações
Materialismo Histórico-Dialético	3
Análise Histórico-Dialética	1
Análise de Conteúdo	1
Abordagem do ciclo de políticas	3
Não apresenta	4
Fenomenológico	1
Estudo de caso/Pesquisa Exploratória	1
Pesquisa Aplicada e Pesquisa Exploratória	1
Estudo de Caso	9
Teoria do Discurso	1
Estudo empírico	1
Pesquisa aplicada	2
Análise de Conteúdo Temática ou Categorical	1
Método Comparativo	1
Pesquisa Descritiva	1
Sociologia Crítica	1
Pesquisa Exploratória	2

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No Quadro 7 a seguir, apresenta-se a abordagem dos estudos analisados e se observa a predominância da abordagem qualitativa, totalizando 29 (vinte e nove) publicações; seguida pela abordagem Quanti-Quali com 3 (três) pesquisas; e 2 (duas) publicações que não apresentam a abordagem, conforme o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Quantitativo de estudos de acordo com a abordagem

Abordagem	Número de publicações
Qualitativa	29
Não apresenta	2
Qualitativa e quantitativa	3

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), o objetivo da pesquisa qualitativa é o de estudar os fatos, fenômenos e acontecimentos, levando em conta as complexidades que estão em volta. Além disso, vale enfatizar que as pesquisas voltadas para a abordagem qualitativa buscam analisar os fenômenos estudados minuciosamente, enfatizando os pequenos detalhes. Dessa forma, os referidos autores destacam que esse tipo de abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Quanto aos instrumentos e técnicas de pesquisa, elaborou-se o Quadro 8 no qual se evidencia uma diversidade destes elementos. Quanto ao tipo de pesquisa, predomina a Documental, com entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa documental é presente no processo de construção de pesquisas no campo da educação, já que as legislações e documentos das políticas educacionais são norteadores desta área. As entrevistas e questionários, por sua vez, permitem ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na área da pesquisa, trazendo essa proximidade do ser humano com a pesquisa científica.

Quadro 8– Quantitativo de estudos de acordo com os instrumentos e técnicas de pesquisa

Tipos e Instrumentos e técnicas de pesquisa	Número de publicações
Pesquisas de tipo documental e entrevistas semiestruturadas	3
Análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário.	1
Entrevistas	3
Revisão bibliográfica e análise de documentos	1
Pesquisa bibliográfica e documental	2
Análise documental e do conteúdo, entrevista	1
Observações nas escolas e entrevistas e análise de conteúdo	1
Pesquisas bibliográficas, documentais e análise de conteúdo	1
Entrevistas semi-estruturadas e a análise documental	2
Exploratória e descritiva, de caráter documental, questionário e estudo de caso	1
Pesquisa bibliográfica e a documental	4
Análise documental	1
Análise documental, entrevista e questionário	3
Pesquisas bibliográfica, documental e estudo de caso	1
Coleta de documentos, observação de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas	1
Pesquisa bibliográfica e de campo	1
Fontes bibliográficas, documentais, observação de campo e entrevistas semiestruturadas	1
Pesquisas bibliográfica, documental e entrevista	1

Observação participante, entrevistas e análise de documentos	1
Pesquisa documental e entrevistas	2
Questionários e entrevistas semiestruturadas	1
Pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e observação não-participante.	1

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essas análises demonstram o mapeamento das produções voltadas à autoavaliação e educação gerencial, trazendo suas estruturas, regiões, instituições, métodos, abordagens e instrumentos de pesquisa. Com isso, pode-se observar que as pesquisas são atuais, divididas em várias regiões do Brasil, porém ainda escassas na região Norte e Sul. A abordagem qualitativa é majoritariamente utilizada por se adequar melhor às pesquisas educacionais. Os instrumentos e técnicas de pesquisa são diversos, para que possam contemplar a amplitude que é a pesquisa educacional.

Durante a análise e sistematização, foram selecionados alguns estudos que contribuíram diretamente com esta pesquisa, possibilitando compreensão e reflexões sobre a temática pesquisada.

O estudo de Arantes (2022), intitulado *Autoavaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás: Emancipatória ou Regulatória?* com o objetivo geral de analisar o uso dos resultados da avaliação institucional preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO, para as tomadas de decisão da gestão em relação à qualidade no âmbito da política, no período entre 2015 e 2020. A Tese utilizou como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético e foi adotada a abordagem qualitativa em uma pesquisa do tipo exploratória. A obtenção de dados foi realizada através da análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário.

Os resultados apontados pela autora mostram que a avaliação realizada na Universidade Estadual de Goiás é efetivada apenas para fins regulatórios, atendendo ao Estado gerencialista, no qual, a Comissão Própria de Avaliação não tem autonomia e nem conhecimento sobre a importância dos resultados da autoavaliação. A autora ainda ressalta que a gestão não tem autonomia na tomada de decisão. Portanto, a autoavaliação da UEG é aplicada apenas para atender os aspectos legais, assim, ocasionando um enfraquecimento da avaliação como responsável pelas políticas educacionais de uma IES.

O estudo de Arantes (2022), possibilitou nesta dissertação um entendimento sobre as etapas da autoavaliação, ressaltando que estas formam uma ligação fundamental para o processo avaliativo. O estudo também contribuiu para uma reflexão acerca da importância da totalidade do processo avaliativo e do envolvimento entre todas as etapas.

O estudo de Menezes (2012), intitulado a *Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG*, traz como objetivo analisar a apropriação pela gestão dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso das recomendações da Comissão Própria de Avaliação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no período de 2006/2008. O método escolhido foi o fenomenológico, com abordagem qualitativa. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

As evidências da Dissertação apontam que os gestores compreendem o quanto a autoavaliação é essencial em uma IES e evidenciam a possibilidade de usar seus resultados na gestão, porém ressaltam que esta também é vista como um momento de prestação de contas à comunidade acadêmica. As considerações do estudo evidenciam que os resultados da autoavaliação do IFG estão mais voltados às ações exigidas pelo MEC, como no reconhecimento dos cursos. A dissertação também revela que os gestores não conseguiam utilizar os dados dos relatórios e nem as recomendações da CPA. Dessa forma, observa-se que existem dificuldades para a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão.

A Dissertação de Menezes (2012), contribuiu com o processo de compreensão acerca do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras e da avaliação institucional de uma IES, trazendo a autoavaliação como o centro do processo de avaliação institucional. A pesquisa também colaborou para reflexões sobre o uso dos resultados na autoavaliação como instrumento de gestão, pois estes são os principais sujeitos na implantação e implementação de políticas de avaliação institucional.

A Tese de Ribeiro (2023), com o título *Desvelando a autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir da visão dos gestores*, objetivou analisar o papel da autoavaliação institucional e suas repercussões no processo de tomada de decisão da UFPB, a partir da ótica dos gestores da CPA a fim de possibilitar a melhoria da qualidade do processo; o método utilizado foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa. O estudo se deu por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando as entrevistas como instrumentos de coleta de dados.

Os resultados destacados pelo autor demonstraram que as políticas institucionais de autoavaliação estão de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2019 – 2023) da instituição. No que se refere aos eixos e indicadores definidos pelo Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE), estes não foram contemplados integralmente nos RAAIs analisados. O autor também identificou que não existe um

sistema computacional específico para a coleta e tratamento dos dados de autoavaliação na UFPB, fato que dificulta o alcance de um maior número de respondentes, a celeridade do processo e, conseqüentemente, a melhoria da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. O estudo revela ainda a necessidade de melhorias na estrutura física, atualização do Regimento Interno da CPA, adequação a igualdade dos membros que compõem a comissão e também a consolidação de uma cultura avaliativa na instituição.

Os estudos de Ribeiro (2023) colaboraram para o processo de compreensão da importância do PDI dentro de uma instituição, no qual precisa estar em consonância com a avaliação institucional. O autor também contribuiu com reflexões a respeito da Comissão Própria de Avaliação, como a definição e relevância desta comissão no processo de autoavaliação, além da importância de a comunidade acadêmica conhecer o trabalho desenvolvido pela CPA.

A Dissertação de Souza (2019), apresenta uma *Análise do papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba*, com o objetivo de analisar o papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com base nos resultados dos 05 (cinco) últimos Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAI's) aplicados pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba, em relação ao Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) de 2017, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Ministério da Educação (MEC). A pesquisa foi exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental.

Os resultados da Dissertação evidenciaram que a UFPB realiza a autoavaliação anualmente, mas ainda consiste em campo teórico do processo avaliativo, pois a referida Dissertação contribui apenas com o autoconhecimento das fragilidades e potencialidades dessa IFES, no qual, o uso dos resultados para tomada de decisão dos gestores ainda é incipiente. Ressalta-se também que a maneira como a autoavaliação tem sido conduzida não possibilita uma visão global dessa instituição.

O aprofundamento da leitura da Dissertação de Souza (2019), possibilitou um melhor entendimento sobre a CPA, sua composição e a importâncias de seus membros conhecerem a legislação que trata sobre o processo de avaliação, assim como, a avaliação institucional, para que os membros da CPA possam conduzir da melhor forma esse momento de autoconhecimento da IES.

A Tese de Viana (2021), intitulada *como Autoavaliação de um centro universitário da Paraíba no contexto do sistema nacional de avaliação da educação superior: análise das contribuições dos relatórios institucionais (2017-2020)*, tem como objetivo geral de analisar os resultados apresentados nos Relatórios de Autoavaliação da IES, a partir da perspectiva das diretrizes do SINAES, para subsidiar a gestão institucional do Centro Universitário – UNIESP. O estudo consiste em uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. A autora também ressalta (quanto aos objetivos) que se trata de uma pesquisa é exploratória. Nos procedimentos metodológicos, a pesquisadora utiliza pesquisas bibliográfica, documental e estudo de caso.

Os resultados constataram que a CPA do UNIESP vem realizando a autoavaliação da instituição, seguindo as legislações brasileiras vigentes, uma vez que dos cinquenta indicadores traçados pelo SINAES instituídos no ano de 2017, 42 foram contemplados, já no ano de 2018; 37 indicadores foram abordados em 2019; apenas cinco dos indicadores foram contemplados e no ano de 2020; observou-se que 40 indicadores foram atendidos, predominando assim, a presença dos indicadores contemplados plenamente nos RAAI's analisados. O estudo também revela que o UNIESP desenvolve anualmente a autoavaliação de forma eficaz e que os resultados são utilizados no processo de tomada de decisão dos gestores. Observou-se também que o processo avaliativo ainda necessita de uma maior sensibilização para que a comunidade acadêmica participe da avaliação institucional, pois verificou-se, a partir da análise do RAAI emitido em 2018, que apenas 2.736 alunos responderam ao questionamento com relação à qualidade do ensino ofertado no ano de 2017, quantitativo esse que a autora acredita ser bem inferior ao quantitativo total de discentes matriculados nos cursos de graduação, visto o porte da instituição. Os achados demonstraram que a IES vem apresentando melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem e administrativo, fato este que pode ser atribuído também ao papel efetivo da CPA que, por sua vez, possibilita esse processo de autoconhecimento e autorreflexão da instituição.

Os estudos de Viana (2021) colaboraram para as análises sobre a autoavaliação e o trabalho da CPA de uma IES, contribuindo para as reflexões acerca da amplitude do processo avaliativo de uma IES. A autora concluiu que o trabalho da comissão é de grande importância para que a avaliação institucional alcance seu objetivo.

A pesquisa de Eussen (2010), intitulada *Sinaes: as diferentes faces da avaliação na UFRN*, objetivou analisar a configuração que a política nacional de avaliação para o ensino superior vem assumindo na UFRN, evidenciando a repercussão desse sistema na

implementação de uma cultura avaliativa na instituição. A dissertação utilizou o método do Materialismo Histórico-dialético, utilizando da pesquisa bibliográfica e documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação não-participante.

Os resultados demonstraram que existem diferentes práticas de avaliação na instituição, pois havia uma cultura avaliativa antes do SINAES, sendo esta participativa e democrática, que para a autora “se contrapõe à rigidez presente na autoavaliação instituída pelo SINAES e, seguida, pela Comissão Própria de Avaliação.” (Eussen, 2010, p. 8). Foi constatado também que a implantação do SINAES, na URFN, vem ocorrendo de forma lenta, com uma complexidade que está dificultando a implantação do processo avaliativo em todas as dimensões previstas pelo MEC. Os resultados mostram que a operacionalização do SINAES assume uma postura de avaliação muito mais normativa e voltada para o estabelecimento de rankings entre cursos e instituições do que em estabelecer uma autoavaliação da IES. Sobre a avaliação do Curso de graduação submetido às três dimensões de avaliação propostas pelo SINAES (autoavaliação, Avaliação de Cursos e ENADE) não foi identificado uma integração entre as modalidades. Os resultados são considerados isoladamente, em uma visão apenas parcial do curso avaliado, sendo assim, não é possível alcançar a proposta do SINAES como um sistema de avaliação global.

No que se refere à contribuição da Dissertação de Eussen (2010), foi possível refletir e compreender o processo de implantação da política de avaliação da Educação Superior, bem como evidenciar a necessidade deste processo de avaliação, por conta da significativa expansão desta etapa no Brasil.

1.2 DOS PROCEDIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos epistemológicos desta pesquisa, ressalta-se que é um estudo de abordagem qualitativa, pois durante a pesquisa são analisados dados qualitativos por meio da análise documental e de campo, que possibilitou a compreensão intersubjetiva dos dados coletados. Este tipo de abordagem está inserido no marco da dialética ao permitir ao pesquisador uma visão mais clara do objeto. Dessa maneira, Sanchez Gamboa (2003, p. 394) ressalta que a abordagem qualitativa “prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”, sendo que os processos essenciais para a análise qualitativa:

consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

A pesquisa qualitativa segue um percurso metodológico, que precisa percorrer todas as etapas. Nesse processo de construção do conhecimento é importante que o pesquisador mantenha uma certa distância do objeto pesquisado, para que analise todos os acontecimentos, sem deixar com que a sua aproximação interfira nos resultados.

Contudo, é necessário ocorrer o processo de vigilância epistemológica do pesquisador, para não ocasionar grandes influências e interferências do observador sobre o objeto de estudo. Minayo (2001) chama atenção ao cuidado que o pesquisador deve ter quanto aos limites e riscos da pesquisa qualitativa, destacando que:

a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (Minayo, 2001, p.14).

Como é possível verificar, a pesquisa qualitativa tem seus riscos e, por isso, é necessário um certo distanciamento entre o pesquisador e o objeto, para que o excesso de envolvimento não atrapalhe o andamento da pesquisa e os resultados. Ademais, a pesquisa qualitativa pode ser vista como uma abordagem que exerce a função de dar poder e voz às pessoas, “em vez de tratá-las como objetos” (Bauer; Gaskel; Allum, 2002, p. 30).

Na pesquisa qualitativa, o sujeito e a realidade constituem uma relação integrada, em que objetividade e subjetividade não são dissociadas. Esse tipo de abordagem distancia-se da lógica dos números ao priorizar a interpretação e a atribuição de significados aos dados. Mesmo de forma descritiva, a pesquisa qualitativa permite compreender o ambiente como uma fonte rica de dados, sendo o pesquisador uma parte essencial desse processo de construção do conhecimento. (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Ainda corroborando com esse pensamento, Malhotra (2006) enfatiza que a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão mais ampla e aprofundada do problema estudado. Por possuir um caráter de cunho exploratório, essa pesquisa permite ao

pesquisador ir além da superficialidade dos dados, captando nuances, percepções, significados e interpretações que são fundamentais para compreender o fenômeno em seu contexto real, permitindo, assim, analisar com mais precisão o contexto em que o problema está inserido. Desse modo, esse tipo de pesquisa é essencial em estudos que enfatizam a compreensão das relações sociais, culturais e simbólicas durante a análise do objeto de estudo.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo compreender as questões particulares de cada realidade, algo que não pode ser quantificado nas ciências sociais. Outrossim, engloba aspectos subjetivos como os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Essa abordagem permite analisar as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos ou explicados apenas pela quantificação ou operacionalização de variáveis. Portanto, a pesquisa qualitativa possibilita explorar e compreender dimensões simbólicas e culturais das relações sociais.

Nesse tipo de pesquisa, evidencia-se a espontaneidade e a liberdade dos sujeitos, ao discutirem sobre o tema abordado. Destacando seus pensamentos, compreensão e ações, trazendo os aspectos formais e informais presentes na comunicação (Bauer; Gaskell; Allum, 2002). Os sujeitos desta pesquisa fazem parte do grupo de gestores do IFAP, além do presidente da CPA, por isso, optou-se pela abordagem qualitativa para construção do conhecimento.

A pesquisa é também bibliográfica, pois analisou produções acadêmicas que debatem a influência da educação gerencial nas políticas educacionais de Educação Superior Brasileira, refletindo os impactos causados pelas interferências gerenciais. No decorrer do processo, foram analisados livros, Teses, Dissertações e artigos científicos para a fundamentação dos dados e resolução do problema da pesquisa. Gil (2006, p. 65) enfatiza a importância da pesquisa bibliográfica nas produções acadêmicas dizendo que,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...]. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Portanto, a pesquisa bibliográfica permite refinar o conhecimento a respeito de uma investigação científica de obras publicadas. Para Severino (2007, p. 122), esse tipo de pesquisa se realiza pelo “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, Teses, etc.” Com isso, os textos tornam-se

fontes de pesquisa, sendo que o pesquisador trabalha a partir de aportes dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

De acordo com Boccato (2006), na pesquisa bibliográfica é realizado o levantamento e análise crítica das obras publicadas sobre o tema a ser pesquisado, visando atualizar, ampliar o conhecimento e cooperar com a realização da pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica empregada para esta Dissertação foi realizada a partir de consultas no acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e em periódicos na área da Educação, livros e outros documentos relacionados à temática. Utilizou-se também como fonte de pesquisa a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que constituiu o SINAES no intuito de compreender as particularidades da Autoavaliação Institucional.

Aliada à pesquisa bibliográfica, tem-se a pesquisa documental, compreendendo-se com Gil (2022) que guarda semelhanças com a pesquisa bibliográfica, destacando-se porém, que a grande diferença está na natureza das fontes pesquisadas. Isso porque na pesquisa documental se utilizam os materiais que ainda não foram estudados ou que podem ser reelaborados dependendo da investigação, enquanto nas pesquisas bibliográficas há um formato mais amplo, destinado ao refinamento do problema do estudo. Depreende-se com isso que as pesquisas documentais possuem a finalidade de atender às questões mais específicas, trazendo clareza, objetividade e possibilidade de verificação ao estudo pesquisado.

Corroborando com esse pensamento, Prodanov e Freitas (2013), destacam que a pesquisa bibliográfica se fundamenta especialmente nas contribuições de diversos autores sobre um determinado tema, enquanto a pesquisa documental se baseia em materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reformulados conforme a investigação.

Ressalta-se a relevância da pesquisa documental devido aos documentos preponderantes da autoavaliação, tema desta pesquisa. Os documentos constantes na pesquisa documental são a Lei n. 10.861/2004, que constituiu o SINAES, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI), o regime da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e os relatórios utilizados na CPA no período de 2019 a 2023, documentos essenciais no processo de construção deste estudo.

Somada aos tipos de pesquisa destacados, optou-se, também, pela pesquisa de campo, delineando um aprofundamento sobre as questões propostas junto aos Pró-reitores

e o presidente da CPA/IFAP. O trabalho de campo exige um contato direto do pesquisador com o espaço a ser estudado, pois conforme Gonsalves (2001, p. 67):

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

O instrumento de coleta utilizado foi a entrevista, considerando que esta técnica de coleta de dados torna o trabalho interativo, que possibilitou uma relação mais próxima entre pesquisador e pesquisados. Segundo Minayo (2015, p. 63), trata-se de um instrumento essencial para o processo de troca de informações, pois através da fala, as pessoas conseguem revelar as condições de vida e crenças, ao mesmo tempo em que compartilham o que pensam sobre um determinado grupo, trazendo suas condições históricas, socioeconômicas e culturais.

Nessa compreensão sobre o uso das entrevistas como ferramentas de coleta, Ribeiro (2023, p.53) ressalta que “entrevistas são de extrema relevância para a coleta de dados e, em especial, quando se percebe a necessidade de mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. A entrevista oportuniza uma amplitude de informações e permite o aprofundamento do tema abordado, trazendo informações que poderiam ficar obscuras.

Optou-se pela entrevista durante esta pesquisa, para que houvesse um diálogo livre, possibilitando que o pesquisador obtivesse dados e visões gerais e específicas dos participantes, analisando o envolvimento e conhecimento de cada entrevistado sobre o objeto do estudo e buscando “explorar o espectro de opiniões, e as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2002, p.68).

Cada entrevistado expressa de uma maneira o seu olhar sobre a realidade, por isso, definiu-se por utilizar a entrevista, com o objetivo de alcançar um diálogo, para que as hipóteses ou pressupostos sejam contemplados numa espécie de conversa com finalidade. As entrevistas terão o intuito de compreender o entendimento dos sujeitos do estudo, no caso os Pró-reitores e o presidente da CPA, sobre o uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão. Estes sujeitos foram escolhidos por atuarem em frentes como a do ensino, pesquisa, extensão, administração e gestão de pessoas, de modo que possa representar os sujeitos desses eixos. Assim, conjecturou-se que poderão analisar e evidenciar o uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisões.

Quanto à técnica para análise de dados empregada neste estudo, utilizou-se a Análise de Discurso Crítica (ADC), sob a ótica de Norman Fairclough, pois durante a análise documental e entrevistas, foi possível perquirir as entrelinhas dos discursos, observando a estrutura histórica e social deste processo, além de analisar as contradições existentes. Segundo Fairclough (2016, p. 94), o discurso é visto como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação”. Portanto, o Discurso engloba os aspectos históricos e sociais e reproduzem as ideologias que estão inseridas nos contextos sociais.

Além disso, existe “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (Fairclough, 2016, p.95). Dessa forma, o discurso não é considerado uma visão individual, mas diversas contribuições da prática social, sendo este um modo de ação entre o discurso e a estrutura social.

Sobre a ADC, Fairclough (2016, p. 96-98) ressalta que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. [...]”. Portanto, a ADC não é construída de maneira livre, mas sim com influências do contexto social e suas estruturas materiais, por isso pode auxiliar para uma melhor compreensão sobre as práticas sociais, assim como colaborar para o processo de transformação das ideologias.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: Estado reformista e processos de avaliação

Nesta seção, almeja-se apresentar as discussões teóricas voltadas às políticas da Educação Superior, trazendo seus marcos históricos, reformas e as diferentes conjunturas que influenciaram sua constituição e desenvolvimento. Além da influência neoliberal desse processo de gestão gerencial, especialmente no contexto brasileiro. Busca-se compreender os percursos das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil, discutindo seus marcos regulatórios, reforma e os contextos que contribuíram para suas transformações ao longo do tempo.

A história da Educação Superior brasileira tem sido marcada por intensas transformações impulsionadas por dinâmicas globais, demandas sociais e políticas públicas voltadas à modernização do setor. Dentre essas transformações, destacam-se as reformas conjunturais e o crescente processo de internacionalização das instituições de ensino superior. Essas mudanças não apenas redimensionam o papel das universidades no cenário nacional e internacional, mas também introduzem novos desafios para estudantes, docentes e gestores educacionais.

As reformas na Educação Superior brasileira, especialmente a partir da segunda metade do século XX, evidenciam uma profunda reconfiguração estrutural, administrativa e ideológica das universidades, refletindo transformações políticas, econômicas e sociais, tanto no âmbito nacional, quanto internacional. Sendo assim, esta seção examina os principais marcos históricos e políticos que impulsionaram a reorganização da Educação Superior no Brasil, destacando a influência das reformas universitárias e das diretrizes neoliberais sobre a configuração atual das instituições, especialmente no que se refere à dualidade entre os interesses do mercado e o compromisso social da educação.

Vale destacar que nesta pesquisa o foco é o processo de autoavaliação imposto às IES como corolário do gerencialismo que vem se implantando na Educação Superior, o que demanda entender o processo reformista pelo qual este nível vem passando, especialmente impulsionado por políticas neoliberais.

Sobre as reformas ocorridas na Educação Superior brasileira, é preciso ressaltar a Reforma Universitária de 1968, que embora anterior à ascensão do Neoliberalismo, já indicava a tendência modernizadora, conforme apontado por Boschetti (2007). A partir deste marco, pode-se dizer que a universidade passou a se organizar nos moldes capitalistas, buscando “eficiência e produtividade”, distinguindo claramente

planejamento e execução e direcionando suas atividades para a formação de mão de obra especializada, em detrimento de um ensino mais crítico e reflexivo.

Na visão de Santos (2019, p. 122) é “nesse cenário [que] a universidade passa a funcionar com um organograma empresarial, preocupando-se com a ordem socioeconômica dos governos militares e do capital internacional.” De fato, a Reforma Universitária de 1968 transformou a organização administrativa e acadêmica das universidades, especialmente porque a universidade brasileira foi avaliada nos anos 1960 como uma estrutura insatisfatória, impulsionando debates nacionais que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Vale dizer que neste período a Carta de *Punta del Este* (1961) foi assinada, tornando-se um marco na história da educação que comprometeu os países participantes a realizarem reformas, incluindo nas políticas de Educação Superior, sob uma lógica de desenvolvimento comum liderada pelos EUA (Santos, 2019; Rosas, 1992).

Assim, a Reforma Universitária de 1968 trouxe mudanças significativas na organização administrativa e acadêmica nas universidades, como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, organização do currículo em ciclos básicos e profissionalizantes, dentre outras. Em plena ditadura militar no Brasil, a reforma foi publicada na Lei n. 5.540/1968, que trazia a organização e o funcionamento do nível superior, sendo estes construídos nos moldes da racionalidade, do tecnicismo, da produtividade e de outras características semelhantes às de empresas (Santos, 2019). Sobre esse período da história da universidade brasileira, Candeu e Vermeersch (2016, p. 33) destacam que:

Os reflexos da ditadura civil militar sobre a educação foram tão nocivos e profundos para a sociedade que até hoje, permanecendo o mesmo modelo educacional e estrutura pedagógica, impedem o país de desenvolver o ensino e o processo de democratização através da participação política por meio deste, o qual deveria ser um direito fundamental de todo brasileiro. A partir da consolidação dessa estrutura ineficaz, a sociedade brasileira tornou-se vítima de uma cultura de massa, onde se predomina o consumo, individualismo e o desinteresse pela participação pública, resultando na ausência do papel do cidadão.

A Reforma de 1968 implementou resultados inovadores com as transformações administrativas e acadêmicas nas universidades, mas, por outro lado, possibilitou contextos favoráveis para o nascimento de um ensino privado, com instituições meramente profissionalizantes, voltadas apenas à transmissão de conhecimentos e afastadas da atividade de pesquisa, não oportunizando assim, uma formação crítica e global aos discentes (Fernandes, 1975, p. 51-55).

Neste contexto, Boschetti (2007, p. 228) enfatiza que as universidades passaram a ser geridas como empresas educacionais, pois a reforma universitária de 1968 “reestruturou conteúdos e cursos com o intuito de trazer o recém-formado para um mercado de trabalho que estaria a sua espera não apenas para realizar seu sucesso profissional, mas também para integrá-lo ao movimento nacionalista de projetar o Brasil.”

Dessa forma, a reforma universitária impulsionou o debate a respeito da redefinição da Educação Superior no Brasil e seus negócios lucrativos, pois as instituições de ensino privado vinham ganhando cada vez mais espaço, transformando a educação em uma grande empresa. Sobre essa questão, Santos (2019, p. 123) complementa o raciocínio dizendo que “a ideia de mercantilização passou a configurar a ideia de reforma da Educação Superior, mesmo após a abertura da política nos países regidos por regimes militares, nesse caso, o Brasil – em 1979.”

Portanto, entende-se que diante dos regimes pós-ditadura militar e agora imersas em um contexto neoliberal, as universidades deixaram de ser vistas como espaços de formação cidadã e produção de conhecimento crítico, assumindo uma postura cada vez mais mercantilista e instrumental. Para confirmar isso, reflete-se que no período de 1945 a 1965 o Brasil vivenciou um expressivo crescimento no número de matrículas na Educação Superior pública, expandindo de 21 mil para 182 mil alunos. Enquanto o setor privado continuou estável, atingindo apenas 44% do total das matrículas em instituições de ensino superior (Vasconcelos, 2007; Cunha, 2004).

A Reforma Universitária/1968, marcou significativamente o processo mercantilista e instrumental, antecipando práticas alinhadas à lógica neoliberal ao reorganizar o nível superior com base em princípios de produtividade, racionalidade técnica e eficiência operacional, aproximando a gestão acadêmica dos modelos empresariais. Tais transformações foram intensificadas nas décadas seguintes, o que reforçou ainda mais a mercantilização do ensino e o enfraquecimento do papel público da universidade, o que claramente retrata a Educação nos dias de hoje, tendo em vista a expansão frequente da Educação Superior dentro da lógica capitalista.

O Consenso de Washington foi um segundo marco após a Reforma Universitária de 1968 e que merece destaque. Ocorre que com a redemocratização do Brasil, surgiram discursos em defesa das liberdades políticas e da educação pública de qualidade, mas a mercantilização do nível superior e as crises financeiras trouxeram insatisfação social. Em resposta às crises na América Latina, países como EUA e Inglaterra propuseram no

Consenso de Washington (1989), um pacote de medidas para reformar a gestão pública, com cortes em saúde, educação e previdência. (Santos, 2019).

Assim, O Consenso de Washington foi um conjunto de diretrizes econômicas formuladas para orientar reformas em países ditos em desenvolvimento, especialmente os da América Latina que enfrentavam crises de dívida e estagnação econômica. Não foi um “tratado oficial”, mas um pacote de políticas que refletia a visão de instituições como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos EUA, sediados em Washington, daí o nome. Amaral (2003) destaca que as propostas apontadas como soluções para aliviar os cofres públicos, mascaravam apenas interesses financeiros.

As diretrizes resultantes do Consenso de Washington se alinham ao ideário neoliberal, que defende o mercado como principal agente de regulação econômica, a diminuição do tamanho do Estado e a promoção da livre concorrência como caminho para o desenvolvimento. No Brasil, a influência do Consenso se intensificou a partir dos anos 1990, especialmente durante o Governo de Fernando Collor de Mello e, de forma mais estruturada, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Apesar de terem contribuído para a estabilização econômica e a modernização de alguns setores, essas políticas também foram alvo de críticas por acentuarem desigualdades sociais, enfraquecerem a capacidade do Estado em investir em áreas essenciais, como saúde, educação e infraestrutura, e por submeterem a economia nacional a uma maior vulnerabilidade frente às oscilações do mercado internacional. Assim, o Consenso de Washington e o Neoliberalismo no Brasil representam um marco de mudanças profundas no modelo de gestão da economia, cujos efeitos são debatidos até hoje no campo político, acadêmico e social.

Diante do exposto, a subseção seguinte faz importante adendo que complementa a discussão já iniciada sobre a questão de reformas e influências neoliberais na educação brasileira, evidenciando o gerencialismo implantado a partir dos referidos marcos da história da Educação Superior.

2.1 REFORMAS E GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Nesta subseção, objetiva-se discutir as principais reformas que perpassaram no campo da educação, especificamente no que diz respeito a Educação Superior, bem como

refletir sobre as influências do gerencialismo nas políticas públicas de educação no contexto brasileiro.

A reforma do Estado foi bastante discutida na agenda política mundial, após a crise do capital enfrentada por diversos países hegemônicos na década de 70, séc. XX, esta reforma foi marcada pelo aumento do preço do petróleo, desvalorização do dólar e problemas no sistema capitalista. A partir da crise de 70, surge a necessidade de redefinir o papel do Estado e reorganizar o equilíbrio fiscal, resgatando a estabilidade dos países em crise e, dessa maneira, a reforma do Estado:

trata-se de construir um Estado para enfrentar os novos desafios da sociedade pós-industrial, um Estado para o século XXI que, além de garantir o cumprimento dos contratos econômicos, deve ser forte o suficiente para assegurar os direitos sociais e a competitividade de cada país no cenário internacional. Busca-se, desse modo, uma terceira via entre o *laissez faire* neoliberal e o antigo modelo social-burocrático de intervenção estatal (Clad, 1998, p. 1).

Neste contexto, verifica-se que as políticas latino-americanas do século XX são intensamente influenciadas pela concepção reformista na qual o Estado, no âmbito das reformas neoliberais, deixa de ser o principal agente de promoção do bem-estar social para assumir um papel regulador e facilitador da iniciativa privada. Essa mudança se traduziu em políticas de desregulamentação de mercados, flexibilização das relações de trabalho, abertura econômica e privatizações de empresas estatais.

Essas reformas são orquestradas pelos Organismos Internacionais (OI), sendo que na ES, Brovetto (2002, p. 349-350) indica que as políticas educacionais são formuladas e planejadas por organismos financeiros, como por exemplo o Banco Mundial, o que favorece “por um lado, a redução dos gastos públicos no âmbito do ensino superior e, por outro lado, o desenvolvimento de instituições privadas, com o objetivo explícito de adaptar o conjunto do sistema às necessidades mutáveis do mercado de trabalho.”

A visão contemporânea sobre as políticas públicas, fez com que iniciasse um novo cenário nas relações dos Estados com a Educação Superior, trazendo uma nova configuração que atendessem aos moldes neoliberais. Diante disso, Santos (2016) estatiza que as ideologias e políticas no século XX foram decisivas para a construção do cenário da Educação Superior no século XXI.

Para uma melhor compreensão sobre a temática, recorre-se a Rama (2006) ao definir que o cenário da Educação Superior da América Latina é demarcado por três grandes reformas. A primeira, caracterizada como a autonomia da gestão universitária; a

segunda, pela mercantilização do ensino superior; e a terceira, pela globalização, sociedade do conhecimento e o capital humano qualificado.

A primeira reforma, conhecida como Reforma de Córdoba (1918), ocorrida na Argentina, tinha como objetivo a autonomia da gestão universitária, de maneira que a gestão tivesse o compromisso social com os problemas da sociedade. Essa reforma lutava pela educação como um bem público e gratuito, a fim de romper com o elitismo e ampliar o número de Universidades. Na análise de Ferreira, Antunes e Alves (2023), além da autonomia universitária, buscava-se também autonomia econômica, financeira e política.

As transformações oriundas dessa reforma perduraram na América Latina por cerca de 50 anos, vivenciando um momento de industrialização e formação profissional com o intuito de atender às novas demandas do mercado. Apesar da tentativa de atender às exigências dessa nova configuração na educação, Ferreira, Antunes e Alves (2023, p. 449) ressaltam que “muitos problemas fizeram parte dessa história, já que o financiamento não cresceu na mesma proporção de crescimento do número de matrículas nas instituições de ensino superior.” Consequentemente, as universidades não conseguiram atender de maneira célere as novas demandas da sociedade, pois não garantiram educação de qualidade, por falta de ferramentas que possibilitassem a realização das avaliações de qualidade.

A crise vivenciada na ES, especificamente nas IES públicas, permitiu a entrada da segunda reforma, a americana. Esta ficou conhecida pela mercantilização do ensino, proporcionando a expansão da oferta da Educação Superior por meio das IES privadas, cujo crescimento se deu pela falta de investimento nas universidades públicas, o que afetou diretamente a qualidade da oferta de ensino. Para Santos (2016, p. 67), “alguns pesquisadores caracterizam esse momento como fundador do Neoliberalismo na Educação Superior”, permitindo também a era do Estado Avaliador.

A terceira reforma universitária da América Latina foi marcada por um contexto globalizado e tecnológico, trazendo diversas discussões importantes, tais como a qualidade do ensino superior, a mudança do Estado Educador para o Estado Avaliador, inserção de instituições internacionais de ensino superior e o surgimento da educação virtual, abrindo espaço para a educação não presencial (Ferreira; Antunes; Alves, 2023).

A Terceira Reforma traz marcas da mercantilização da Educação Superior que afetou diretamente as políticas voltadas à educação, com características neoliberais. Corroborando com esse pensamento, Santos (2016, p. 71) exprime que a globalização marcou a Terceira Reforma ao impulsionar “a sociedade do conhecimento, considerando-

se a necessidade de investigação científica, capital humano qualificado para as demandas de mercado globalizantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento social.”

Nota-se que a Educação Superior passou por diversas reformas ao longo da história, desde a conquista da autonomia universitária até a mercantilização do ensino, marcada pela expansão de instituições privadas, globalização, sociedade do conhecimento e demanda por capital humano qualificado para atender ao projeto neoliberal. No Brasil, a reforma do Estado se estruturou em quatro pilares principais:

(a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) Um econômico administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (Bresser-Pereira, 1998, p. 49-50).

Conforme se observa no excerto, as principais justificativas para a implantação de reformas do Estado foram delineadas em quatro dimensões (econômico-política, econômico-administrativa e puramente política), que não estariam restritas somente à dimensão financeira, mas envolveriam uma profunda reconfiguração do papel do Estado e de sua capacidade de atuação. A crítica neoliberal está, por isso, centrada no “inchaço” do Estado, sendo que a solução para este problema seriam a privatização e redução da máquina pública. Com isso, impulsiona-se a redefinição para um papel regulador e não mais provedor, sob os preceitos do gerencialismo.

De fato, a governança administrativa e financeira, enfatiza a necessidade de tornar o Estado mais eficiente e capaz de implementar decisões com eficácia, o que revela uma preocupação com o modelo de gestão pública. Esse é o contexto criado para justificar a reforma do Estado.

As reformas foram, então, inseridas no Brasil no Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), com resultados iniciais a partir de privatizações e muitas reivindicações dos servidores públicos, pois estes eram considerados os principais responsáveis pelos problemas que o Estado vivenciava. No Governo FHC (1995-2003), as discussões ganharam mais espaço, quando o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE).

Neste Plano, comandado pelo ministro do MARE, Bresser Pereira, ficaram definidos os objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, as

quais levaram à Reformulação do próprio Estado. O PDRE entendia que a reforma do Aparelho do Estado seria uma das medidas inseridas no contexto maior de reforma, fazendo a seguinte descrição:

A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (Brasil, 1995, p. 12).

Após a compreensão da reforma do Estado e do aparelho do Estado, enfatiza-se que a primeira passou por dois principais momentos: o primeiro foi no início da década de 1990, com a inserção do Neoliberalismo. Tal inserção foi bastante criticada pelo seu perfil intervencionista, que tinha como exigência a redução do “tamanho” do Estado para proporcionar o livre funcionamento do mercado (Gomes Silva, 2001).

No segundo momento, ocorreu a intensificação das políticas neoliberais, com o intuito de inserir a eficiência dos serviços públicos, por meio da otimização dos recursos humanos e financeiros, efetividade e democratização (Souza e Carvalho, 1999). Essas políticas trouxeram características influenciadas pelos OI, objetivando diminuir gastos públicos, o que consequentemente, intensificou o histórico de pobreza no Brasil.

Sendo assim, a inserção das políticas neoliberais não foi suficiente para atender às demandas do desenvolvimento econômico e minimizar os problemas sociais. Convém ressaltar que na visão do governo FHC era necessário que o Estado passasse por uma reestruturação, com a finalidade de instituir uma administração pública gerencialista, trazendo características voltadas à eficácia, eficiência, produtividade, entrega de resultados e qualidade nos serviços ofertados (Faleiros, 2004). Portanto, essa Nova Gestão Pública, assegurava a elevação dos serviços públicos e a redução dos seus gastos, ofertando celeridade, flexibilidade e eficiência da máquina pública, através da entrada do terceiro setor e desmonte dos direitos sociais.

Durante o Governo de FHC se intensificou a redução de barreiras comerciais, implantou-se a política de privatizações, bem como a política macroeconômica do Plano Real e a reforma gerencial do aparelho do Estado. A reforma gerencial visava o controle dos resultados, com a finalidade de melhorar a qualidade e eficiência do serviço público, através de ações descentralizadas. Segundo Behring (2008, p. 173), surge o Estado Regulador, com características da gestão empresarial, almejando o controle dos resultados e impulsionando a competição na administração pública, objetivando critérios de qualidade, eficiência e eficácia, por isso a autora conclui que:

o Estado cabe um papel coordenador suplementar. Se a crise se localiza na insolvência fiscal do Estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o Estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *Governance* (capacidade financeira e administrativa de governar). [...] O lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas.

Compreende-se, a partir desse ponto de vista, que a diminuição da ação do Estado e a terceirização dos serviços, visam atender as ideologias neoliberais. Desta feita, concorda-se com Koga e Guindani (2017, p. 5) que a reforma neoliberal busca “dar mais autonomia e liberdade às instituições privadas e financeiras. [Neste contexto], o Estado deve ser mínimo e se responsabilizar apenas por algumas áreas como segurança pública e justiça”, já que é tido como ineficiente para gerir as políticas públicas.

Sobre o Neoliberalismo, Sandel (2015) reforça as discussões quando pressupõe os caminhos de uma economia e sociedade de mercado, no qual o mercado vem ocupando o centro e todos os recursos. Dessa forma, os sujeitos deixam de ser o centro das preocupações e o mercado ocupa o espaço de cuidado das pessoas e instituições, o que para Harvey (2011), não é apenas um fato econômico, mas também sociológico, político, jurídico que envolve diversas áreas, inclusive a educação.

De acordo com Koga e Guindani (2017, p. 5) o Neoliberalismo é visto como uma alternativa para a superação da crise econômica vivenciada nas últimas décadas, pois “assumiu o perfil de um modelo econômico que se utiliza de estratégias políticas e até mesmo jurídicas para buscar saídas à crise capitalista.” Trata-se, de acordo com os autores, de uma “nova roupagem que o capitalismo liberal assumiu, mais enfaticamente no final dos anos 1980”. Sobre isso, Clarke (2008) ressalta que o Neoliberalismo é de fato, um modelo político e econômico que favorece relações de dominação, exploração e alienação. Com sua predominância desde o final do século XX, tem exercido profunda influência na Educação Superior ao alterar o papel social das universidades públicas e privadas, fazendo com que suas dinâmicas de produção e disseminação do conhecimento sigam as políticas neoliberais.

Nesse horizonte discursivo, Harvey (2005) caracteriza o Neoliberalismo como uma doutrina que privilegia a desregulação estatal e a expansão do mercado em esferas públicas. No que diz respeito à educação, Mészáros (2006, p. 263) explica que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” e, portanto, as políticas educacionais são construídas e transformadas conforme deliberações econômicas, pois

quando ocorre uma grande mudança no sistema econômico, isso faz com que novas exigências sejam atreladas à esfera educacional.

Sobre a influência do Neoliberalismo na educação, Barroso (2005) destaca que a partir de 1980, ocorreu um movimento de modificação das formas de regulação no sistema escolar, realizado pelos poderes públicos, no qual estes são substituídos por empresas privadas, criando assim, quase-mercados educacionais.

De acordo com Koga e Guindani (2017, p. 07-08) as avaliações em relação à “deficiência de qualidade do serviço público são aproveitadas pelos defensores de políticas neoliberais para justificarem a tese de que a única solução para os problemas é a privatização do serviço educativo.” Portanto, os baixos índices de qualidade da educação pública têm sido justificados para a adoção de políticas neoliberais, sob o discurso de expansão do ensino superior por meio das instituições privadas. Ratificando essa concepção, Diniz, Oliveira e Lima (2021, p. 2) destacam a participação das reformas nesse processo de reconfiguração dos sistemas de ensino, no qual:

construíram um discurso desqualificante da educação pública, denunciando suposta ineficiência, alto custo e inadequação entre o produto oferecido e as demandas do mercado de trabalho, promovendo, portanto, a necessidade de modernização da área educacional e o espaço para a instrução privada, com vistas à melhor qualificação do trabalhador mediante o avanço tecnológico da sociedade.

Desse modo, na Educação Superior, uma das marcas do Neoliberalismo é a privatização e a redução do financiamento público. Em países como o Brasil, que possui políticas que seguem a lógica neoliberal, o ensino privado passou a ter maior protagonismo na sociedade, enquanto as universidades públicas enfrentam cortes orçamentários que afetam diretamente a qualidade da educação e a inclusão social (Silva, 2019). Isso comprova que no contexto neoliberal, as IES públicas são vistas apenas como um custo a ser minimizado.

Nos anos 1990 foram publicados diversos documentos redigidos pelos OI para validar essa nova roupagem neoliberal, e um destes documentos foi publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), denominado como *Transformacion productiva com equidade*, que conduzia as mudanças educacionais solicitadas pela reestruturação produtiva. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), esse documento orientava que os países da região realizassem modificações nos sistemas educativos para atender às demandas requeridas pelo sistema produtivo. Para responder

a esse novo modelo, a educação necessitaria de características como versatilidade, capacidade de inovação, motivação, e adaptação às novas tarefas, dentre outras.

As referidas autoras destacam a variedade de documentos produzidos sobre a educação nos últimos anos do século XX, sempre como alternativa para ajustar os países periféricos ao contexto global. Dentre os documentos está o relatório *Delors*, coordenado pelo francês *Jacques Delors*, em 1993, e que teve grande repercussão na esfera educacional, sendo financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e cujo objetivo era redefinir as funções das instituições de ensino. No que diz respeito à ES Dias Sobrinho (2010, p. 199) enfatizam que:

é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual.

O argumento principal seria a centralidade no indivíduo, com o propósito de adequar-se ao mundo do conhecimento (Koga e Guindani, 2017). Para Dardot e Laval (2016, p. 360), a centralização no indivíduo objetiva:

jogar todos os custos nas costas do sujeito, por mecanismos de transferência do risco que não têm nada de ‘natural’. No fundo, a estratégia consiste em partir da aspiração à decisão pessoal na questão da escolha de vida e reinterpretar o conjunto dos riscos como escolhas de vida.

Nessa perspectiva, as escolhas individuais são de responsabilidade integral do sujeito, este deve ser responsável pela sua vida e seus atos diante dos demais. Corroborando com esse pensamento, Harvey (2005, p. 9) destaca que o Neoliberalismo “propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional”. Portanto, o indivíduo neoliberal está inerente aos riscos do mundo globalizado, trazendo ao sujeito a responsabilização individual.

Ainda no ano de 1993, a UNESCO financiou outro evento, intitulado *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe*, conhecido como PROMEDLAC. Tal projeto também visava discutir a educação, as políticas curriculares e os investimentos na profissionalização docente. De acordo com a UNESCO (1998, p. 21), o foco do Projeto Principal de Educação foi fortalecido para alcançar o desenvolvimento da “qualidade da educação e, particularmente, na qualidade da gestão do sistema” e, neste contexto,

entendeu-se que as reformas educacionais deveriam ser “acompanhadas por grandes investimentos em educação, e centralizadas na transformação curricular e da gestão.”

Em 1995, o Banco Mundial publicou os rumos das políticas para a educação nos anos seguintes, com o documento designado *Prioridades y estrategias para la educacion*, destacando também a importância das parcerias com as instituições privadas. As recomendações do BM visavam a reorganização administrativa, evidenciando o alcance de resultados, inserindo os sistemas de avaliação, foco no capital humano, descentralização das políticas sociais, preocupação com os gastos sociais e na relação custo-benefício, ocasionando, assim, maior inserção do setor privado na oferta dos serviços educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Todos esses documentos e eventos mencionados no decorrer desta discussão contribuíram para a aproximação da educação com o setor privado, trazendo influências dos OI com a finalidade de evidenciar que o progresso da educação só alcançará a totalidade quando as instituições de ensino e o sistema produtivo se unirem e trabalharem juntos. Silva e Gentili (1996) ressaltam que na visão neoliberal, atualmente as instituições de ensino vivenciam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade.

Assim, Koga e Guindani (2017, p. 10) destacam a expansão da educação, enfatizando que ela não garantiu “uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.” Na verdade, as discussões sobre a qualidade da ES foram subsídios para a mercantilização deste sistema, com a expansão de IES privadas e a mercadorização deste serviço, como também a inserção dos programas de avaliação da qualidade do ensino superior.

Sobre a mercantilização da educação e a influência neoliberal, compreende-se com Laval (2019, p.142, grifos do autor) que se trata da “transformação das escolas em empresas produtoras de mercadorias específicas.” Este autor diferencia a “mercadorização dos produtos educativos, isto é, a transformação em mercadoria dos recursos e conteúdo do ensino, e a *inserção no mercado* ou *mercadização* da escola.”

Dessa maneira, os sistemas educacionais passam a se tornar mais flexíveis e a educação tem sido transformada em mercadoria, atendendo a conjuntura neoliberal. Neste processo, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser comercializada, com o mercado ganhando centralidade sobre as demais esferas e o ensino superior:

ganha ênfase enquanto espaço privilegiado de formação profissional e intelectual, de produção e disseminação de conhecimentos, informações e tecnologias, gerando muitos interesses e sendo o principal alvo das visões e ações de cunho mercadológico. [...] a educação de nível superior [...] é cobrada a responder às crescentes

demandas de competitividade econômica e aos interesses empresariais (Silva; Mari, 2017, p. 46).

As reformas impostas pela globalização tencionaram a abertura do mercado, ocasionando uma reconfiguração das esferas públicas e privadas, de modo a atingir a educação e, mais especificamente, a Educação Superior. Conforme Chaves (2010), esse movimento reconfigurou o sistema educativo, tanto em suas concepções, quanto em sua política, por meio das reorganizações influenciadas pelos Organismos Internacionais.

No entendimento de Dias Sobrinho (2010, p. 199), “os empresários tomaram a Educação Superior como um campo rico em possibilidades de negócios e expansão capitalista.” Deste modo, os grupos empresariais tiveram incentivos do governo para o processo de expansão e consolidação do ensino privado.

No caso do Brasil esse processo mercantilista se consolidou na segunda metade dos anos 1990, durante o governo de FHC, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (Brasil, 1996), sob a influência das políticas neoliberais, com o intuito de possibilitar a comercialização da Educação Superior.

A LDB é vista como um marco para o processo de mercadorização da educação no Brasil, pois em seu artigo 7º estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada”, seguindo os critérios de: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento” (Brasil, 1996). Ou seja, o Estado passa a ter a natureza semiprivada, encarregando-se do controle e da administração do ensino superior, mediante o domínio técnico, avaliação, regulação, ordenação e gestão das políticas educacionais. (Sguissardi, 2013). Ainda sobre a contribuição da LDB/96 na expansão do setor privado de Educação Superior, Catani e Oliveira (2007, p. 83) ressaltam que:

promoveu a completa reestruturação da educação superior no país, em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IES, procurando tornar a educação um bem ou ‘produto’, que os ‘clientes’ adquirem no mercado universitário.

Além da LDB/96, contribuiu para a expansão dessa etapa de ensino o Decreto n. 2.306/1997 (Brasil, 1997), instituído no governo de FHC e que regulamentou o Sistema Federal de Educação no que se refere à tipologia e às atribuições das instituições de ensino superior. Esse Decreto também serviu de base para a expansão da lógica mercantil na ES ao abrir espaço para que as instituições mantenedoras pudessem assumir uma natureza

comercial. Com isso, foram criados centros universitários, que passaram a ter autonomia pedagógica para criar e extinguir cursos e vagas, mesmo sem qualquer investimento em pesquisa, extensão ou na titulação do corpo docente, uma vez que a formação visava prioritariamente atender às demandas do mercado de trabalho (Cade, 2016).

A organização do ensino superior também sofreu mudanças com o Decreto n. 3.860/2001 (Brasil, 2001), que trouxe alterações quanto às avaliações dos cursos e instituições e fortaleceu a expansão do ensino superior privado no Brasil. Seguindo esta tangente histórica, o primeiro Governo de Lula (2003 - 2010) deu seguimento a essa política privatista, estabelecendo instrumentos legais que contribuíram para a expansão de IES privadas, sendo um destes o Decreto n. 4.914/2003 (Brasil, 2003), que concedeu autonomia aos centros universitários e o Decreto n. 5.622/2005 (Brasil, 2005), que regulamentou a educação a distância (EaD).

A EaD é definida como uma modalidade educacional, que por meio das tecnologias de informação e comunicação, ocorre com a mediação entre professores e estudantes, que conseguem desenvolver suas atividades educativas em lugares e/ou tempos distintos (Chaves, 2010). Assim, prevista na LDB/1996 e regulamentada pelo Decreto n. 5.622/2005 contribuiu de maneira significativa para esse processo de expansão da Educação Superior em IEs privadas, uma vez, segundo Ruas (2015), que os empresários consideraram que esta modalidade geraria baixos custos no processo de crescimento do número de vagas, cursos e turmas, possibilitando uma margem de lucros maior e uma abrangência territorial mais ampla.

Nesse pressuposto, Charão e Santos (2016, p. 5) entendem que a oferta expressiva da Educação a Distância visa atender dois propósitos mercantilistas no ensino privado: ampliar as formas de acesso e facilitar a proliferação de IES nas regiões periféricas e interioranas do Brasil. A EaD se torna, por isso, a otimização dos lucros pelos grupos empresariais e geram mão de obra mal remunerada, precarização do trabalho docente, carga horária de trabalho elevada, dentre outros fatores.

Destaca-se que o período de reconhecimento da EaD como modalidade educativa, corresponde ao mesmo período de reestruturação e consolidação do capital, no qual o trabalhador ideal para atuar na EaD deve atender às “exigências” do ambiente de trabalho, sendo flexível, eficaz, eficiente, dinâmico, polivalente e multifuncional. Para Charão e Santos (2016), trata-se de diversificar as ações e tarefas neste novo ambiente educacional

Além da EaD, houve outras formas de expansão das IEs privadas, com destaque para a reformulação e a criação de programas de fomento à ES, que ocorrem por meio de

transferência de recursos públicos para o setor privado. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) são dois exemplos do estímulo do Estado à expansão pela via do privatismo (Chaves, 2010). O FIES foi implantado no Governo FHC por meio da Medida Provisória n. 1.827/1999, posteriormente transformada na Lei n. 10.260/2001 (Brasil, 2001) define no art. 1 o FIES como “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, de acordo com regulamentação própria” (Brasil, 2001).

No primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o FIES foi reforçado e criou-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) por meio da Medida Provisória nº 213/2004, posteriormente convertida na Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005). O ProUni concede bolsas de estudo integrais (100%) ou parciais (50% ou 25%) para estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Assim, FIES e ProUni impulsionaram a expansão do ensino superior, priorizando o setor privado e contribuindo para a desigualdade observada na evolução das matrículas:

Tabela 1 – Número de matrículas em Cursos de Graduação no Brasil (2003-2023)

Ano	Matrículas nos cursos de Graduação		
	Total Geral	IES públicas	IES privadas
2003	3.936.933	1.176.174	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	6.523.678

2020	8.680.354	1.956.352	6.724.002
2021	8.986.554	2.078.661	6.907.893
2022	9.443.597	2.076.517	7.367.080
2023	9.976.782	2.069.130	7.907.652

Fonte: elaboração da autora com dados do Censo da Educação Superior 2023².

Os dados analisados na Tabela 1 permitem observar o aumento contínuo das matrículas nos cursos de Graduação no Brasil, principalmente em IES privadas. A cada ano, verifica-se que aumenta a desproporcionalidade entre as IES públicas e privadas. As privadas dominam gradativamente esses números, sendo que em 2003, as matrículas em IES públicas era de 29,8%, percentual que cai para 26,5% em 2013. No caso das IES privadas, em 2003 correspondiam a 70,2% e em 2013 nota-se o aumento para 73,5%. Em 2023, o cenário é de 20,7% de matrículas em IES públicas e 79,3% em instituições privadas, demonstrando que a balança da expansão pendeu mais para um dos lados.

Nessa conjuntura, evidencia-se que o Brasil continua vivenciando uma expansão acelerada de IES privadas, resultado do processo de mercadorização que transforma as instituições em um mercado lucrativo e promissor, cuja oferta aligeirada muitas vezes não oportuniza aos acadêmicos pesquisas científicas e extensão. Nesse contexto de expansão do setor empresarial na Educação Superior, os serviços ofertados são incentivados a se tornarem úteis e aderentes às exigências da produção privada. Sobre isso, Dias Sobrinho (2010, p. 201) salienta que:

a avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral.

Partindo desse pressuposto de expansão desenfreada da ES privado-mercantil, tem-se a inserção das políticas de avaliação sob o discurso de identificar problemas que as IES estavam enfrentando e informar ao mercado de trabalho a qualidade profissional que estava sendo ofertada. A política de avaliação da ES surgiu no contexto neoliberal, com a criação dos seguintes: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

² <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 08/04/2025.

A temática da política de avaliação vinha sendo discutida em diversas legislações brasileiras, como no artigo 209 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece a oferta do ensino pelas instituições privadas, mas que a autorização e a avaliação devem ser realizadas pelo poder público. Na LBD/96 (Brasil, 1996), o artigo 46 estabelece o credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento dos cursos ao processo de avaliação. No Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil, 2001), o artigo 4 previa a instituição do Sistema Nacional de Avaliação.

O mesmo documento apresentava a expansão do sistema educacional nacional em todos os seus níveis, ressaltando a qualidade na oferta. Para Ristoff e Giolo (2006, p. 196) o intuito propagado “foi para garantir a expansão com qualidade que se estabeleceu a necessidade da avaliação sistemática”. Sendo assim, Dias Sobrinho (2010, p. 202) evidencia o papel da avaliação nessa conjuntura de expansão do ensino superior privado indicando que:

a avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia.

O excerto remete à mercadorização da educação, discutida por Sguissard (2008, p. 1.013) ao afirmar que “como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, pode-se entender que serviços educacionais, como um direito e um bem público, sejam considerados como uma mercadoria”. A mercadorização da educação contribui de maneira significativa para esse processo de expansão da Educação Superior, com a entrada de instituições privadas, por isso, a necessidade de avaliação da educação.

Consequentemente, a avaliação tem ocupado um papel central, sob o discurso de informar e orientar a administração central sobre a realidade das instituições, dos cursos, bem como da qualidade da educação para indicar a transparência das ações de gestão. Contudo, ao imprimir caráter avaliativo aos moldes gerenciais, há que se refletir até que ponto a avaliação mostra a realidade das IES, e até que ponto retira a própria autonomia da Educação Superior.

Pode-se concluir, desse modo, que a mercadorização e a consequente expansão da Educação Superior no Brasil são fenômenos profundamente entrelaçados às diretrizes neoliberais que transformaram o ensino em um bem de mercado, impulsionado por políticas estatais que favoreceram o crescimento das instituições privadas. Essa dinâmica

reconfigurou o papel social da ES, priorizando interesses econômicos em detrimento de uma formação crítica, científica e humanística, o que resultou em um cenário educacional marcado por desigualdades, precarização do trabalho docente e oferta massiva de educação tecnicista voltada à lógica do capital.

Nesse contexto, é visível que a avaliação da Educação Superior vem sendo usada como reforço à lógica mercadológica. Em vez de servir prioritariamente para melhorar a qualidade da educação como um direito social, passou a atender aos interesses do mercado de trabalho e da economia. Na subseção a seguir, amplia-se essa discussão evidenciando o percurso da política de avaliação e internacionalização.

2.2 POLÍTICAS GERENCIALISTAS DE AVALIAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Conforme vem sendo discutido nesta pesquisa, a expansão do ensino superior no Brasil, especialmente a partir da década de 1960, ocorreu em um cenário de transformações políticas, econômicas e sociais profundas, que culminou na consolidação de um modelo educacional progressivamente voltado à lógica de mercado. Inicialmente, impulsionada por limitações do setor público em absorver a demanda crescente por vagas, essa expansão encontrou terreno fértil na liberalização das políticas educacionais, o que resultou em um crescimento expressivo das instituições privadas.

Nesse contexto, torna-se evidente a consolidação de um campo educacional marcado pela mercantilização do saber, no qual o acesso à Educação Superior passou a ser condicionado por dinâmicas de oferta e demanda típicas do setor privado. Diante desse cenário, emerge a necessidade de regulamentar e acompanhar a qualidade da oferta educacional, especialmente nas instituições privadas, que passaram a representar a maior parte das matrículas no ensino superior brasileiro.

É nesse momento que ganham força as políticas de avaliação institucional, como resposta à crise da universidade pública, a expansão desenfreada da iniciativa privada e as exigências de qualidade impostas pela globalização e pela lógica neoliberal. A seguir, serão apresentadas as transformações ocorridas nas políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil, com destaque para sua função reguladora, sua inserção em um modelo gerencialista e os efeitos sobre a autonomia e a missão social das IES.

Sobre a avaliação, autores discutem sua terminologia, de forma que o significado vem passando por mudanças no decorrer do processo histórico, e neste ínterim, em Leite (2006, p. 461) tem-se que o termo é “proveniente do latim *valere* [que] significa ter ou

dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno.” Desta forma, o autor reflete que a avaliação se refere aos processos de “construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo.”

Dias Sobrinho (2002), por seu turno, considera que o conceito de avaliação é “plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências. Faz parte de um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais.” Vale ressaltar que o conceito de avaliação vem passando por redefinições ao longo de sua história: no início do século XX, tinha a função de medir resultados; em sua segunda geração, entre 1930 e 1950, conceituou-se para alcance de objetivos; a partir dos anos de 1960, a avaliação é definida como juízo, apreciação de mérito ou valor de algo; a quarta geração define a avaliação como um panorama da realidade e, nos últimos anos, os processos de avaliação exigem a participação de profissionais qualificados, devido aos avanços tecnológicos e informacionais, conforme Leite (2006).

Na concepção de Fernandes (2009, p. 64) a avaliação é “uma prática e uma construção social,” isto porque o autor defende que se trata de “um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”. Ainda segundo o autor, durante a avaliação, é de suma importância considerar os pressupostos de ordem filosóficas, as condições de homem, de mundo e de sociedade que o acompanham.

Esse entendimento é reforçado por Dias Sobrinho (2003a, p. 32) quando afirma que “toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica”. Para o pesquisador, a avaliação faz parte do centro de debates públicos, com espaço social de valores e disputas de poder, em que “há de se reconhecer a força transformadora da avaliação, ou seja, seu papel central nas novas configurações desejadas para os sistemas de Educação Superior em conexão com as reformas da sociedade”. Portanto, a avaliação vem ocupando posição importante nos processos de reconfiguração da Educação Superior.

A avaliação da ES é compreendida por duas vertentes, de acordo com Verhaine e Freitas (2012): uma é de natureza externa, no qual é salientada a regulação, o controle e a hierarquização, com o intuito de verificar a eficiência e produtividade e a criação de rankings como forma de compará-las; a outra é de natureza interna, com a finalidade de

discutir as questões intrínsecas ao ambiente universitário e a resolução de seus problemas internos, através dos processos de autoavaliação.

O modelo de avaliação depende da forma com que é compreendida ou definida. Ao perscrutar algumas definições de avaliação, Ristoff (2003) destaca que ela (a avaliação) pode ser conceituada de diversas maneiras: 1) como processo em que se visa determinar o alcance de objetivos pré-estabelecidos (Tyler); 2) como forma de coleta de informações voltada para tomada de decisões (Cronbach); 3) como descoberta da natureza e do valor de determinado objeto (Stake); 4) como investigação sistemática do valor e do mérito de um objeto (Joint Committee on Standards for Evaluation); 5) como estudo destinado a auxiliar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de determinado objeto educacional (Stufflebeam); 6) como processo de determinação do mérito, valor de mercado e o valor das coisas (Scriven) e, ainda, posicionamentos no sentido de que a avaliação não deve ser definida, pois definições limitam a compreensão do objeto em si (Guba e Lincoln). (Hizume, 2019).

A concepção de avaliação, segundo os autores apresentados no texto, revela-se como um constructo dinâmico, histórico e multifacetado, marcado por transformações conceituais ao longo do tempo. Além de apresentarem a Avaliação como um campo epistemologicamente disputado e em constante reelaboração. Neste cenário é que a autoavaliação das IES se torna parte deste processo e deve ser estudada de forma cuidadosa para que não se percam os liames que a constituem, especialmente por estar ligada à expansão do ensino superior no Brasil.

No que diz respeito à expansão do ensino superior em instituições privadas, Sguissardi (2008, p. 997-998) traz dados importantes sobre o crescimento acelerado de matrículas em instituições privadas no decorrer do governo militar (1964-1974) mostrando que:

as matrículas públicas tiveram um crescimento muito inferior à média (289,1%) e muito distante do crescimento das matrículas privadas (990,1%), o que fez mais do que se inverterem as proporções da década anterior: são agora 36,4% as matrículas públicas e 63,6% as privadas.

No período seguinte (1974-1984), os dados são invertidos, pois as instituições privadas têm uma diminuição em seus números de matrículas, sendo 40,9% de matrículas públicas e 59,1% de privadas. Na década seguinte (1984-1994), o crescimento das matrículas em instituições privadas não foi tão diferente da década anterior, sendo agora 41,6% públicas e 58,4% privadas (Sguissardi, 2008, p. 998).

O crescimento de matrículas em IES mais alarmante foi o de 1994 - 2006, pois, em 12 anos, as instituições públicas cresceram em 75% e as privadas 275,2% do total das matrículas. Nota-se que a expansão do ensino superior privado-mercantil continua preocupante, principalmente quando se pensa na qualidade dos profissionais que estão sendo disponibilizados para a sociedade, com formações voltadas apenas para atender unicamente o mercado de trabalho.

O fato é que a educação no Brasil, de forma geral, tornou-se um mercado lucrativo e promissor, caracterizado por Amaral (2003) como um “quase-mercado educacional”. Assim, tem-se o incentivo cada vez maior para o ingresso, expansão e efetivação de instituições privadas, em detrimento às públicas.

Com o crescimento acelerado e a expansão de IES privadas no Brasil, a política de avaliação entrar em cena, sob a justificativa de verificar a qualidade das instituições que ofertavam o ensino superior e as políticas de avaliação:

passam a ser incorporadas pelos países latino-americanos e caribenhos – neste estudo, destaca-se o Brasil –, nos moldes ocorridos no continente europeu e no âmbito dos EUA, na busca pelo asseguramento da qualidade da oferta do ensino em tempos de globalização e expansão da oferta (Santos, 2019, p.131).

Assim, a avaliação do ensino superior surge em um contexto político neoliberal, com o intuito de detectar os problemas que as IES enfrentam e auxiliar no processo de superação da crise. Na análise de Belloni (1995, p. 88-89), elas surgem:

como reação a tal política, surgem as discussões sobre a “avaliação” das instituições públicas, principalmente das universidades, como forma de se possibilitar o resgate e a credibilidade dessas instâncias de poder. Ou seja, a avaliação surge, de um lado, decorrente de um caráter estrutural e estrategicamente utilizado pelos setores interessados na redemocratização do país – pois as universidades, enquanto instituições públicas, deviam ser avaliadas como forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente da própria conjuntura, a avaliação surge como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização.

Corroborando com esse pensamento, Eussen (2010) enfatiza que a política de avaliação do ensino superior surgiu da necessidade de avaliar as instituições de nível superior no Brasil, após a ampliação de IES privadas nas décadas de 1960 e 1970. Na década de 1970 foi implantada a política de avaliação da Pós-graduação, pela CAPES, para avaliar os cursos de Mestrado e Doutorado. Esse tipo de avaliação se intensificou entre 1980 e 1990, quando foram criadas várias políticas públicas educacionais, tais como

o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

O PARU, estabeleceu-se em 1983, no final da ditadura militar, objetivando analisar os obstáculos que a universidade enfrentava e sugerir alternativas de superação. De acordo com a introdução do documento, o grupo gestor de pesquisa tinha consciência sobre os problemas enfrentados à época e por isso indicavam que deveriam ser implementadas para o aperfeiçoamento da ES. Assim, o texto expressava que:

Tanto os órgãos responsáveis pela definição da política de educação superior quanto os dirigentes de instituições acadêmicas têm sugerido que o caminho para a formulação de novas estratégias passa por uma profunda e sistemática avaliação das condições em que se realiza a prática acadêmica, quer nos dias atuais, quer na trajetória seguida desde a mudança deflagrada em meados da década de setenta (Brasil, Paru, 1983, p.14).

Depreende-se que o PARU tinha a finalidade de conhecer as condições do Ensino Superior, quer sejam em instituições públicas ou privadas. Além de analisar o sistema de forma sistemática, observando se as propostas da reforma universitária de 1968 estavam sendo implementadas (Barreyro; Rothen, 2008, p.133-134).

O PARU seria um programa que identificaria a causa da crise das universidades e indicar as rotas para a superação, porém, o documento não apresentava os rumos necessários para a formulação de documentos norteadores para o processo de avaliação das IES. Com isso, o Programa teve breve período de existência, sendo extinto um ano após sua implementação, em 1984 (Pereira, 2009).

Após a extinção do PARU, foi constituído em 1986 o GERES, formado por um grupo de 5 (cinco) pessoas com funções vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), e com o objetivo de instaurar uma Reforma Universitária no Brasil. O grupo deu início aos trabalhos a partir do relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e criou proposta destinada apenas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (Barreyro; Rothen, 2008, p.133-134).

Ressalta-se que neste período o panorama educacional era de precarização das universidades, e já se avizinhava o Neoliberalismo, atingindo especificamente as instituições de ensino superior. Essa política gerencial iniciada na metade da década de 1980 foi, como mencionado anteriormente, efetivada pelos governos Fernando Collor de

Mello e Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, e tinha como embasamento a falta de investimento do Estado e um desamparo ao ensino universitário (Utzig, 2012).

Seguindo o reformismo, viu-se no governo Itamar Franco (1990-1992) a implementação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), efetivado em 1993. Esse Programa se relacionava à criação de sistemas de avaliação pelas universidades, contemplando três momentos: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação.

No que se refere à avaliação interna realizada no PAIUB, este momento era destinado à reflexão de cada IES, sobre suas diferentes dimensões em um processo avaliativo, abrangendo a participação de professores, alunos e funcionários. O objetivo era que as universidades analisassem os dados de forma qualitativa, com o intuito de gerar relatórios de autoavaliação da instituição.

Quanto à avaliação externa, oportunizava-se uma análise crítica, constituída por diferentes atores da comunidade acadêmica e social. Nesse processo, eram envolvidos pares acadêmico-científicos, sociedades científicas, conselhos profissionais, egressos e outras Organizações Não-Governamentais. O discurso de participação ampla e diversificada, visava possibilitar que a avaliação transcendesse os limites institucionais e permitisse garantir que as políticas acadêmicas, administrativas e financeiras fossem formuladas e acompanhadas com base em uma perspectiva coletiva.

Na etapa da reavaliação, conforme o PAIUB, consistia na fase em que a Comissão de Avaliação Institucional sistematizava e divulgava os dados obtidos, a partir do diagnóstico global durante o processo avaliativo. Esse processo tinha como intuito embasar a reflexão crítica sobre o desempenho institucional e no contexto da avaliação interna, eram destacados os pontos a serem analisados e discutidos pelos cursos, permitindo a identificação de fragilidades e potencialidades, bem como as propostas de melhorias no contexto institucional. Interessante notar a semelhança com as características do SINAES, o que leva a entender que as políticas vêm envolvidas de discursos modernizadores, mas que remetem às velhas práticas.

Após reivindicações de alguns grupos em 1993, o MEC apresentou o PAIUB, que se fundamentava no modelo de avaliação institucional, com suporte financeiro para custear as despesas das IES para a elaboração e execução da avaliação. Para o Programa, a fase da avaliação era o início do processo da análise completa da instituição, seguindo mais adiante a avaliação externa, como a fase final do processo avaliativo. (Inep, 2009).

Convém dizer que o PAIUB foi planejado coletivamente e obteve grande adesão das universidades brasileiras, sendo mais de 90%. Dessa forma, é nítida que uma política eficaz deve ser construída com a participação e discussões de atores internos e externos, permitindo assim um diálogo amplo (Pereira, 2009). Para Menezes (2012, p. 72) o Programa “propunha a realização do processo avaliativo institucional, com o pressuposto de que a universidade precisava ser avaliada considerando-se os diversos aspectos de suas atividades, no que diz respeito à missão e à gestão institucional.” Portanto, o PAIUB se configurou com um dos percursos para os processos avaliativos que seguiriam.

No que diz respeito ao ensino superior em instituições públicas, observa-se avanços significativos somente após a aprovação LDB/96. Na análise de Oliveira e Dourado (2016, p. 1332) foi neste período que a ES “iniciou um ciclo de crescimento acelerado.” Esse crescimento, segundo o autor, ocorreu em grande parte via setor privado, que em 2013 respondia por 74% das matrículas nos cursos de Graduação.

Após a publicação da LDB (Brasil, 1996), buscou-se adequar um formato específico de Sistema de Ensino Superior, que culminou com o Decreto n. 2.306/1997, (Brasil, 1997). O Decreto regulamentou as disposições para o Sistema Federal de Ensino e ampliou a oferta do ensino superior no Brasil, no governo FHC. Vale reforçar que neste período, as políticas neoliberais avançavam para o modelo gerencialista, e foi então criado o Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENENC), para aprimorar o processo de avaliação da ES, utilizando métodos de avaliação mais modernos. O exame ficou conhecido popularmente como Provão, e permitiu pela primeira vez, equiparar a qualidade da formação obtida pelos alunos em cursos de diversas instituições. O ENENC sofreu diversas críticas durante sua implantação, embora muitos acreditassem que a educação necessitava ser avaliada.

Essas e outras discussões contribuíram para o surgimento da Lei n. 10.861 (Brasil, 2004), a Lei do SINAES, no Governo Lula (2003 - 2010), sendo alicerçada em uma tríade “avaliação-regulação-supervisão”, que envolvia momentos e ações distintas, mas também naturalmente ligadas à oferta e qualidade do ensino. O SINAES buscava retificar as falhas identificadas nos modelos de avaliação anteriores e ampliar-se para aplicação em todas as IES do País, como prescrito no art. 1 da referida Lei, que apresentava os seguintes objetivos e finalidades:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei no

9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º. O SINAES tem por finalidades 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, 2004).

O SINAES surge, então, com o propósito de melhoria na qualidade da Educação Superior, na expansão da oferta, aumento da aplicabilidade das instituições e efetividade acadêmica e social. Sobressai-se o compromisso e a responsabilidade social das IES, através da valorização da sua missão pública, do incentivo aos aspectos democráticos, no respeito à diferença e à diversidade, com autonomia e identidade institucional.

O SINAES, como sistema de avaliação, está baseado em duas funções fundamentais: a avaliativa e a regulatória. No que diz respeito à função avaliativa, entende-se que é o momento de orientação sobre a missão institucional da Educação Superior. Sobre a função regulatória, são as funções próprias dos Estados, como a supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, credenciamento e transformação institucional (Cavalcanti; Guerra, 2020, p.16).

Conforme Santos (2019), para compreender a atuação do SINAES, destaca-se a amplitude de sua função, sendo a regulação, supervisão e avaliação efetivadas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), implantada pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006.

Com isso, o sistema compõe três categorias de avaliação: a AVALIES, processo de avaliação institucional coordenados pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e comissões externas, com visitas da comissão do INEP; a ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação; e o ENADE, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Rothen; Barreyro, 2011). Inicialmente, o objetivo central desta política era que as três categorias se completassem no processo de avaliação, mas o que ocorre atualmente é a centralidade em apenas uma das categorias, neste caso, o ENADE. Logo, Lacerda, Ferri e Duarte (2016, p. 977), enfatizam tal centralidade teorizando que:

a operacionalização das demais modalidades, a AVALIES e ACG, não favoreceram a integração das modalidades e como consequência, a ACG foi minimizada em favor do ENADE [...]. A AVALIES permaneceu sem apreciação externa, a não ser como relatório auxiliar nos processos de credenciamento das Instituições de Educação Superior (IES). Tem-se

com isso uma redução da avaliação para se adequar a premência da regulação, dificultada pelo universo de IES com o crescente aumento no número de cursos de graduação e de alunos.

Assim, a centralidade na aplicação do ENADE é vista no processo de avaliação como o principal instrumento de regulação, consequentemente, os ranqueamentos parecem salientar que a “qualidade da educação resumiu-se ao rendimento escolar, ou à performatividade, estimulando ansiedades e a competição” (Garcia, 2010, p. 453). Ratificando esse pensamento, o ENADE tem sido o principal dispositivo de regulação, pois a Portaria Normativa MEC 4/2008 (Brasil, 2008a) prevê a isenção de avaliação *in loco* para os cursos que alcançarem Conceito Preliminar do Curso (CPC) maior que três, algo que não está previsto na lei do SINAES.

A utilização do CPC como principal indicador de qualidade dos cursos de Graduação, centralizado na aplicação do ENADE, parte do princípio de que todos os cursos e IES podem ser generalizados, não existindo particularidades de caráter regional no currículo dos cursos e na organização das instituições. Assim, o processo de aplicação que é utilizado atualmente no SINAES tem mais característica de verificação de desempenho do que de avaliação, conforme analisam Lacerda, Ferri e Duarte (2016).

Dessa maneira, Batista (2020) entende que para o Estado, a qualidade da educação está diretamente ligada aos resultados de desempenho dos estudantes, evidenciados nas provas nacionais e processos de avaliação, demonstrados pelos censos escolares e avaliações regulamentadoras. Cabe ressaltar a importância do Estado na educação pública, com a obrigatoriedade da oferta e automaticamente sua regulação, avaliação e planejamento para que haja um investimento otimizado e com custo-benefício, o que enseja dizer que não se pode medir a qualidade por apenas um indicador.

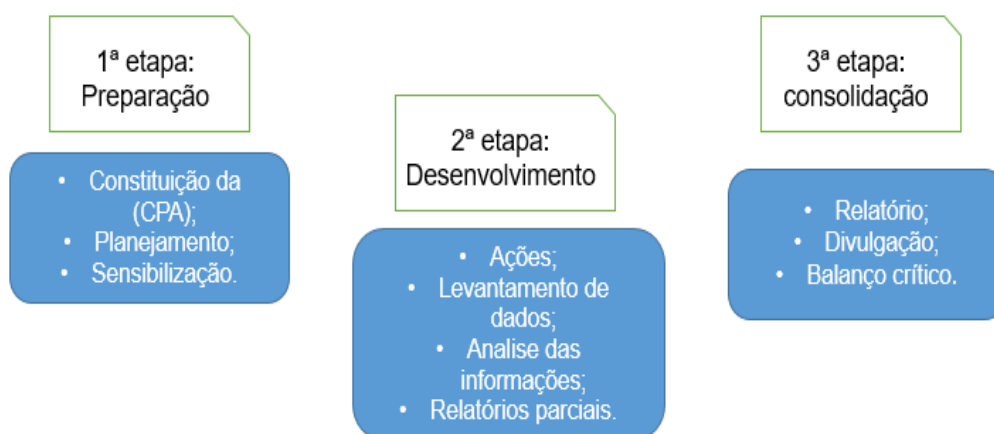
Outra etapa do SINAES se refere à avaliação dos cursos de Graduação, conforme o art. 4 da Lei n. 10.861/2004 (Brasil, 2004). Para Sousa (2018, p. 82), não se pode considerar a importância da avaliação, contudo, é preciso que se paute em três grandes dimensões: “o perfil do corpo docente, a infraestrutura e organização didático-pedagógica e os seus respectivos indicadores”. Igualmente, “ao contemplar vários elementos do curso, essa avaliação acaba por promover o seu diagnóstico”, finaliza o autor.

A avaliação dos cursos é realizada por uma comissão de avaliadores indicados pelo INEP, caracterizado pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas, com o intuito de analisar as condições de ensino, especialmente no que se refere ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Para que

ocorram os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Outro ponto relacionado ao SINAES é a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), composta por duas etapas: autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e Avaliação externa, executada por comissões designadas pelo INEP (Brasil, 2004). Dentre as três categorias de avaliação, somente a AVALIES traz o aspecto formativo, com condições de realizar uma avaliação integral, envolvendo os sujeitos com a realidade institucional. Sobre o processo de autoavaliação institucional, de acordo com as orientações do SINAES, conta com três etapas essenciais, resumidas na figura a seguir.

Figura 1- Síntese das etapas da Autoavaliação Institucional



Fonte: elaborado pela autora, com base no Roteiro de Autoavaliação Institucional (INEP, 2004).

Apesar da estrutura da autoavaliação institucional ser organizada por etapas, cabe enfatizar a importância nas articulações entre elas no processo avaliativo, possibilitando um *feedback* das ações, análises e interpretações. No que se refere às etapas da autoavaliação, Arantes (2022, p.166) ressalta que “formam um elo constitutivo, uma rede dialética de outros processos que vão se tomando intrínsecos.” Portanto, as etapas são vistas como um agrupamento que vai do menor até o mais amplo, com divisões que formam uma estrutura mais abrangente e culminam com a totalidade do processo.

Neste contexto, convém destacar como se processa a autoavaliação. A primeira etapa é a fase da preparação, destinada à formação da CPA e cujo intuito é realizar a sensibilização e o envolvimento da comunidade acadêmica para a participação na elaboração da proposta avaliativa. Esta etapa consiste na realização de reuniões, palestras,

seminários, dentre outras atividades que possibilitam elaborar estratégias com o envolvimento dos sujeitos no processo de autoavaliação, traçando os objetivos, metodologias, recursos e calendários para ações avaliativas (INEP, 2004).

Na fase do desenvolvimento (segunda etapa), a autoavaliação é essencial para certificar a conexão entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, o alinhamento entre os participantes e o cumprimento dos prazos. Esta etapa consiste na concretização das atividades planejadas, como reuniões, sistematizações de ideias, realizações de seminários, definição de grupos de trabalho, alinhamento das metodologias, entre outros. (INEP, 2004).

Por fim, tem-se a fase da consolidação (terceira etapa), que se configura pela elaboração, divulgação e análise do relatório final, possibilitando também uma análise crítica do processo avaliativo e de seus resultados em termos da melhoria da qualidade da IES. Após essa fase, os relatórios são enviados à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior que em seguida, encaminha para a Comissão Externa de Avaliação que dará continuidade à avaliação institucional externa, sendo que nas IES estaduais é realizada pelos Conselhos Estaduais.

Para Afonso (2012), essa etapa categórica ou tecnocrática da autoavaliação, consiste na prestação de contas e dá ênfase às consequências ou imputações negativas, que se materializam em formas de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. É a chamada *accountability*. A compreensão das três etapas de consolidação da avaliação institucional se faz importante pela sua amplitude no processo avaliativo, possibilitando um *feedback* das ações, das análises e das interpretações, contribuindo assim, para o processo de elaboração e efetivação da autoavaliação.

No que diz respeito à proposta do SINAES sobre a autoavaliação, Dias Sobrinho (2010) destaca como particularidades básicas: a avaliação institucional como centro do processo avaliativo; a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais. Dessa forma, a essência da avaliação consiste na totalidade da instituição, logo os estudantes e os cursos seriam avaliados como um todo.

O SINAES, em seu processo inicial, trazia 10 (dez) dimensões para contemplar a instituição como um todo em seu processo avaliativo. Entretanto, em 2014 ocorreu uma modificação no instrumento e as dimensões foram acopladas em 5 (cinco) eixos: 1) Planejamento e Avaliação Institucional; 2) Desenvolvimento Institucional; 3) Políticas

Acadêmicas; 4) Políticas de Gestão; 5) Infraestrutura Física. Esses eixos são referências norteadoras e indicadores para o processo avaliativo das IES.

No documento intitulado *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e à Distância*, elaborado pela Equipe da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e IES, a compreensão sobre avaliação institucional é:

tem como objetivos produzir conhecimentos, refletir sobre as atividades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas, 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, 2017, p. 35).

Nesse processo de Avaliação Institucional, Dias Sobrinho (2003b, p. 40) salienta que “deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações.” Diante disso, o autor pondera que “deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas.” Ou seja, a avaliação institucional busca incluir toda a comunidade escolar nesse processo, envolvendo docentes, técnicos, discentes e comunidade externa e sobre isso, Queiroz (2011, p. 84) entende que:

a avaliação institucional, para se constituir em cultura, precisa ser construída de significados partilhados pelo conjunto das pessoas que vivenciam a universidade. A avaliação deve fazer parte da percepção e do desejo comum de realizá-la. Necessita, nesse caso, compor o repertório de conhecimentos, crenças, hábitos, regras e sentimentos que regem o trabalho coletivo da e na instituição avaliada.

No processo de avaliação institucional, ocorre também autoavaliação das IES, sendo que o instrumento de avaliação institucional externa presencial e à distância, elaborado pela Equipe da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e que traz o seguinte entendimento sobre avaliação interna (autoavaliação):

No âmbito do SINAES, tem como objeto de análise a própria instituição, observa as dez dimensões institucionais, envolve a participação de toda a comunidade acadêmica e a sociedade civil e, como insumo final, apresenta um relatório anual que subsidia a avaliação institucional externa. A autoavaliação, em consonância com o PDI da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela CPA. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e

as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e ações, por meio da apropriação pelos atores envolvidos (Brasil, 2017, p.35).

Portanto, de acordo com a política de avaliação neoliberal, os resultados da autoavaliação contribuem com a autorreflexão da IES, de forma a enxergar os pontos positivos e as fragilidades existentes naquele ambiente.

A participação de todos os sujeitos permite uma visão ampla e contribui para o realinhamento das ações da instituição. Concorde-se com Galdino (2011) que a autoavaliação, quando realizada de forma eficiente e participativa, desempenha um papel essencial para a promoção de mudanças e pode ser utilizada como ferramenta para a gestão da Educação Superior, porém, conjectura-se que esse processo não vem carregando tal entendimento, ainda que essa perspectiva formativa seja enfatizada no documento que regulamenta a instituição do SINAES, conforme se observa a seguir:

Entre os objetivos da avaliação contam-se o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição [...]. Não basta levantar as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar as causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada. (INEP, 2009, p. 105).

Sendo assim, o entendimento da política de avaliação é de que durante a avaliação institucional de um curso ou uma instituição é quando se consegue realizar o processo de autoconhecimento e analisar internamente suas práticas. Sousa (2018) reforça este pensamento ao afirmar que é possível sistematizar e analisar dados e informações, a fim de observar as condutas exitosas e as fragilidades que precisam ser repensadas. Contudo, as políticas de avaliação desenvolvidas nas IES, nem sempre conseguem alcançar esse processo de reflexão, efetivando a autoavaliação apenas para atender os aspectos legais.

No processo de avaliação institucional, o SINAES determina que cada IES, pública ou privada, institua uma CPA responsável pela autoavaliação e pela sistematização das informações exigidas pelo INEP (Brasil, 2004). Sua composição, organização e funcionamento são definidos pelo dirigente máximo da instituição, em regimento que assegure a participação da comunidade acadêmica. Embora vinculada ao organograma institucional, a CPA deve atuar com autonomia em relação aos conselhos e demais Órgãos colegiados, ocupando posição independente da gestão e com caráter técnico, e por isso, é assim definida pelo INEP:

Comissão instituída no âmbito da IES, responsável pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, cuja composição assegura a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, com atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES (Brasil, 2017, p.35).

Nota-se, no excerto acima, que o discurso é de que a CPA possui autonomia para conduzir o processo avaliativo nas instituições, de maneira a contribuir para o processo de autoconhecimento e reflexão, incentivando a participação de toda a comunidade acadêmica. Contudo, como será visto nos diálogos expressados nas entrevistas, este discurso de que a autoavaliação permite enxergar por meio dos relatórios, informações que vão além do que é pontuado pelos gestores não é o que acontece. O procedimento se mostra muito mais como cumprimento de uma obrigatoriedade.

Por sua vez, o intuito do SINAES para a avaliação institucional é que os relatórios de autoavaliação consigam auxiliar para que cada instituição de ensino superior possa “se autoconhecer com vistas ao aperfeiçoamento de suas atividades acadêmicas, objetivando melhorar a qualidade educativa e alcançar relevância social” (Augusto; Balzan, 2007, p. 608). Desse modo, o trabalho da CPA vem sob o discurso de autorreflexão das IES, que poderia possibilitar em seus relatórios contribuições de melhorias, permitindo uma avaliação formativa e comprometida com a transformação social.

Na perspectiva do SINAES, os relatórios da CPA seriam instrumentos para que as IES identificassem suas fragilidades e conseguissem formar novos arranjos, no entanto, Silva e Soares (2016, p. 9) enfatizam que:

nem sempre o processo avaliativo e seus resultados são tomados como instrumento de gestão e utilizados como referência nas tomadas de decisão e melhoria institucional, de modo que esta avaliação também pode ser concebida unicamente como mecanismo de controle por parte do estado e dos organismos internacionais, e divulgação dos resultados quantitativos, restringindo-se à medição e quantificação de resultados.

Apesar do controle ser uma das atribuições da avaliação, este deve ser apenas um dos recursos dentro da composição que é a amplitude do processo de avaliação, do qual os dados obtidos podem contribuir para a melhoria da qualidade. No que diz respeito à invisibilidade do uso dos resultados da autoavaliação, o Governo de Lula (2003 - 2010) é marcado pela “retomada da tendência quantitativista e no retorno dos ranques” (Barreyro; Rothen, 2014, p. 70).

Neste processo, a avaliação institucional deixa de ser o centro e se encontra em posição adjacente em relação à avaliação de desempenho estudantil (Dias Sobrinho, 2008). Sob esse olhar, Polidori (2009, p. 448) enfatiza que “esses indicadores, CPC e IGC, buscam concentrar num único momento, informações de um único ‘pilar’ do SINAES, o ENADE, as informações sobre cursos e sobre a IES”. Dessa forma, observa-se que essa prática está indo em desencontro à proposta inicial do SINAES, que teria na autoavaliação o ponto de partida do processo de avaliação da Educação Superior. Assim, a avaliação institucional, especificamente a autoavaliação, está constantemente sendo desconsiderada pelos agentes do sistema e pelas IES.

Ademais, corrobora-se com Oliveira e Rothen (2024) que nos últimos anos vem ocorrendo grande influência dos interesses de IES privadas, principalmente nos debates e ações do INEP no que se refere à Educação Superior. Uma destas discussões trata sobre a flexibilização da avaliação externa *in loco*, que tem sido realizada de maneira virtual.

Destarte, o processo de avaliação da ES em alguns momentos é visto como regulador de qualidade e em outros é criticado pelas IES, por utilizar procedimentos e parâmetros de avaliação padronizados, sem distinção referente ao tipo de instituição avaliada, como se observa na aplicação e elaboração dos *rankings* do ENADE. Percebem-se características gerencialistas nessa nova conjuntura do SINAES, por sua centralidade no desempenho dos alunos, no qual a avaliação da Educação Superior é referenciada pelos resultados das IES.

Diante deste cenário de avaliação imposto pelas políticas neoliberais, convém trazer à cena a internacionalização da ES, uma vez que veio reforçar as discussões sobre a avaliação da qualidade das IES. Retoma-se, pois, o exposto sobre as reformas na América Latina, pontuando que foi durante a terceira reforma que surgiu a internacionalização da ES. Para compreender esse assunto, recorre-se à definição dada por Morosini (2006, p. 97) para quem esta internacionalização se refere à:

qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. É a análise da educação superior na perspectiva internacional.

Além de responder às expectativas da globalização com políticas neoliberais, a internacionalização da Educação Superior buscar atender os anseios da sociedade quanto ao conhecimento com políticas voltadas à mercadorização do ensino. Corroborando com esse pensamento, Leite *et. al.*, (2012, p. 79-80) afirmam que:

A mercadorização da educação superior impulsiona a formação do intelectual do negócio, o intelectual capitalista, o sujeito articulado e conectado ao mundo global. Os pressupostos da terceira onda do imperialismo benevolente estão a trilhar os caminhos do currículo e das avaliações com seus valores associados. Como parte integrante e propulsora dos ideais, valores e moral do capitalismo hegemônico, estariam a influenciar a formação do sujeito político.

A Educação Superior do século XXI visa atender aos padrões exigidos na sociedade do conhecimento, buscando a qualificação para o mundo do trabalho, com um indivíduo eficaz e conectado, e deixando a formação cidadã em segundo plano. Para Santos (2016, p.75) “As Reformas na Universidade do início do século XXI privilegiam a produção de conhecimentos para a formação de profissionais voltados para a máquina econômica [...]”, de modo a enaltecer as instituições que reverenciam as convicções do capital. Nesse cenário de sociedade contemporânea, a internacionalização da ES além de estar atrelada à globalização, também está interligada ao comportamento das universidades, diante dos desafios vivenciados.

Sobre a internacionalização nas universidades, Brandalise e Heinzle (2023, p. 6) destacam que se alicerça na preocupação em “trazer para o debate as formas com as quais as vivências e experiências estabelecidas com os contextos estrangeiros corroboram com os processos formativos da comunidade acadêmica.”

Além das experiências vivenciadas nas universidades, Maués e Camargo (2022, p. 22) salientam que “o fenômeno da internacionalização da Educação [...] passou a ser um indicador de qualidade para efeito de avaliação das instituições de Educação Superior.” Nesse contexto é que a internacionalização da Educação Superior reforça o preceito neoliberal de avaliação constante do ensino ofertado nas IES, oportunizando o aumento na oferta do ensino superior em instituições privadas, por outro lado, o detrimento aos baixos investimentos nas públicas.

Vale dizer que desde os anos 1980, diversos continentes criaram agências designadas a efetuar processos de avaliação e acreditação da ES, formando especialistas na área da avaliação, e ratificando essa concepção a respeito da internacionalização. Morosini (2008, p. 250) ressalta que as análises da qualidade refletiram em todos esses movimentos, uma vez que:

a internacionalização da educação superior e a qualidade fazem parte de um mesmo processo, reflexo da Sociedade do Conhecimento, seja pela quebra de fronteiras geográficas e o desenvolvimento dos sistemas de comunicacionais seja pela necessidade de padrões mínimos que possibilitem a circulação de diplomas e títulos entre os sistemas educativos. [...] No tocante à qualidade da educação terciária o desafio

se expressa na necessidade de adaptar a avaliação da qualidade à diversidade de ofertas (no caso em questão à educação internacional), e no tocante à internacionalização da educação terciária o desafio se expressa em garantir qualidade além-fronteira.

Outrossim, os debates sobre a qualidade da ES são discutidos pelos Organismos Internacionais, para que os processos avaliativos desenvolvam alternativas para obtenção de níveis de qualidade. Para Lima (2023, p. 56):

os Sistemas de Avaliação e Acreditação da qualidade da Educação Superior assumem tendências ligadas ao contexto do neoliberalismo mundial, tendo suas diretrizes definidas por países do bloco Europeu, na grande maioria dominadas pelo “eurocentrismo educacional”, expressão comumente utilizada para se definir um tipo de modelo educacional aceito. Os Sistemas de Avaliação e Acreditação da qualidade da Educação Superior baseiam-se em modelos de indicadores de qualidade fixados por organismos externos, nos quais predomina a *Accountability* (prestação de contas) por parte das instituições de Educação Superior.

As influências neoliberais tomam conta do contexto educacional, por meio dos Sistemas de Avaliação e Acreditação da qualidade da ES, com os OI’s influenciando diversos países (como é o caso do Brasil), naturalizando, assim, a materialização das normas internacionais e realizando a prestação de contas por parte das universidades. Para melhor compreensão a temática, Leite (2006, p. 490), traz conceitos a respeito da Avaliação da Educação Superior e Acreditação, conforme a seguir:

Avaliação da Educação Superior: designa a avaliação que tem por objeto a supervisão e o controle do sistema de Educação Superior no seu conjunto e de cada uma das instituições e programas e políticas que o constituem (p. 462). Acreditação: processo externo de revisão da qualidade empregado para examinar em profundidade os *colleges*, as Universidades e os programas de Educação Superior, visando à garantia e ao desenvolvimento da qualidade, resultante do mesmo, uma *Acredited institution* (USA) ou *Recognized bodies* (UK).

Nos países do continente americano, o termo “Acreditação” faz referência tanto à certificação da qualidade, quanto aos atos regulatórios das agências estatais nacionais. No Brasil ocorre uma diferenciação, tal como demonstrada por Leite (2006). Portanto, Lima (2023) compreende que ocorrem diferenças entre os processos e seus conceitos a respeito da garantia da qualidade do ensino superior em diferentes regiões ou países.

Diante do exposto, percebe-se que a internacionalização surge como uma resposta estratégica às demandas do mundo globalizado, embora esteja imbuída de contradições e desafios, especialmente quanto à qualidade, equidade e autonomia das instituições. A

avaliação e a acreditação, como campos epistemológicos em disputa, encontram-se cada vez mais determinadas por parâmetros internacionais e por uma lógica neoliberal.

Reforça-se a necessidade de um olhar crítico e contextualizado sobre os rumos da ES, ao mesmo tempo que se torna essencial repensar os modelos vigentes para equilibrar as exigências do mercado com a missão social das universidades, garantindo que a formação de sujeitos críticos e cidadãos não seja eclipsada por uma lógica exclusivamente produtivista e instrumental.

3 AUTOAVALIAÇÃO E TOMADA DE DECISÕES NO IFAP: gerencialismo em pauta?

Nesta seção, objetivou-se trazer os dados da pesquisa documental e de campo, analisando os discursos impressos tanto nos documentos, como na fala dos sujeitos entrevistados. Buscou-se fazer relação com o aporte teórico, evidenciando o gerencialismo como uma das formas de manter a hegemonia dominante.

Ainda na referida seção, analisaram-se os documentos norteadores no processo de autoavaliação do IFAP, tais como o PDI, o regimento da CPA e os relatórios do interstício de 2019-2023. Além disso, foram discutidas as percepções dos gestores e presidente da CPA acerca do trabalho desta Comissão e de que forma são utilizados os resultados no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP.

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA

A subseção em tela tem o intuito de apresentar o *lócus* da pesquisa, demonstrando o histórico da instituição, sua missão e objetivos. Nesta etapa, também serão descritos os *campi* e cursos de Educação Superior ofertados na instituição para localizá-los na discussão sobre a autoavaliação no contexto de gerencialismo.

Sobre os IFES, ressalta-se que são “instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (Brasil, 2008a, s/p). Portanto, observa-se que o IFAP está inserido no conjunto de IES que ofertam o ensino básico e também superior. Dessa forma, a legislação estabelece que os Institutos Federais de Educação tenham como finalidade:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à

investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008a, s/p).

No que diz respeito às características e finalidades dos IFES, observa-se que o principal objetivo é o de incentivar a economia e o desenvolvimento socioeconômico das regiões em que estão inseridos. Neste contexto está o Instituto Federal do Amapá, que iniciou sua história em 2007 e no ano seguinte, em conformidade com a Lei n. 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mudou de Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP) para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Assim, a implantação do IFAP foi um marco de desenvolvimento no âmbito educacional do Estado do Amapá devido à diversidade de ofertas nos níveis básico, técnico ou superior. Em continuidade ao processo de implantação, o professor Emanuel Alves de Moura foi nomeado reitor *Pró-Tempore* em 7 de janeiro de 2009.

Sobre o histórico do IFAP, o *site* do IFAP informa na aba “quem somos/histórico” que no ano de 2015 a instituição realizou a primeira consulta à comunidade para escolha do gestor máximo da instituição, sendo eleita a professora Marialva do Socorro Ramalho Oliveira de Almeida, nomeada reitora com mandato até 2019, sendo esta reeleita em 2019, e nomeada reitora com mandato até 2023. No ano de 2023, o processo de consulta à comunidade elegeu como reitor o professor Romaro Silva, que tem o mandato vigente até o momento da escrita desta Dissertação. Ainda no *site* do IFAP a aba “quem somos/missão, visão e valores”, destaca que A missão institucional do IFAP, é “Promover educação profissional pública de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e conscientemente sustentável.”

Sobre a implantação dos *campi*, a partir de 2010, o Instituto inicia o funcionamento dos campi de Macapá e Laranjal do Jari, por meio da Portaria nº 1.366, de 6 de dezembro de 2010. Em continuidade com a expansão, o Centro de Referência em Educação à Distância, foi implantado no ano de 2014 no município de Pedra Branca do Amapari. Em 2014, ocorreu a autorização de funcionamento do *campus* de Santana, através da Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015. Posteriormente, em 2016, a Portaria

nº 378, de 9 de maio de 2016, autoriza o funcionamento do *campus* Agrícola Porto Grande e do *campus* Avançado de Oiapoque.

De acordo com os dados obtidos no site oficial, na aba “quem somos/histórico”, o IFAP atende em média 4.700 estudantes, distribuídos nos seguintes níveis e modalidades de ensino: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); Nível Médio: 50% das vagas destinadas a cursos técnicos articulados ao Ensino Médio (Integrado, Subsequente e Concomitante); Nível Superior: 30% das vagas destinadas a cursos de bacharelados e tecnológicos; 20% das vagas destinadas a licenciaturas; e Pós-Graduação: *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

O IFAP passou a ofertar, gradativamente, cursos nos diferentes níveis e modalidades do ensino técnico e tecnológico, com o compromisso de viabilizar o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Para melhor compreender esta pesquisa, nos aprofundaremos apenas nos cursos de nível superior, conforme Quadro 9 a seguir que apresentará os cursos de Graduação de acordo com seus *campi*.

Quadro 9 - Cursos em nível superior ofertados pelo IFAP

CAMPUS	CURSO
Macapá	Licenciatura em Informática
	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Letras Português/Inglês
	Tecnologia em Alimentos
	Tecnologia em Construção de Edifícios
	Tecnologia em Redes de Computadores
	Tecnologia em Mineração
	Bacharelado em Engenharia Civil
	Licenciatura em Ciências Biológicas
Laranjal do Jari	Tecnologia em Gestão Ambiental
	Bacharelado em Administração
	Bacharelado em Engenharia Florestal
	Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
Santana	Tecnologia em Comércio Exterior
	Engenharia Agrônômica
Porto Grande	Bacharelado em Medicina Veterinária
Oiapoque	Tecnologia em Gestão Comercial

Fonte: elaboração da autora a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2025.

No que diz respeito aos cursos de graduação no IFAP, são ofertados no total 19 (dezenove) cursos superiores, com maior concentração no *campus* Macapá, dez ao todo, seguido pelo *campus* Laranjal do Jari, quatro cursos. O *campus* Santana e Porto Grande

ofertam dois cursos superiores e o *campus* Oiapoque oferta um curso de graduação. Não há oferta de nenhum curso de nível superior apenas no Centro de Referência em EaD de Pedra Branca do Amapari.³

Nota-se que o IFAP vem contribuindo para o processo de expansão da ES no Estado do Amapá, com o intuito de atender os arranjos produtivos locais, tanto nos cursos de graduação quanto de Pós-Graduação. No qual, os IFS não estão mais restritos apenas na oferta da educação básica, mas também inseridas na oferta de nível superior.

Portanto, a educação voltada apenas para ensino técnico que era direcionada para as classes populares, de forma que pudesse promover o aceleramento na qualificação e certificação, produzindo mão de obra para atender o mercado de trabalho, como observa-se nas finalidades da educação profissional, passa a ser empregada na ES.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

O propósito desta seção é analisar os documentos reguladores do exercício de avaliação institucional do IFAP, para averiguar como ocorreu o processo de autoavaliação do referido Instituto no ciclo de 2019-2023. Dessa forma, analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI); o Regimento e Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e os relatórios da CPA do interstício de 2019 a 2023, sendo este o marco temporal da pesquisa. A análise baseia-se no processo de autoavaliação do IFAP, com o intuito de observação a sua relação com o gerencialismo educacional.

Faz-se importante pontuar que nesta seção, averigua-se apenas o item que se refere à avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, com o intuito de desvelar o papel da CPA neste processo e o uso dos relatórios no processo de tomada de decisão dos gestores. Esta escolha reforça o entendimento de que na análise documental, “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental,” porém cabe ao pesquisador processo de reflexão, indagações e ressignificados sobre os documentos. (Evangelista, 2012, p. 8).

Ainda sobre essa temática, Evangelista (2012, p. 10) enfatiza a importância de compreender as entrelinhas e as informações ocultas dos documentos analisados, pois “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual

³ Vale ressaltar que os dados quantitativos aqui apresentados são referentes ao primeiro semestre de 2025. Pela política de expansão incentivada pelo atual Governo Lula há a previsão de novo campus e novos cursos para início de 2026.

nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está.” Sob esse prisma, o pesquisador que analisa os documentos precisa estar atento a todas as informações para “ler nas entrelinhas” e, por isso, esta análise documental contribuiu de maneira significativa para verificar se a CPA/IFAP atende somente os aspectos legais nacionais ou se consegue realizar o envolvimento da comunidade acadêmica nesse momento de autorreflexão da instituição.

Os documentados norteadores desta seção foram encontrados no *site* do IFAP. No caso do PDI, o documento examinado é referente à Revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019/2023), o qual foi publicado na Errata da Resolução n. 55/2022-CONSUP/IFAP. Além do PDI, a pesquisa documental fez a análise da Resolução n. 84/2020 – CONSUP/RE/IFAP sobre a atualização do regimento da CPA. Durante a busca pelos documentos no *site* do IFAP foram encontrados também os relatórios de autoavaliação institucional de 2020, 2021 e 2022 e 2023.

O marco temporal escolhido para esta pesquisa se deu após análise do PDI referente ao ciclo de 2019-2023 publicado no *site* da instituição. Essa escolha se justifica pelo fato de que o PDI é um documento fundamental para nortear as diretrizes, metas e estratégias da instituição. Ao definir esse marco, busca-se compreender os objetivos e ações institucionais, para que se compreenda as políticas educacionais efetivadas no IFAP durante esse período. Ao estudar este arquivo, observou-se a missão da institucional e sua concepção quanto à avaliação institucional. Dessa forma, buscou-se analisar os outros documentos, como regulamento da CPA, relatórios das avaliações de 2019-2023 e, por fim, pesquisou-se quem foram os presidentes da CPA e Pró-reitores que atuaram no período definido para a pesquisa. A seguir, apresentam-se os resultados desta etapa da pesquisa.

3.2.1 O plano de desenvolvimento institucional do IFAP - PDI/IFAP (2019-2023)

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI/IFAP) é um documento importante para o planejamento de uma instituição, pois consta a filosofia seguida pela instituição, suas estratégias, metas e objetivos almejados. Cavalcanti e Guerra (2020, p. 704) reforçam que:

O PDI é um instrumento de planejamento e gestão, que estabelece a identidade da IES, levando em consideração sua filosofia de trabalho, a missão e as estratégias para atingir as metas e objetivos planejados. Abrange, também, os aspectos da estrutura organizacional e do Projeto Pedagógico Institucional, buscando a observância das diretrizes pedagógicas que orientam as ações, atividades acadêmicas e científicas que já desenvolve, ou planeja desenvolver.

A obrigatoriedade e estrutura do PDI estão previstas na Lei n. 10.861/2004, que institui o SINAES; e em normas complementares do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O PDI é um documento exigido como parte do processo de regulação e avaliação das instituições, cujo art. 3 preconiza os 10 (dez) indicadores assim dispostos:

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, 2004).

O PDI é, portanto, abrange indicadores de eficiência, eficácia, efetividade e transparência pública, sob o discurso de ser o instrumento que permite realizar um diagnóstico da instituição, a fim de promover a reflexão, formulação, implementação e gestão de estratégias para ações futuras (Sant’ana *et. al*, 2017, p. 9).

O trecho citado por Sant’ana *et. al*. (2017) foi retirada do “Guia de conhecimentos para Instituições Federais de Ensino”⁴, disponibilizado no *site* do MEC e cujo objetivo é direcionar as instituições quanto à elaboração e utilização do PDI. Esse documento emitido por Grupos de Trabalhos de diversas instituições de ensino traz o modelo da estrutura do PDI de uma IES, com todos os itens que devem ser abordados no documento. O guia ainda ressalta que seu intuito é o de direcionar os gestores a respeito da qualidade dos serviços ofertados.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec-e-ocde-se-reunem-para-discutir-acoes-de-aperfeicoamento-da-politica-educacional-brasileira/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>

Nessa perspectiva, documentos como este guia podem direcionar instituições diversas à determinada ideologia, o que remete à Fairclough (2016, p. 98) quando ressalta que o Discurso como prática ideológica e política é essencial para que se compreenda como ocorrem as relações de poder na sociedade. Nos termos do autor:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são interdependentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relação ao poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder.

Sob esta perspectiva, o discurso e a prática social são mediados pela prática discursiva, abrangendo a produção, distribuição e consumo dos textos. Para Fairclough (2001, p. 107-108) “o consumo, como a produção, pode ser individual ou coletivo” e no que se refere à produção, o consumo é adquirido de acordo com a distribuição. Fazendo relação com os discursos impressos nas políticas educacionais, como é o caso do SINAES, entende-se perpassarem por essas relações de poder.

O fato é que na Educação Superior brasileira os discursos reformistas têm-se intensificado desde a Reforma Universitária de 1968, cujo modelo reforçava a organização da universidade segundo os moldes capitalistas, para manter poder e controle sobre esta instituição. Isso provocou ideologias de racionalidade, tecnicismo e produtividade, assemelhando-se às empresas, movimento que se viu ampliado a partir dos anos 1990, sob os discursos democráticos pós CF/1988; e, buscando demonstrar que as lutas sociais haviam sido atendidas, trouxe à cena as políticas de avaliação da Educação Superior.

No que tange a análise do PDI/IFAP (2019-2023), observou-se na Errata da Resolução n. 55/2022-CONSUP/IFAP, a dimensão do documento e as diversas áreas que são abordadas, tais como: perfil institucional; perfil estratégico; organização administrativa; plano de comunicação visual; projeto pedagógico institucional; plano de oferta de vagas; plano de gestão de pessoas; plano de infraestrutura; gestão econômico-financeira; política de assuntos estudantis; avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; e governança, riscos e controles. Estas dimensões permitem visualizar a amplitude deste documento para a gestão do Instituto.

De acordo com o PDI/IFAP (2022, p. 279), o documento foi elaborado conforme as orientações do SINAES e as diretrizes da CONAES, contemplando os dez indicadores previstos no art. 3º, mencionados anteriormente neste texto. Assim:

segue os princípios e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [sendo que] a CPA organiza os métodos e ferramentas para a autoavaliação, em cumprimento às dimensões sugeridas pelo SINAES e às diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Nota-se o alinhamento com as diretrizes do SINAES e da CONAES na elaboração do PDI/IFAP. A autoavaliação proposta pelo SINAES, remete às ideias do PAIUB e da CEA no que se refere à obrigatoriedade na execução da autoavaliação e a participação dos membros da comunidade. No ano de 2004, foi elaborado pela CONAES o Roteiro de autoavaliação institucional, documento com assuntos sugeridos para as instituições elaborarem as suas propostas de autoavaliação, o qual foi organizado em dez dimensões, correspondentes às estabelecidas na Lei n. 10.861/04. (Barreyro; Rothen, 2006, p. 968). Portanto, constata-se que o processo de autoavaliação das IES segue parâmetros designados por roteiros e guias elaborados pelo MEC, que não conseguem analisar as realidades individuais de cada instituição, bem como mostram o controle sobre a distribuição e consumo dos discursos nas políticas educacionais.

Em outra perspectiva, Ribeiro (2023) reforça a importância do PDI no processo de planejamento das ações acadêmicas e administrativas de uma instituição, visando indicadores para melhoria da qualidade do ensino. Isso porque, segundo o estudioso, o documento pode contribuir para um planejamento estratégico em seu período de vigência.

Conforme o PDI/IFAP (2019-2023), o processo avaliativo é desenvolvido conforme “a estrutura estabelecida no Regimento da Comissão Própria de Avaliação, baseada no artigo 11 da Lei n. 10.86/2004, regulamentada pela Portaria n. 2051, de 19 de julho de 2004, e com resolução aprovada pelo Conselho Superior do IFAP.” O PDI ainda ressalta a representação de membros de todos os *campi*, agentes selecionados por meio de eleições e com representação de todas as categorias (docentes, técnicos administrativos e discentes).

No que se refere à organização do programa de avaliação institucional do IFAP, o PDI ressalta que segue as orientações do SINAES, com a CPA organizando os métodos e ferramentas do processo avaliativo, conforme as diretrizes do SINAES e CONAES. (IFAP, PDI, 2022).

No que se refere ao PDI, Sant’ana *et. al.* (2017, p. 8), salientam ser uma forma de avaliação das instituições pelos Órgãos responsáveis, além de “um plano para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pela IES”. Portanto, o PDI é utilizado como um instrumento de gestão pública, a fim de contribuir como documento norteador das atividades de uma instituição e alcançar a melhoria da qualidade dos serviços ofertados. Sobre o objetivo da avaliação institucional, o PDI/IFAP (2022, p. 277), ressalta-se a importância do processo avaliativo dentro da instituição, preconizando que:

a avaliação e a autoavaliação institucional constituem-se em um processo de análise integral que permite o autoconhecimento, o realinhamento, a reestruturação das ações, visando o aproveitamento institucional através dos seguintes eixos: **elevação dos resultados acadêmicos, a melhoria da qualidade do ensino técnico**, da pesquisa e da extensão e o combate à evasão escolar no âmbito do IFAP (grifos nossos).

Desse modo, verifica-se no excerto que a autoavaliação do IFAP traz em seus documentos uma perspectiva gerencialista, destacando que o processo de avaliação irá contribuir para a elevação dos resultados e melhora da qualidade do ensino. Para Castro (2008) a gestão gerencialista aborda características de eficiência, eficácia, redução dos gastos públicos e melhoria na qualidade dos serviços públicos ofertados.

Ainda no PDI/IFAP (2022, p. 278, grifos nossos) tem-se as dimensões que devem ser avaliadas neste processo no que se refere a gestão: [...] ações para soluções de problemas pedagógicos dos discentes, **avaliação da existência e da qualidade** do Plano Político Pedagógico, avaliação do acervo.” Portanto, o PDI/IFAP demonstra essa preocupação na busca da avaliação por qualidade.

A avaliação institucional do IFAP aborda todos os níveis e modalidades de ensino, abrangendo a amplitude da Rede Federal de Educação Tecnológica. Assim, no processo avaliativo, participam as diversas modalidades de ensino ofertadas pelo IFAP: ensino técnico, nas modalidades integrado, subsequente, concomitante e PROEJA; ensino superior, Programas de pós-graduação e programas pactuados pelo IFAP.

O PDI/IFAP também enfatiza a aplicabilidade das recomendações do SINAES e a sua particularidade quanto à avaliação da Educação Superior. Mas, no que diz respeito à instituição, informa ser necessária:

a criação de mecanismo para avaliar as diversas modalidades de ensino implementadas no IFAP, deixando a cargo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) realizar estudos para definir a metodologia que será empregada para acompanhar a avaliação das modalidades de ensino que não se enquadram na modalidade de ensino superior (PDI/IFAP, 2022, p. 277)

Verifica-se que no texto do PDI/IFAP se enfatiza os Órgãos executores da avaliação institucional, revelando-se o papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que “coordena a autoavaliação institucional, desempenhando papel fundamental no processo de avaliação e acompanhamento do plano estratégico da instituição.” (IFAP, PDI, 2022, p. 276). Dessa forma, é preciso compreender o trabalho dos membros da CPA no processo de avaliação institucional.

3.2.2 A comissão própria de avaliação do IFAP – CPA/IFAP

Nesta subseção, apresentaremos a composição e atuação da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal do Amapá, com o intuito de compreender o regimento da CPA/IFAP e a abrangência do trabalho desenvolvido por esta comissão.

Quanto à composição e atuação das CPA, coaduna-se ao entendimento de Souza (2019, p. 68), que se trata de “Órgão colegiado formado por membros da comunidade acadêmica – docentes, discentes e técnicos-administrativos – e da sociedade civil organizada, que possui a função de coordenar todo o processo de autoavaliação da IES”. De fato, a CPA coordena todo o processo avaliativo da instituição à qual pertence, sendo Órgão autônomo em relação à administração superior.

A Comissão Própria de Avaliação das IES surgiu a partir da publicação da Lei do SINAES n. 10.861/2004 (Brasil, 2004), que estabeleceu a obrigatoriedade em instituir uma CPA em todas as IES, devendo ser composta por docentes, discentes, técnicos administrativos e membros da sociedade civil organizada, como percebe-se no art. 11 abaixo:

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: 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, 2004).

A Lei do SINAES, inciso I dispõe, ainda, sobre a constituição da CPA nas IES, indicando que deve ser feita por ato do dirigente máximo da instituição, ou conforme o estatuto próprio ou regimento, de forma que inclua todos os integrantes da comunidade acadêmica e civil. No caso do IFAP, a Comissão foi constituída pela Portaria n. 71, de 26 de janeiro de 2015 (IFAP, 2015).

De acordo com a Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004, as CPAs serão autônomas em relações aos demais órgãos das IES, sua composição será realizada pelo Órgão máximo da instituição e terá como competência a coordenação e condução dos processos avaliativos, além de emitir os relatórios com os resultados da autoavaliação e repassar as informações necessárias ao INEP. Em conformidade com a portaria, as CPAs são responsáveis por uma das fases da avaliação da Educação Superior, como a autoavaliação.

De acordo com a referida portaria, o Artigo 7 prevê que as CPAs devem ser constituídas pelo órgão máximo da instituição e terão por atribuição a “coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.” Ainda segundo o **Artigo 7º, §1º**, “As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de Educação Superior; (MEC, 2004, p.02)”.

Na conjuntura do SINAES, a CPA tem a incumbência de coordenar todo o processo de autoavaliação da instituição da qual faz parte, sendo ela um fragmento da avaliação institucional. O outro fragmento faz parte das avaliações externas *in loco*, que são realizadas pelas comissões designadas pelo INEP. Após a avaliação interna, a CPA elabora os relatórios da autoavaliação e envia ao INEP, para que sejam disponibilizados às comissões *in loco*, assim, contemplando todo o processo de avaliação institucional.

No intuito de entender o papel da CPA dentro de uma IES, recorre-se a Ribeiro (2023, p. 27) que define como “um setor autônomo da instituição [...] responsável por assegurar a implantação, operacionalização e o acompanhamento do Programa de Avaliação Institucional.” Observar com isso, a grandiosidade e dimensão do trabalho executado pelos atores que compõem a Comissão Própria de Avaliação.

Trazendo a discussão para o *lócus* desta pesquisa, no IFAP, o regimento da CPA tem como foco o estabelecido no art. 3, que indica se tratar do “processo de avaliação que

abrange toda a realidade institucional, considerando-se as diferentes dimensões institucionais que constituem um todo orgânico expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).” Diante do exposto, evidencia-se a vinculação entre o PDI e a CPA de uma IES, sendo que o processo de avaliação busca englobar a grandeza que é expressa no PDI, pois esse é um de seus principais documentos de referência no que compete aos processos avaliativos.

Sobre a importância do alinhamento entre o PDI e CPA de uma instituição, a Nota Técnica n. 65 do INEP/DAES/CONAES publicada em 2014, ressalta que:

a autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento (INEP, 2014, p. 2).

Portanto, é de suma importância que os relatórios de autoavaliação institucional sigam as instruções do *Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional* e contemplem os cinco eixos previstos pelo SINAES. Ou seja, os relatórios conseguem fazer a descrição das atividades da instituição e a sua relação com o PDI.

Além do alinhamento com o PDI, Silva e Soares (2016, p.9) ressaltam que “nem sempre o processo avaliativo e seus resultados são tomados como instrumento de gestão e utilizados como referência nas tomadas de decisão.” Assim, a utilização dos relatórios é parte do processo de autoavaliação da instituição, pois analisa as potencialidades e fragilidades existentes.

Sobre a definição da CPA do IFAP, o art. 2 do Regimento, destaca que esta é um “Órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e normativa, no âmbito dos aspectos avaliativos acadêmicos e administrativos, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).” Portanto, o trabalho da CPA precisa estar em conformidade com as premissas do SINAES.

Vale dizer que a avaliação é idealizada e realizada de diversas maneiras, podendo ter “uma intencionalidade educativa ou ser um instrumento de controle e modelação exercido pelo poder político e pelas organizações coercitivas” (Dias Sobrinho, 2003a, p. 52). Pode, então, ser utilizada não apenas como mecanismo de controle por parte do

Estado, mas como um processo de conhecimento e aprimoramento da instituição avaliada, e para isso se torna necessário que os membros da CPA conheçam o SINAES e a sua finalidade no processo de autoavaliação.

Na regulamentação da CPA do IFAP é elencada a composição das comissões, o período dos mandatos, os casos de vacância, as competências das comissões, o funcionamento, objetivos da autoavaliação, bem como a execução e as disposições finais. No regulamento não são previstas capacitações para os membros da comissão e nem carga horária de trabalho exclusiva para esta atividade, o que se torna empecilho para que os membros da Comissão possam atuar de forma mais crítica e consciente neste processo.

A CPA/IFAP é composta por diferentes sujeitos da instituição, como docentes, técnicos administrativos, discentes, representantes da Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e da Sociedade Civil Organizada. Os membros representantes dos docentes, técnicos e discentes devem ser eleitos por seus pares; e os demais, nomeados pelo Reitor da Instituição, por meio de portaria. A regulamentação também destaca que a presidência da Comissão deve ser ocupada por um dos representantes do corpo docente e que o mandato deve ser 2 (dois anos), exceto no que tange aos representantes do corpo discente (CPA/IFAP, 2020).

Ao analisar a composição da CPA do IFAP, foi observado a exigência sobre a presidência da comissão central e local, com a obrigatoriedade de ser ocupada por um docente. Essa exigência faz retomar o disposto no artigo 7 da Portaria n. 2.051/04 (MEC, 2004) que aborda a organização da CPA nas instituições de ensino superior e enfatiza que as IES terão autonomia para organizar sua forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições. Portanto, a exigência de um docente nas presidências das comissões é algo definido pela regulação do IFAP.

Sobre a avaliação interna, destaca-se a importância da CPA para realização dos direcionamentos necessários aos processos avaliativos internos e à sistematização e disponibilização das informações à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Diante disso, percebe-se que a CPA é responsável apenas por uma das etapas da avaliação da Educação Superior: a autoavaliação. Ao analisar o Regimento da Comissão Própria de Avaliação do IFAP observa-se que o objetivo da avaliação institucional é:

contribuir para o acompanhamento das atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, garantindo espaço à crítica e ao contraditório, oferecendo subsídios para a tomada de decisão, o redirecionamento das ações, a otimização dos processos e a excelência dos resultados, além de incentivar a formação de uma cultura avaliativa.

Nota-se, portanto, que é de responsabilidade da CPA propor ações para que a avaliação ocorra no âmbito da instituição, seguindo roteiros de autoavaliação, elaborados pelos Órgãos competentes e acrescentando aspectos que a comissão julgue importante para o decorrer do processo (Ristoff; Giolo, 2006, p. 199). A atuação da CPA dentro de uma IES engloba uma amplitude em suas ações e sobre as competências da CPA/IFAP, pode-se elencar as seguintes:

I - Conduzir os processos internos de avaliação do IFAP, na sistematização e prestação de informações solicitadas pelo INEP; II - Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos da conduzir os processos internos de avaliação, propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos da avaliação institucional, dos principais segmentos da comunidade acadêmica, dentre eles, os cursos, o desempenho dos estudantes, de egressos, dos docentes, estudo de evasão e outros; III - Estabelecer diretrizes e indicadores para organização dos processos internos de avaliação; analisar relatórios; elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias superiores do IFAP; IV - Acompanhar, permanentemente, e avaliar, anualmente, o Plano de Desenvolvimento Institucional, propondo alterações ou correções, quando for o caso; V - Acompanhar os processos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação, realizando estudos sobre os relatórios avaliativos institucionais e dos cursos ministrados na Instituição; VI - Formular propostas para melhoria da qualidade do ensino; da pesquisa; da pós- graduação e da extensão desenvolvidos na Instituição, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos internos de avaliação e nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação; VII - Acompanhar a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); VIII - Participar de todas as atividades relativas a eventos promovidos pelo CONAES – Conselho Nacional de Educação Superior, sempre que solicitada; IX - Sistematizar e prestar informações relativas às avaliações das Instituições de Educação Superior (AVALIES) solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); X - Acompanhar e avaliar os trabalhos das Subcomissões; XI - Articular-se com as Comissões Próprias de Avaliação de outras instituições e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; XII - Informar suas atividades ao Reitor, por meio de relatórios, pareceres e recomendações; XIII - Dar ampla divulgação a todas as suas atividades.

Dessa forma, observa-se a diversidade de atribuições que a CPA/IFAP contempla em sua regulamentação. Cabe aqui enfatizar sobre o disposto no inciso VI que trata sobre

a formulação de propostas para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da Pós-Graduação e da extensão, além de questionar se a comissão consegue alcançar essa efetividade na prática. De acordo com o “Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais”, o intuito da autoavaliação não corresponde apenas à sistematização dos dados para somente checagem e verificação, mas, também, a de oferecer informações que englobem todo o contexto e permitam um processo de reflexão e discussão sobre a diversidade que abranja a realidade educacional.

Para que se alcance esse objetivo, observa-se que é importante que os membros da CPA tenham conhecimento sobre as legislações e o processo avaliativo, a fim de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito da importância da contribuição de todos no processo avaliativo (Souza, 2019). De acordo com Ribeiro (2023, p.160), o trabalho das CPA é essencial no processo de autoavaliação e conhecimento das potencialidades e fragilidades de uma instituição, posto que:

contribuem para a efetivação e desenvolvimento da autoavaliação nas diversas IES, proporcionando subsídios para a tomada de decisão qualificada, além de que se implementam como instrumentos de auxílio aos gestores, pois, ao serem identificadas fragilidades e ameaças no campo de atuação da instituição, faz-se possível delinear mecanismos de correção e de aperfeiçoamento institucional, oportunizando benefícios voltados não apenas aos estudantes, mas a toda a comunidade interna e externa da instituição educacional.

Verifica-se que o papel da CPA é fundamental dentro de uma IES, pois o processo de autoavaliação contribuirá de maneira significativa para o autoconhecimento e autorreflexão da instituição. Neste processo, a partir do uso dos resultados emitidos nos relatórios, os gestores podem mapear um diagnóstico geral da instituição e observar suas fragilidades e potencialidades, possibilitando uma melhor reflexão nas ações e na tomada de decisões. Em tese, a autoavaliação constitui etapa necessária ao aprimoramento das atividades e auxiliaria no processo de tomada de decisão.

3.2.3 Relatórios

Segue-se a partir de então, à análise dos relatórios da autoavaliação do IFAP no interstício de 2019 a 2023 no processo de autorreflexão e as ações da gestão, tanto no que concerne à Reitoria quanto aos *Campi*. Ao selecionar os documentos para a pesquisa, foi identificado que o relatório do ano de 2019 não está disponível no *site* da Instituição, posto que devido ao contexto de pandemia da COVID-19 o INEP permitiu que as IES que não conseguissem entregar o documento no prazo, o fizessem juntamente com o de

2020, que foi o caso do IFAP. No que tange aos relatórios, a partir de 2021 seguiu-se o fluxo anual de publicação.

3.2.3.1 Relatórios de 2019-2020 e 2021

Para organizar a leitura crítica sobre os Relatórios, serão apresentadas, primeiramente, uma breve descrição da estrutura dos quatro relatórios; posteriormente, faz-se a discussão dos resultados demonstrados no Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional. O primeiro relatório analisado foi o do interstício 2019-2020, sendo que o documento exibe 13 seções em seu sumário, conforme o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Sumário do Relatório 2019-2020 CPA/IFAP

1	Dados Institucionais, nesta seção demonstra as principais informações do IFAP
2	Perfil Institucional, esse item apresenta as legislações que englobam a rede federal, os campi do IFAP e suas áreas de atuação, sua Missão, Visão de Futuro e Valores, processo histórico, finalidades e competências, princípios, características e finalidades e os objetivos
3	Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, essa seção expõe a composição da CPA
4	Avaliação Institucional, este se refere a metodologia, dimensões e instrumentos do processo de autoavaliação e a avaliação e o credenciamento
5	Dimensões Norteadoras do Processo de Autoavaliação Institucional, neste item é apresentado as dimensões do SINAES
6	Metodologia, este item explica como é realizado o período avaliativo da instituição, a relação da CPA com a lei do SINAES e o PDI do IFAP, as dez dimensões previstas da Portaria Nº. 1.264 /2008/MEC e população pesquisada
7	Escala e Critérios de Análise dos Resultados, nesta seção é apresentado as escalas utilizadas nos questionários utilizados no período de avaliação
8	Análise dos Resultados da Autoavaliação, este consiste nos resultados do processo de autoavaliação de acordo com os eixos avaliados, sendo estes: Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional, Eixo 2: Desenvolvimento Institucional Eixo 3: Desenvolvimento Institucional e o Eixo 4: Políticas de Gestão
9	Relatos de Opiniões – Docente e Técnico Administrativo, este se refere as potencialidades e fragilidades apresentadas pelos docentes e técnicos administrativos da instituição
10	Relatos de Opiniões – Discentes, este se refere as potencialidades e fragilidades apresentadas pelos discentes da instituição
11	Considerações Finais, este item aborda as conclusões obtidas nos relatórios e pontua as principais fragilidades da instituição identificadas no processo avaliativo
12	Referências
13	Apêndices utilizados no documento

Fonte: Relatório 2019-2020 CPA/IFAP.

Na análise do relatório de 2021, em alguns pontos se tem a mesma organização do relatório 2019-2020, a mesma metodologia de aplicação, modificando a apresentação da população pesquisada. Quanto à metodologia, enfatiza que:

Para a realização da Autoavaliação Institucional-2018, a Comissão Própria de Avaliação, em articulação com as Subcomissões Próprias de Avaliação promoveu um período de sensibilização junto aos atores envolvidos através de palestras e em conjunto com a Assessoria de Comunicação Social (ASCOM) desenvolve-se ações de divulgação e conscientização. Nesse sentido, fora colocado pela ASCOM um link no sítio do Instituto, envio de mensagens no e-mail institucional dos servidores. [...] A CPA do IFAP, norteadas pelo princípio da avaliação democrática, desenvolveu para a coleta de dados questionários como instrumentos de avaliação baseados nas dimensões do SINAES, estabelecidas na Lei nº 10.861/04, e articulados concomitantemente com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O intuito desta articulação foi de garantir a análise global e integrada das dimensões da avaliação e uma perspectiva qualitativa, essencial num sistema de avaliação como o SINAES. Os questionários contemplaram as dez dimensões preconizadas pela Portaria n. 1.264 /2008 do Ministério da Educação (IFAP, 2019/2020, p. 18-19).

Ao analisar a metodologia do relatório de 2019-2020, verifica-se a realização de ações para fomentar a participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo: a metodologia destaca a sensibilização acadêmica e realizações de palestras como um dos principais movimentos realizados pela comissão. No caso do relatório de 2021, observou-se que a metodologia segue a mesma organização do relatório de 2019-2020, conforme trecho a seguir:

para a realização da Autoavaliação Institucional-2018, a Comissão Própria de Avaliação, em articulação com as Subcomissões Próprias de Avaliação promoveu um período de sensibilização junto aos atores envolvidos através de palestras e em conjunto com a Assessoria de Comunicação Social (ASCOM) desenvolve-se ações de divulgação e conscientização. Nesse sentido, fora colocado pela ASCOM um link no sítio do Instituto, envio de mensagens no *e-mail* institucional dos servidores. [...] A CPA do IFAP, norteadas pelo princípio da avaliação democrática, desenvolveu para a coleta de dados questionários como instrumentos de avaliação baseados nas dimensões do SINAES, estabelecidas na Lei nº 10.861/04, e articulados concomitantemente com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O intuito desta articulação foi de garantir a análise global e integrada das dimensões da avaliação e uma perspectiva qualitativa, essencial num sistema de avaliação como o SINAES. Os questionários contemplaram as dez dimensões preconizadas pela Portaria Nº. 1.264 /2008 do Ministério da Educação. (IFAP, 2021, 18-19).

Ao examinar os dois relatórios se verificou que a metodologia continua sendo aplicada da mesma forma, seguindo as orientações da Lei n. 10.861/04 (SINAES), respeitando as dez dimensões e seguindo as normativas do PDI. A metodologia abordada no relatório da CPA do IFAP também está em concordância com as recomendações da Nota Técnica n. 65 do INEP/DAES/CONAES, publicada em 2014, a qual ressalta que,

“na metodologia deverão ser descritos os instrumentos utilizados para coletar os dados, os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil consultados e as técnicas utilizadas para análise dos dados” (INEP, 2014, p. 3).

No que se refere à população pesquisada, o relatório de 2019-2020, apresenta os dados divididos por *campus* e por categoria, como se observa no Quadro a seguir:

Quadro 11 - População pesquisada no relatório de 2020

Campus	Docente	Técnico administrativo	Discentes
Campus Macapá	33	28	256
Campus Porto Grande	17	13	20
Campus Santana	30	19	64
Campus Laranjal do Jari	15	9	104
Campus Avançado de Oiapoque	11	9	
Reitoria	0	35	
Centro de Referência de Educação a Distância de Pedra Branca do Amapari	5	1	
Total	111	114	464

Fonte: relatório 2019-2020 CPA/IFAP.

No relatório de 2021, observou-se uma alteração na maneira que foi apresentada a população pesquisada, em comparação aos anos anteriores. A caracterização foi executada de maneira mais ampla, delimitando apenas a definição das categorias e as regras para inclusão dos discentes na consulta. Destaca-se que, nas edições anteriores, não ocorreu a especificação de cada segmento por *campus*, o que demonstra uma alteração na metodologia de aplicação da autoavaliação, conforme se verifica a seguir:

A população de pesquisa considerada no estudo foi a comunidade acadêmica do IFAP, composta pelos três segmentos: o corpo docente, o corpo discente e corpo de técnico/as-administrativos/as. Quanto à consulta ao segmento discente considerou-se aqueles regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação ofertados pelo IFAP (IFAP, 2021, p. 20).

Sobre a análise dos resultados, os dados do relatório de 2020 foram apresentados de forma agregada (Quadro 12), trazendo a soma das respostas de todos os entrevistados (docentes, técnicos administrativos e discentes). Essa metodologia de análise acaba

impossibilitando identificar se as respostas foram emitidas por docentes, técnicos administrativos ou discentes, o que dificulta a avaliação individual de cada segmento.

Quadro 12 – Conhecimento sobre a CPA: docentes, técnicos administrativos e discentes, contido no Relatório 2020

Item	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Desconheço	Avaliação	SITUAÇÃO
Avalie seu conhecimento sobre Comissão Própria de Avaliação do Ifap.	15%	40%	28%	4%	2%	11%	54%	Desenvolver

Os resultados demonstram que a IES possui um espaço para o exercício democrático de direitos de forma igualitária para toda a comunidade acadêmica. O destaque ocorre no resultado a respeito da compreensão da importância das ações da comissão Própria de Avaliação Institucional. Pelo resultado apresentado, onde apenas 54% avaliação com “Ótimo ou Bom”, enquanto que 11% avalia com desconhecer a atuação desta comissão.

Fonte: Relatório/IFAP (2020).

Conforme se verifica na Quadro 12, 54% dos entrevistados avaliaram o conhecimento sobre a CPA como “ótimo” ou “bom” e 11% disseram não conhecer o trabalho desta Comissão. Como não há distinção sobre os respondentes, não é possível saber qual categoria desconhece, ou acha “bom” ou “ótimo” seu conhecimento e, por isso, conclui-se que esta unificação é prejudicial para o processo, especialmente quando se propugna que os dados levam à “reflexão” sobre os pontos positivos e negativos da instituição.

Quanto aos itens avaliados pelos docentes, técnicos administrativos e alunos referente ao período de 2019 a 2023 e divulgado pelo Relatório de Autoavaliação Institucional, será destacado o que se refere ao Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional. No relatório 2019 e 2020, o eixo é representado por apenas uma categoria assim apresentada: *Avalie seu conhecimento sobre Comissão Própria de Avaliação do IFAP*. Os resultados mostraram que 54% da comunidade acadêmica conhece o trabalho desenvolvido pela CPA.

Ao analisar a pergunta do questionário da CPA, observa-se um questionamento direto e amplo, que não consegue avaliar a abrangência da Comissão Própria de Avaliação, pois este questionamento não permite um detalhamento dos aspectos relacionados à atuação da comissão.

Entende-se que os respondentes não refletem sobre os diversos eixos desenvolvidos pela CPA no processo de autoavaliação, como, por exemplo, quanto à composição da comissão, atividades desenvolvidas, elaboração e aplicação dos questionários, elaboração e divulgação dos relatórios. Por fim, constata-se que esta

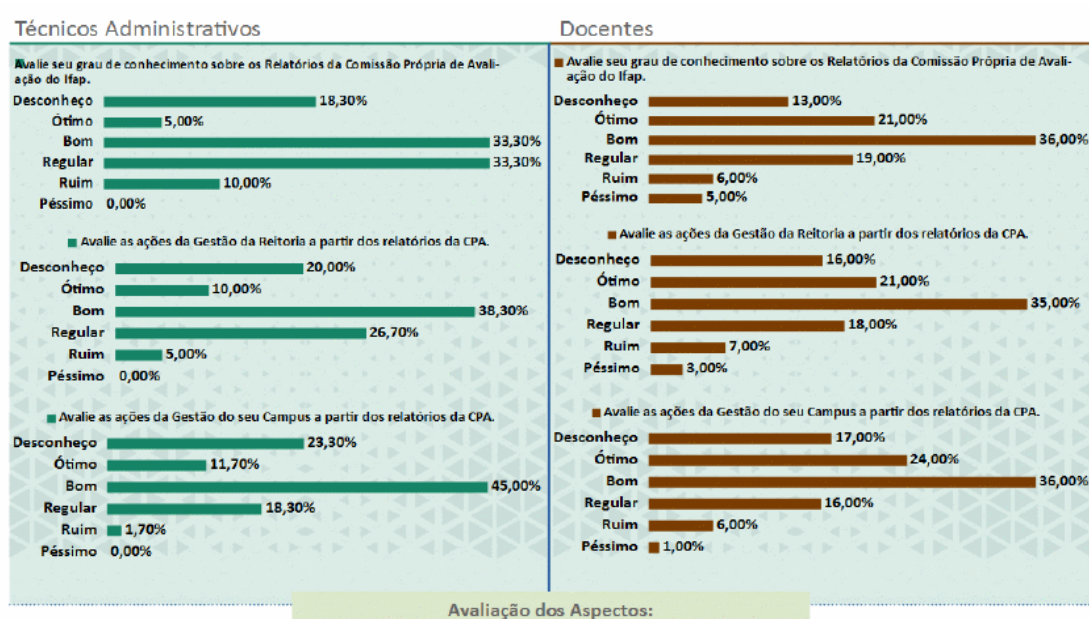
pergunta é bastante técnica e atende apenas aos aspectos gerenciais, reduzindo a avaliação apenas ao instrumento de mensuração e controle, desassociando a avaliação do caráter formativo.

Sob a lógica gerencial, a avaliação transforma-se em uma premissa mais burocrática, desvinculando-se do processo reflexivo e transformador. Dessa forma, ocorre o enfraquecimento da avaliação como responsável pelas políticas educacionais de uma IES. A centralidade na eficácia e eficiência do processo avaliativo compromete a qualidade da execução do processo e impossibilita a formação de um conhecimento crítico e capaz de promover mudanças na Educação Superior.

Compreende-se que uma análise realmente preocupada com o aspecto formativo da autoavaliação deve fazer conhecer as funções da CPA. Somente assim pode proporcionar subsídios para o processo de tomada de decisões, auxiliando os gestores a conhecerem as potencialidades e fragilidades da instituição (Ribeiro, 2023).

O conhecimento da comunidade acadêmica sobre o trabalho da CPA é de grande relevância para a efetividade do processo avaliativo. Entretanto, realizar uma pergunta puramente técnica, demonstra uma limitação metodológica significativa, que impossibilita a interpretação dos dados e dificulta a análise ampla e aprofundada sobre o real nível de conhecimento da comunidade acadêmica sobre as ações desenvolvidas pela comissão na instituição. Destaca-se que no caso de 2021, os dados são apresentados individualmente, de acordo com a respostas de cada segmento, observado na Figura 2.

Figura 2- Resultados das repostas dos docentes e técnicos do relatório de 2021



Fonte: relatório de 2021 CPA/IFAP.

Nota-se que, diferentemente do relatório 2019-2020, existem outras categorias que podem permitir visualizar de maneira mais precisa se a população pesquisada de fato conhece o trabalho da CPA. Verificou-se que na categoria dos técnicos administrativos, os conceitos Regular e Bom alcançaram 33% das respostas, no qual, 66% dos técnicos consideram conhecer os relatórios da CPA. No item avaliação das ações da Gestão da Reitoria a partir dos relatórios da CPA, 38,3% afirmam ser Bom, 10,0% Ótimo, 26,7% Regular, 20% Desconhecem e 5% avaliaram como Ruim. Quanto ao item avaliação das ações da Gestão do seu *Campus* a partir dos relatórios da CPA, 45% citaram ser Bom, 11,7% Ótimo, 18,3% Regular, 23,3% Desconhecem e 1,7% avaliaram como Ruim. (CPA/IFAP, 2019-2020).

Sobre os dados elencados na categoria dos docentes, no item que se refere ao grau de conhecimento sobre os Relatórios da CPA, 36% afirmam ser Bom e 21% Ótimo, 19% Regular, 13% Desconhecem, 6% consideram Ruim e 5% Péssimo. Ao analisar esses dados, observou-se que apenas 57% dos docentes têm acesso aos relatórios de maneira efetiva.

No que se refere a avaliação das ações da Gestão da Reitoria a partir dos relatórios da CPA, 35% citaram ser Bom, 21% Ótimo, 18% Regular, 16% Desconhecem, 7% Ruim e 3% Péssimo. Quanto ao item avaliação das ações da Gestão do seu *Campus* a partir dos relatórios da CPA, 36% ressaltam ser Bom, 24% Ótimo, 17% Desconhecem, 16% Regular, 6% Ruim e 1% Péssimo. (CPA/IFAP, 2019-2020).

Ao analisar as respostas das categorias dos técnicos administrativos e docentes, percebeu-se que um maior número de docentes, comparado aos técnicos administrativos, conhecem o trabalho desenvolvido pela CPA. Ao somar os itens ótimo, bom e regular, observa-se que 76% dos docentes consideram conhecer os relatórios da CPA, enquanto, 71% dos técnicos julgam ter conhecimento sobre a temática. Sobre essa disparidade de conhecimento, vale ressaltar que cada *campus* tem um representante da categoria de técnicos administrativos e um de docentes, sendo que a presidência da comissão é ocupada, obrigatoriamente, por um docente.

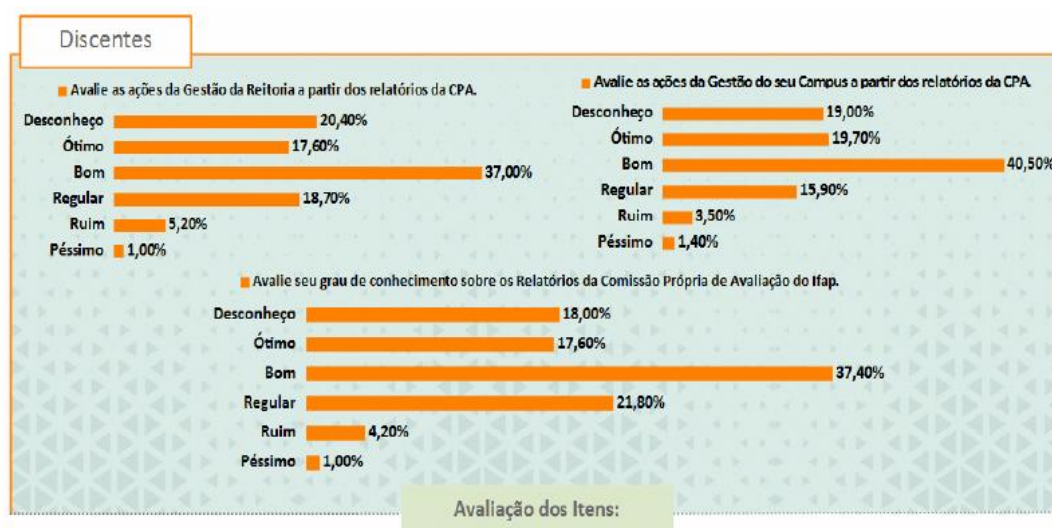
Essa divisão em categorias reforça que os interesses são diversos, e isso se reflete na forma como cada categoria “consome” as informações do SINAES e as relacionam aos resultados. Isso remete ao exposto em Fairclough (2016, p. 111) sobre a prática discursiva que “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia em diferentes tipos de discurso de acordo com fatores

sociais” e, por isso, a análise deve sempre considerar a relação de interesses diversos existentes a partir de cada categoria que compõe o processo de autoavaliação.

Acentua-se, portanto, que é de suma importância fortalecer o engajamento e a participação dos técnicos no processo avaliativo, além de promover eventos e rodas de conversas para se discutir sobre o processo de autoavaliação da instituição.

A figura 3 a seguir aborda os Resultados das repostas dos discentes no relatório de 2021, sobre as ações da reitoria a partir dos relatórios da CPA, ações da gestão do *campus* e o conhecimento sobre os relatórios da CPA.

Figura 3 - Resultados das repostas dos discentes do relatório de 2021



Fonte: relatório de 2021 CPA/IFAP.

Na categoria dos discentes, no item que se refere ao grau de conhecimento sobre os Relatórios da CPA, 37,4% afirmam ser Bom, 21,8% Regular, 18% Desconhecem, 17,6% Ótimo, 4,2% consideram Ruim e 1% Péssimo. Sobre a avaliação das ações da Gestão da Reitoria a partir dos relatórios da CPA, 37% citaram ser Bom, 20,40% Desconhecem, 18,7% Regular, 17,6 % Ótimo, 5,2% Ruim e 1% Péssimo. No item avaliação das ações da Gestão do seu *Campus*, a partir dos relatórios da CPA, 40,5% ressaltam ser Bom, 19,7% Ótimo, 19% Desconhecem, 15,9% Regular, 3,5% Ruim e 1,4% Péssimo (CPA/IFAP, 2021).

Ao investigar as estatísticas, observou-se que 45% dos discentes ainda desconhecem ou consideram regular o grau de conhecimento sobre os Relatórios da CPA. Conforme visto anteriormente, o INEP prevê três etapas no processo de autoavaliação,

sendo a primeira correspondente à composição da CPA e elaboração de estratégias para realização do processo avaliativo e assim, retomando a análise da Resolução 84/2020 – CONSUP/RE/IFAP que trata do regimento da CPA/IFAP, constata-se que cada *campus* elege seu representante discente para esta comissão. Apesar dessa exigência, ainda se nota uma baixa estatística de alunos que conhecem as ações da CPA na instituição.

A participação discente e o conhecimento sobre a CPA são fundamentais para um processo de reflexão crítica em uma IES, pois é necessário conhecer para que se possa avaliar. Demonstra que a participação ativa dos estudantes é essencial, pois contribui significativamente para a efetividade do processo avaliativo e para as melhorias institucionais, uma vez que eles compõem a categoria mais impactada no processo de tomada de decisão dos gestores, o que colide com o objetivo da autoavaliação de refletir criticamente sobre as potencialidades e fragilidades.

Defende-se com Dias Sobrinho (2003b) que a avaliação de uma instituição deve ser um processo amplo e democrático, que conhece as dimensões da IES e suas possibilidades de transformações e melhorias. Portanto, a avaliação institucional tem por objetivo envolver toda a comunidade acadêmica, a fim de ressaltar que o processo avaliativo tem uma finalidade e não está sendo realizada apenas para fins legais.

Os dados analisados reafirmam a necessidade de divulgação e compartilhamento dos dados, que podem ir além da emissão dos relatórios. Esses dados podem ser discutidos em reuniões, apresentados em eventos ou seminários e problematizado por toda a comunidade acadêmica. Por isso, essa pesquisa é importante para verificar se diante dos dados a gestão utiliza os resultados na tomada de decisões.

Conforme pontuado nos dados, o uso dos resultados da autoavaliação é pouco utilizado e divulgados pelos gestores do IFAP, no qual, um pouco mais de 50% da comunidade afirma conhecer esses dados. Para Sant’Ana (2017, p. 90), é de suma importância a análise crítica e utilização dos dados da autoavaliação, pois “permitirá que os gestores da IES planejem ações futuras com maior propriedade, escolhendo os caminhos que se mostraram mais eficientes.” O processo de discussão dos resultados contribui para o amadurecimento institucional e possibilita que a comunidade conheça as potencialidades e fragilidades enfrentadas pela IES naquele momento.

Os relatórios da autoavaliação são dados essenciais para o autoconhecimento e reflexão de uma instituição. Sobre essa temática, Rangel (2017, p. 77) ressalta que “o relatório de autoavaliação institucional deve ser um referencial analítico dos problemas, dilemas, necessidades para a tomada de decisão e consequentes melhorias

administrativas, financeiras, pedagógicas da instituição”. Nessa tangente, o relatório da autoavaliação é visto como um instrumento de auxílio para gestores no processo de conhecimento da instituição e na tomada de decisões. Sobre o autoconhecimento de uma instituição de ensino superior Belloni (1996, p. 8) afirma que:

Autoconhecimento significa identificar os acertos e ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências; implica em assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e acadêmico-científica da instituição e do sistema como um todo.

Destarte, o autoconhecimento contribui de maneira significativa para que se identifique as potencialidades e fragilidades de uma IES, possibilitando refletir sobre as ações assertivas e as vulnerabilidades que a instituição vivencia. Nas considerações finais do relatório de 2019/2020 e 2021, os resultados da autoavaliação são pontuados como instrumentos de eficácia e eficiência para a resolução dos conflitos, tal como no excerto:

A partir dos resultados obtidos e apresentados neste relatório, espera-se que a Instituição possa conhecer os seus pontos positivos, reforçando-os e que os seus pontos negativos sejam readequados, utilizando-se para isso, as informações obtidas neste relatório, o que permitirá estabelecer as diretrizes que vão de encontro à realidade aqui apresentada, **sendo este um instrumento de eficácia e eficiência na resolução de seus conflitos internos e externos.** (CPA/IFAP, 2019/2020, p. 55; 2021, p.153, grifos nossos)

Nessa conjuntura de eficiência e eficácia no processo avaliativo, Galdino (2011) afirma que a gestão institucional reitera sua efetividade por meio do processo avaliativo, reforçando as metas institucionais e os resultados alcançados. Sendo assim, uma das observações dessa análise dos relatórios 2019-2020 e 2021, revelou que os dados são apresentados de forma mais ampla, dificultando o processo de análise e mapeamento das categorias que ainda desconhecem o trabalho da CPA. No relatório de 2021, estes dados são exibidos com mais detalhes, demonstrando maior clareza nos resultados e aprimorando a apresentação dos dados.

Outro ponto revelado são as perguntas elaboradas sobre o conhecimento da CPA, sendo estas diretas e amplas, o que não permite a análise dos diversos eixos da CPA. Essas perguntas técnicas e burocráticas dificultam o processo reflexivo e transformador da avaliação. Além disso, ressaltam-se que o consumo das informações de cada categoria (docentes, técnicos administrativos e discentes) e como compreendem o processo de

autoavaliação, de acordo com as próprias perspectivas, conhecimentos e interesses, não podem ser evidenciados com perguntas tão amplas.

Nos dados analisados de 2021, ainda se observa o percentual de mais de 50% dos envolvidos no processo avaliativo (técnicos, docentes e discentes) que ainda desconhecem o uso dos resultados por parte dos gestores (reitoria e *campus*). Esses resultados implicam no objetivo da avaliação para fins pedagógicos, pois se os resultados não tem uma finalidade específica, o processo avaliativo acaba sendo efetivado apenas para atender aspectos legais.

3.2.3.2 Relatórios de 2022 e 2023

Ao analisar o relatório de 2022 foi constatado que a maioria dos dados são semelhantes aos apresentados nos outros relatórios como: perfil institucional, área de atuação, missão e visão, finalidades, objetivos, avaliação institucional, dentre outros.

Na metodologia, ocorre uma mudança quanto ao instrumento utilizado para aplicação dos questionários da CPA, como podemos verificar no texto a seguir:

A partir dessas dimensões foram aplicados questionários, através de formulários eletrônicos desenvolvidos no sistema *LimeSurvey*¹. Tal sistema dispõem de métodos de formação, validação de dados, organização lógica em grupos de questões similares, indicação se ela é ou não obrigatória em outras ferramentas que, consequentemente auxiliam na tabulação dos dados. A partir dessas dimensões foram aplicados questionários, através de formulários eletrônicos desenvolvidos no sistema *Suap*. Tal sistema dispõem de métodos de formação, validação de dados, organização lógica em grupos de questões similares, indicação se ela é ou não obrigatória em outras ferramentas que, consequentemente auxiliam na tabulação dos dados. (CPA/IFAP, 2022).

Assim, verificou-se apenas a mudança do instrumento utilizado na aplicação dos questionários. A tabulação dos dados seguiu os mesmos conceitos empregados na organização anterior. No item que se refere a população pesquisa, os dados são apresentados por categoria, tais como discente e docentes e técnico administrativo (figura 4):

Figura 4 – População pesquisada do relatório de 2022

Dscntes	Respondentes	Percentual de Respondentes
4854	1723	35%

Docentes e Técnicos-administrativos	Respondentes	Percentual de Respondentes
664	266	40%

Fonte: relatório de 2022 CPA/IFAP.

Ao analisar a população pesquisada nos dados de 2022 se observa que ocorreu a soma de todos os técnicos administrativos, docentes e discentes da instituição. Essa junção dificulta o processo de análise das informações, por não conseguirmos interpretar quantos técnicos, docentes e discente de cada *campus* participaram do processo avaliativo, assim, impedindo a análise da percepção de cada grupo. A unificação dos dados de toda a instituição, prejudica avaliar as particularidades e realidades específicas de cada *campus*. Portanto, a forma como os dados são organizados e apresentados compromete a análise efetiva dos resultados, pois a divisão das informações por categorias e *campus* contribui para resultados precisos e ações eficazes, o que possibilita aos gestores identificarem as necessidades de cada categoria ou *campus*.

Outro ponto importante do relatório que merece destaque é referente aos dados obtidos a respeito do conhecimento dos docentes e técnicos administrativos sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFAP, conforme a figura 5.

Figura 5 - Conhecimento dos docentes e técnicos administrativos sobre a CPA do IFAP no relatório de 2022

Indicador 02 - Avalie seu conhecimento acerca da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Ifap quanto os métodos e procedimentos na realização das avaliações.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Otimo	Desconheço
2022	4,89%	7,14%	25,94%	44,74%	17,29%	4,89%

Fonte: relatório de 2022 CPA/IFAP.

Conforme os dados apresentados no relatório de 2022, os técnicos administrativos e docentes avaliaram seu conhecimento a respeito da CPA do IFAP como “Bom”

(44,74%), seguindo por 25,94% que avaliaram como "Regular", 17,29% como "Ótimo". Porém, ainda existe uma parcela de 4,89% de docentes e técnicos que desconhecem o assunto e 7,14% que consideram "Ruim" e ainda 4,89% que avaliam como "Péssimo". (CPA/IFAP, 2022).

No relatório do ano de 2022, as respostas de docentes e técnicos administrativos foram unidas em uma mesma categoria, dificultando o processo de análise, pois os docentes e técnicos exercem atribuições divergentes dentro da instituição e, conseqüentemente, o consumo das informações e as avaliações são diversas. Ao verificar os resultados dos relatórios, não é possível identificar qual categoria avalia o conhecimento sobre a CPA como "Bom" ou "Ruim", impossibilitando, assim, o processo de disseminação das ações da CPA.

Apesar dos pontos positivos sobre o conhecimento do trabalho da CPA, ainda existe um relevante quantitativo de docentes e técnicos que avaliam o conhecimento sobre a temática de forma negativa. Ao analisar esses dados nos relatórios de 2019/2020 e 2021, foi constatado que a maioria destes, referente às respostas dos docentes e técnicos, mantiveram-se nas mesmas porcentagens, apenas o item "Desconhece" que diminuiu sua porcentagem; e o item "Péssimo" aumentou. Dessa forma, podemos observar que as ações da CPA do IFAP ainda precisam de consolidação e amadurecimento, para que o trabalho da comissão seja disseminado em toda a comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, Viana (2021, p. 69) ressalta que "Para que o programa de autoavaliação atinja seus objetivos, é necessário a atuação marcante da CPA para planejar e organizar as atividades, manter o interesse contínuo pela avaliação e refletir sobre o processo de AAI." Portanto, é de suma importância que a CPA consiga realizar momentos de reflexão e sensibilização da comunidade acadêmica, possibilitando sua participação efetiva do processo avaliativo.

Sobre o uso dos relatórios, a figura 6 retrata a avaliação dos docentes e técnicos administrativos sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores no relatório de 2022.

Figura 6 - Avaliação dos docentes e técnicos sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores - Relatório/2022

Indicador 03 - Avalie seu conhecimento sobre a utilização dos resultados da autoavaliação institucional (CPA) para a tomada de decisões dos gestores.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Otimo	Desconheço
2021	1,00%	4,90%	19,80%	38,60%	16,70%	19,10%
2022	1,88%	7,89%	29,70%	36,47%	14,29%	9,77%

Fonte: relatório de 2022 CPA/IFAP.

Neste indicador é realizado um comparativo dos dados de 2021 e 2022, no qual, uma evolução de porcentagem nos conceitos “Péssimo”, “Ruim”, “Regular”. O relatório destaca que “[...] a porcentagem de respostas "Péssimo" e "Ruim" também aumentou em 2022, o que pode indicar uma piora na percepção dos respondentes sobre a utilização dos resultados da CPA.” (CPA/IFAP, 2022). Assim, o relatório de 2022 da autoavaliação do IFAP destaca essa falta de conhecimento dos técnicos e docentes a respeito do uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores.

No processo de análise dos dados do Indicador 03, respondidos pelos técnicos administrativos e docentes do relatório de 2022, observamos que o item que trata sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores está unificado, e não mais dividido entre Reitoria e *Campus*. A junção dos dados dificulta o processo de análise, pois, nestes resultados, não se consegue verificar qual categoria desconhece o uso dos resultados, como também não deixa claro se a avaliação é referente ao *campus* ou a reitoria. Essa multiplicidade de interpretação dos resultados prejudica o processo de tomada de decisões dos gestores, pois ao analisar os dados dos relatórios, não é possível constatar qual setor (*campus* ou reitoria) ainda não utiliza estes resultados para o processo de tomada de decisões.

O principal objetivo do processo avaliativo, conforme o SINAES, é que os relatórios da autoavaliação possam contribuir com a autorreflexão de cada instituição, com o intuito de aperfeiçoar suas atividades acadêmicas, afim de melhorar a qualidade da educação ofertada (Augusto; Balzan, 2007). Contudo, para que este trabalho seja efetivado, faz-se necessário que a instituição consiga mapear as fragilidades específicas de cada categoria ou *campus*. No caso do IFAP, o relatório da CPA de 2022 não demonstra claramente essas informações, dificultando, assim, o processo de autorreflexão. Sobre essa temática, Belloni (1996, p. 8) ressalta a importância do uso dos resultados no processo de tomada de decisão, pois:

A tomada de decisão, por sua vez, é a ação inerente à avaliação consequente. Ou seja, conhecidas as estratégias que dão certo é necessário tentar disseminar, generalizar o sucesso. Por outro lado, é necessário deixar de reproduzir formas velhas, modificar radicalmente o que funciona mal ou com baixa qualidade, e elaborar alternativas para a introdução de novos caminhos.

Portanto, para que os resultados da autoavaliação contribuam de maneira significativa com a tomada de decisão por parte dos gestores, é imprescindível que os dados apresentados nos relatórios da CPA sejam precisos. A clareza e a segmentação das informações possibilitam que se verifique com maior exatidão as potencialidades e fragilidades, de acordo com a percepção de cada categoria (docentes, técnicos administrativos e discentes) e de cada *campus* avaliado. A partir da organização desses dados, consegue-se transformar os resultados dos relatórios da CPA em instrumentos de gestão e auxiliar no processo de tomada de decisão.

Figura 7 – Conhecimento dos discentes sobre a CPA do IFAP – Relatório/2022

Indicador 01 - Avalie seu conhecimento acerca da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Ifap quanto os métodos e procedimentos na realização das avaliações.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Desconheço
2022	2,74%	4,26%	25,10%	45,01%	22,88%	0,00%

Fonte: relatório de 2022 CPA/IFAP.

De acordo com os dados apresentados no relatório de 2022, os discentes que avaliaram seu conhecimento a respeito da CPA do IFAP, no qual, 45,01% destacam como Bom, 25,10% avaliaram como Regular, 22,28% como Ótimo, 4,26% Ruim e 2,74% Péssimo (CPA/IFAP, 2022).

Ao analisar os dados de 2022, observa-se a crescente porcentagem na avaliação positiva sobre o conhecimento dos discentes acerca da CPA. Esse envolvimento dos discentes com a temática, contribui para o amadurecimento da instituição quanto ao trabalho desenvolvido pela CPA. Dessa forma, para que a autoavaliação alcance seus objetivos, é de suma importância a atuação da CPA no processo avaliativo e a efetiva participação da comunidade acadêmica (Viana, 2021).

De acordo com Dias Sobrinho (2003b), a avaliação institucional é interpretada como um momento de diálogo, que possibilita a participação e transformação da realidade de uma instituição. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário que esta estimule o

envolvimento de toda a comunidade acadêmica, afim de compreender que este processo não é apenas na concepção ideológica, mas que tem um objetivo pedagógico.

Na figura a seguir, serão constatados os dados referentes à avaliação dos discentes sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores no relatório de 2022.

Figura 8 – Avaliação dos discentes sobre o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores – Relatório/2022

Indicador 02 - Avalie seu conhecimento sobre a utilização dos resultados da autoavaliação institucional (CPA) para a tomada de decisões dos gestores.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Desconheço
2021	1,21%	4,33%	17,30%	38,75%	18,69%	19,72%
2022	1,46%	3,97%	23,35%	41,33%	19,09%	10,80%

Fonte: relatório de 2022 CPA/IFAP.

No indicador 2, foi apresentado uma análise dos dados de 2021 e 2022, no qual, percebemos um crescimento dos conceitos “Bom”, “Ótimo”, “Regular” e “Ruim” e um declínio nos conceitos “Péssimo” e “Desconheço”. (CPA/IFAP, 2022). Na análise desses dados, nota-se a diminuição das estatísticas de discentes que desconhecem o uso dos resultados da autoavaliação da CPA para tomada de decisão dos gestores, comparado ao ano anterior. Portanto, conhecer a utilização dos resultados é essencial para que os discentes continuem participando deste processo avaliativo.

Para Silva e Soares (2016), em muitos momentos a avaliação é concebida apenas como instrumento de controle pelo estado e os organismos internacionais, reduzindo-se apenas a estatísticas, resultados e *rankings*. Em outras palavras, muitas vezes os resultados da autoavaliação não são utilizados como instrumento de gestão para o processo de tomada de decisão. Nesse sentido, é essencial que os processos avaliativos sejam redefinidos especificamente no contexto institucional. Além de atender as exigências externas, a autoavaliação é fundamental para que a IES consiga reconhecer a realidade vivenciada.

Na análise do relatório de 2023 foi identificado que a estrutura do relatório segue o mesmo padrão dos anos anteriores. Na metodologia apresentada no relatório de 2023, observa-se um diferencial quanto aos demais, pois são incluídas ações, como:

A CPA, em conjunto com a diretoria de comunicação desenvolveu ações para divulgar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre a

Autoavaliação. As ações incluíram: criação de um link no site do Instituto para acesso ao questionário de Autoavaliação; envio de mensagens informativas sobre a Autoavaliação nas mídias do Ifap e publicação de notícia sobre a Autoavaliação em veículos de comunicação internos da instituição. (CPA/IFAP, 2023, p.15).

Outra importante mudança identificada consta na apresentação da população pesquisada, pois nos relatórios anteriores as categorias de técnicos e docentes estavam juntas e em 2023, as categorias foram apresentadas separadamente conforme a figura 9.

Figura 9 – População pesquisada no relatório de 2023

A população de pesquisa considerada no estudo foi a comunidade acadêmica do Ifap, composta pelos três segmentos: docente, discente e técnico-administrativos. Quanto à consulta ao segmento discente considerou-se aqueles regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação ofertados pelo Ifap

Segmento	Aptos a Responder	Respondentes	Percentual de Respondentes
Discentes	1979	771	38,96%
Docentes	330	165	50,00%
Técnicos-administrativos	306	127	41,50%
Total	2615	1063	40,65%

Fonte: relatório de 2023 CPA/IFAP.

Ao analisar a população pesquisa e os dados do quantitativo de respostas, chamamos atenção a baixa adesão dos segmentos, pois os questionários da CPA não alcançaram nem 50% da comunidade acadêmica, comprometendo assim os resultados quanto a autoavaliação da instituição. Diferente do relatório de 2022, o de 2023 separou as categoriais de técnicos administrativos e docentes, porém os *campi* ainda seguem unificados no processo avaliativo. Sobre o Eixo 1, que trata do Planejamento e Avaliação Institucional, nos resultados das categorias de técnicos e docentes, apresentaremos na figura 10 o conhecimento sobre a CPA.

Figura 10 – Conhecimento dos técnicos e docentes sobre a CPA – Relatório/2023

Indicador 01 - Avalie seu conhecimento acerca da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFA quanto aos métodos e procedimentos na realização das avaliações.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Desconheço
2022	4,89%	7,14%	25,94%	44,74%	17,29%	4,89%
2023	1,36%	4,45%	22,60%	41,43%	20,54%	9,58%

Fonte: relatório de 2023 CPA/IFAP.

No que concerne aos dados explanados no relatório de 2023, os técnicos administrativos e docentes avaliaram seu conhecimento a respeito da CPA do IFAP como “Bom” 41,43%, seguindo por 22,60% que avaliaram como “Regular”, 20,54% como “Ótimo”, 9,58% “Desconhecem”, 4,45% avaliam como “Ruim” e 1,36% como “Péssimo”. No comparativo de dados com o ano anterior, constata-se que as porcentagens dos conceitos não sofrem grandes alterações. (CPA/IFAP, 2023).

Na análise dos dados do relatório de 2023, observa-se que as categorias de técnicos e docentes foram separadas no item de população pesquisada, porém estas foram unificadas nas respostas das perguntas, dificultando, assim, a análise individual de cada categoria, conforme observado na Figura 11.

Figura 11 – Avaliação dos docentes e técnicos sobre a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão – Relatório/2023

Indicador 02 - Avalie a utilização dos resultados contidos no Relatório de Autoavaliação Institucional do IFAP para a tomada de decisões dos gestores.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Desconhecido
2021	1,00%	4,90%	19,80%	38,60%	16,70%	19,10%
2022	1,88%	7,89%	29,70%	36,47%	14,29%	9,77%
2023	0,34%	4,10%	20,20%	40,41%	12,36%	22,60%

Fonte: relatório de 2023 CPA/IFAP.

No relatório de 2023, o indicador 2 apresenta os dados de 03 anos, no qual, os técnicos administrativos e docentes avaliaram a utilização dos resultados contidos no Relatório de Autoavaliação Institucional do IFAP para a tomada de decisões dos gestores. O quadro demonstra o aumento estatístico dos conceitos Bom e Desconheço e o declínio nos conceitos Péssimo, Ruim, Regular e Ótimo. (CPA/IFAP, 2023).

Durante a verificação dos dados, destaca-se o aumento de técnicos e docentes que ainda desconhecem a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP. Para Arantes (2022, p. 199), “A autoavaliação deve ser utilizada como ferramenta de gestão, como um processo de autoconhecimento da IES, envolvendo todos os segmentos, sociedade civil, coordenada pela CPA de cada instituição.” Portanto, para que a avaliação do IFAP alcance seu objetivo, faz-se necessário ainda ressignificações no seu processo avaliativo, de forma que estimule a participação da comunidade acadêmica e demonstre em suas ações, de que forma os

resultados da autoavaliação estão sendo utilizados como instrumento de tomada dos gestores. Nas figuras 12 e 13 apresentaremos os mesmos indicadores, trazendo as respostas dos discentes no relatório de 2023.

Figura 12 – Conhecimento dos discentes sobre a CPA – Relatório/2023

Indicador 01 - Avalie seu conhecimento acerca da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Ifap quanto aos métodos e procedimentos na realização das avaliações.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Desconheço
2022	2,74%	4,26%	25,10%	45,01%	22,88%	0,00%
2023	0,91%	3,39%	22,19%	38,90%	19,58%	15,01%

Fonte: relatório de 2023 CPA/IFAP.

Conforme os dados apresentados no relatório de 2023 sobre o conhecimento dos discentes a respeito da CPA do IFAP, observa-se a diminuição das estatísticas em praticamente todos os conceitos, exceto no item “Desconheço” que teve um aumento de 15%. Ou seja, este dado revela que uma boa parte de discentes desconhecem o trabalho exercido pela CPA e a importância do processo de autoavaliação. (CPA/IFAP, 2023).

A autoavaliação tem o intuito de compreender a realidade da instituição, refletir e mapear sobre as causas dos problemas e fragilidades; fortalecer a consciência pedagógica e suas potencialidades, proporcionando uma efetiva vinculação entre a comunidade acadêmica e a instituição. (Inep, 2017).

Na figura a seguir apresentaremos os resultados da avaliação dos discentes sobre a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão no relatório de 2023.

Figura 13 – Avaliação dos discentes sobre a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão – Relatório/2023

Indicador 02 - Avalie seu conhecimento sobre a utilização dos resultados da autoavaliação institucional (CPA) para a tomada de decisões dos gestores.

Ano	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Desconheço
2021	1,21%	4,33%	17,30%	38,75%	18,69%	19,72%
2022	1,46%	3,97%	23,35%	41,33%	19,09%	10,80%
2023	1,31	2,90	20,39%	36,49%	17,21%	21,70%

Fonte: relatório de 2023 CPA/IFAP.

No relatório de 2023, o indicador 2 da categoria dos discentes exhibe os dados de 03 anos, demonstrando as mudanças estatísticas que ocorreram neste período. Os conceitos Péssimo, Ruim, Regular, Bom e Ótimo sofreram um decréscimo, enquanto apenas o conceito Desconheço teve aumento. (CPA/IFAP, 2023).

Ao averiguar esses dados, percebemos que o trabalho da CPA necessita de divulgação e intensificação das ações no decorrer do ano e não apenas no período avaliativo, para que toda a comunidade acadêmica conheça e compreenda a grandiosidade e dimensão do trabalho executado pelos atores que compõem a CPA.

No processo de autoavaliação do IFAP, ainda existe um quantitativo de sujeitos que não participam ou que desconhecem o processo de autoavaliação, Dias Sobrinho (2008, p. 820) ressalta que “[...] a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa.” Durante a pesquisa documental, verificamos que a CPA do IFAP atende os aspectos legais nacionais, mas ainda não consegue abranger um significativo percentual da comunidade acadêmica, compreendendo em média 40% dos sujeitos envolvidos no processo de autoavaliação.

Além da baixa adesão da comunidade acadêmica no processo avaliação institucional, constatou-se também que a utilização dos resultados da autoavaliação ainda é apresentada de forma unificada, tanto das categorias de técnicos administrativos e docentes, quanto na união de todos os *campi* do IFAP. Dessa forma, para que os resultados cooperem no processo de tomada de decisão por parte dos gestores é essencial que os dados apresentados nos relatórios da CPA sejam precisos e claros, para que os gestores consigam identificar a origem exata de cada fragilidade.

Nos relatórios, observou-se a ausência da realização de seminários, reuniões e eventos institucionais que possibilitem a discussão sobre a temática, abordando o intuito do processo de autoavaliação. Essa lacuna enfraquece o processo de reflexão e conhecimento sobre as potencialidades e fragilidades da instituição. Destarte, a ausência desses espaços de diálogos dentro de uma instituição de ensino, impossibilita que a comunidade acadêmica discuta os resultados da autoavaliação. A inexistência desses momentos de debates, faz com que a avaliação institucional se torne um processo técnico e burocrático, desassociando-se de uma gestão participativa e da construção coletiva do projeto político pedagógico da instituição.

3.3 DA ANÁLISE DE DISCURSO

A subseção em tela analisa as entrevistas realizadas com os Pró-reitores e o presidente da CPA sobre o trabalho desenvolvido pela Comissão de autoavaliação e o uso dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores no período de 2019-2023.

Durante as entrevistas, os sujeitos expressaram sua concepção acerca do tema pesquisado e sua visão sobre o processo de autoavaliação do IFAP. O objetivo desta subseção é o apresentar os resultados desta etapa da pesquisa.

3.3.1 Sistematização das entrevistas

A pesquisa buscou compreender a percepção do presidente da CPA, pois este participa do processo de elaboração dos questionários aplicados para aos discentes, docentes e técnicos de todos os *campi*. Os membros da CPA são também responsáveis pela elaboração dos relatórios, trazendo os resultados obtidos nos questionários.

Conforme dito anteriormente, a resolução n. 84/2020 – CONSUP/RE/IFAP, estabelece a composição da Comissão Própria de Avaliação da seguinte forma: 1 (um) representante do corpo docente de cada *campus*, 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo de cada *campus*, 1 (um) representante do corpo discente de cada *campus*; 1 (um) representante da Pró-reitoria de Ensino; 1 (um) representante da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e 1 (um) representante da Sociedade Civil Organizada. Cabe ressaltar que os três primeiros membros listados são escolhidos por seus pares por meio de eleições diretas (CPA/IFAP, 2020).

Além do presidente da Comissão Própria de Avaliação, também foram entrevistados os membros gestores das seguintes Pró-reitorias: de Ensino; de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; e de Administração.

Com o intuito de cumprir os pré-requisitos éticos de pesquisa, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, para que os entrevistados assinassem. Realizou-se o agendamento das entrevistas por e-mail e contato telefônico, sendo estas gravadas com um aparelho eletrônico, a fim de garantir a segurança das informações coletadas.

Durante a pesquisa documental, foram identificados os sujeitos que atuaram nas Pró-reitorias no período de 2019 a 2023, esses dados subsidiaram a seleção de 5 (cinco) pró-reitores e 1(um) presidente da CPA. Ao consultar os sujeitos para participarem da

pesquisa, apenas 3 (três) pró-reitores aceitaram o convite. Desse modo, tivemos o total de 4 (quatro) entrevistados neste processo. Durante as entrevistas, foram traçados os perfis dos membros, buscando identificar a idade, formação, titulação, tempo de vínculo com a instituição e tempo no cargo ou comissão, conforme organização do Quadro a seguir:

Quadro 13 – Síntese da Organização e Execução das Entrevistas

Data e duração da entrevista	Local de realização	Participante	Perfil/Formação	Titulação	Tempo de atuação no IFAP	Tempo de atuação no cargo
28/05/2025 Duração: 12:17	<i>Google Meet</i>	Pró-reitor Participante 1	Bacharel em Direito	Mestranda em Gestão e Estratégia	14 anos	6 anos
29/05/2025 Duração: 28:36	<i>Google Meet</i>	Presidente da Comissão Participante	Licenciado em Matemática	Mestre em Matemática	9 anos	5 anos
29/05/2025 Duração: 28:21	IFAP	Pró-reitor Participante 2	Licenciado em Matemática	Doutorado em Ciências da Educação	11 anos	3 anos
10/06/2025 Duração: 17:06	<i>Google Meet</i>	Pró-reitor Participante 3	Engenharia de Alimentos	Doutorado em Biotecnologia	11 anos e 6 meses	4 anos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No quadro de organização e execução das entrevistas, observam-se diversas informações quanto à formação dos participantes, o tempo de atuação no IFAP e/ou no cargo. A organização desse perfil dos sujeitos se faz importante para compreender de que forma o participante entende e consome os textos envolvidos no processo de autoavaliação. Dessa maneira, a formação acadêmica em uma área afim, por exemplo, pode contribuir para uma melhor compreensão da Lei do SINAES. Por outro lado, uma formação mais distante da temática, pode fazer com que os sujeitos envolvidos necessitem de maior dedicação para assimilar todo o processo.

Ademais, o tempo de atuação na instituição e no cargo também podem influenciar na percepção dos envolvidos sobre as fragilidades do processo. A experiência acumulada ao longo do tempo tem seu lado positivo, mas um olhar novo também pode trazer contribuições relevantes. Por fim, verifica-se que os gestores e presidente da CPA exerceram (e ainda exercem) suas funções por um período considerável, assim, impactando a condução do processo de autoavaliação.

Ressalta-se também que na ADC, “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso [uma vez que] as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso” (Fairclough, 2001, p.275). Isso justifica a importância de considerar os sujeitos em suas relações com o objeto de estudo.

3.3.2 Procedimentos de análise das informações empíricas

Para a realização da análise dos dados (recorte das entrevistas) foi utilizada a Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme descrito na subseção referente aos procedimentos epistemológicos. A ADC permite uma análise mais flexível quanto ao tratamento dos dados, permitindo a reflexão das diferentes práticas sociais, incluindo a prática discursiva.

Vale reforçar que a ADC, segundo Fairclough (2001, p. 102) enfatiza que a análise do discurso “é uma atividade multidisciplinar e não se pode exigir uma experiência linguística prévia de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia, psicologia ou política”. Consequentemente, a ADC se adequa a diversas análises, não sendo restrita apenas à linguística

Para Morais e Costa (2022), seguindo a visão de Fairclough, as três dimensões do Discurso – texto, prática discursiva e prática social – possibilitam uma avaliação da interação entre a prática social e a prática discursiva, possibilitando expressar minuciosamente as peculiaridades dos textos e das práticas sociais. No que se refere ao modelo tridimensional de ADC proposto por Fairclough, Resende e Ramalho (2004, p.186) ressaltam que na “prática discursiva entendem-se os processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares,” portanto, a prática discursiva é variável de acordo com o ambiente social.

Sobre o texto, são analisadas relações dialógicas, ocorrendo a intertextualidade, isto é, a relação e articulação de diferentes textos. Nas relações entre ordens dos discursos, caracteriza-se a interdiscursividade. Para Morais e Costa (2022, p. 565) “a forma com que os textos são produzidos, distribuídos e consumidos permite avaliar os tipos de conflitos e de consensos que organizam um determinado espaço social.” Isto reforça a necessidade de considerar a relação entre os discursos, os textos e os aspectos sociais, especialmente considerando que a leitura da prática social traz as categorias ideologias e hegemônicas.

Sobre as categorias, Resende e Ramalho (2004, p. 188, grifos das autoras) destacam como:

Na categoria *ideologia*, observam-se os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os *sentidos* das palavras, as *pressuposições*, as *metáforas*, o *estilo*. Na categoria *hegemonia*, observam-se as *orientações da prática social*, que podem ser orientações *econômicas, políticas, ideológicas e culturais*.

Nessa guisa, na categoria ideologia, são ponderadas as características do texto, como os sentidos atribuídos às palavras, às pressuposições implícitas, ao uso de metáforas e ao estilo. Na categoria *hegemonia*, consideram as predominâncias existentes nas práticas sociais, que podem ter influências econômicas, políticas, ideológicas e culturais. A hegemonia é observada nos discursos voltados para moldar os comportamentos, valores e modos de pensar.

Ainda sobre a análise da prática social, Moraes e Costa (2022, p.565) ressaltam que “a prática social como dimensão do discurso explica a dialética entre discurso e sociedade, especificamente traduzida na relação entre prática e estrutura social, sendo a última tanto condição quanto efeito da primeira.” Nota-se que as estruturas sociais são adequadas conforme os discursos, mas também transformadas pelas práticas sociais.

Para o estudo das entrevistas foram definidos os percursos para se alcançar a ADC e ressaltar as discussões a partir dos dados coletados. Assim sendo, os elementos de arguição desta pesquisa são constituídos por amostras de discurso dos 4 (quatro) entrevistados. Para tratamento destes dados, utilizou-se categorias tanto linguísticas/discursivas quanto sociológicas, bem como discursos que pautam o gerencialismo no contexto da autoavaliação, advindos do referencial teórico apresentado nesta Dissertação. O Quadro seguinte apresenta o conjunto de categorias analíticas propostas para a análise dos dados:

Quadro 14 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

DISCURSO	IDEOLOGIA	HEGEMONIA
Autoavaliação	Gerencialismo	Tomada de Decisão

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Sobre Ideologia, compreende-se com Althusser (1970, p. 77-82) que se trata da relação imaginária na qual “os homens se representam sob uma forma imaginária de suas

condições de existência reais” e por isso, “o que é representado não é o sistema de relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem.” Dessa forma, a ideologia está centrada na concepção dos sujeitos sobre o mundo.

Diante disso, entende-se que a ideologia perpassa pelos discursos emanados pelos entrevistados, em que cada uma possui uma relação imaginária com a política da autoavaliação que se firma nas suas próprias condições de existência. Em outros termos, a ideologia permeia os discursos e estes são constituídos pela maneira como cada sujeito vê a política, de acordo com sua posição no processo da autoavaliação imprimido pelo SINAES.

Ainda nesse âmbito, pontua-se que a Ideologia está interligada ao Discurso na teoria de Fairclough (2016, p. 122), pela compreensão de que se constitui como significação/construção da realidade. Para este linguista, existem ideologias e “são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a reprodução ou a transformação das relações de dominação.”

Portanto, as ideologias contribuem para as interpretações e o sentido das realidades existentes que podem manter as desigualdades por meio das reproduções, ou até mesmo contribuir com as mudanças através das transformações.

Nas discussões sobre hegemonia, recorre-se à Gramsci (2001), que aborda as relações de poder existentes entre as classes de uma sociedade. Para o autor, a hegemonia ocorre quando um grupo social busca fazer com que sua visão de mundo seja aceita como universal, subordinando os demais grupos existentes, não apenas pela força, mas também por meio de instituições como escola, igreja e meios de comunicações.

Ainda sobre Hegemonia, Acanda (2006, p. 178) ressalta que “é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social.” Dessa forma, a hegemonia dominante corresponde à forma como um grupo social tem exercido liderança na sociedade, fazendo com que, através da disseminação das ideias dominantes, tenha-se um maior controle social.

Os discursos, neste contexto, servem para reforçar a hegemonia, e no caso do SINAES, a autoavaliação é uma política que está permeada de discursos ideológicos, os quais são consumidos por todos os que participam deste processo. Assim, ideologia e hegemonia caminham lado a lado nas análises das entrevistas, posto que a ideologia hegemônica das políticas gerencialistas pode ser identificada nos discursos dos sujeitos, como será visto a seguir.

3.3.3 O que dizem os discursos?

Os dados extraídos das entrevistas foram organizados em Quadros para melhor compreensão das informações. Inicialmente, destacam-se 4 (quatro) perguntas que foram comuns a todos os entrevistados, estas terão trechos destacados em cinza para remeter destaque aos principais pontos destacados pelos sujeitos. Os trechos destacados em negrito remetem aos pontos positivos, negativos e termos/expressões/frases que correspondem às categorias da pesquisa. Posteriormente, foram analisados os quadros com 2 (duas) perguntas específicas direcionadas aos Pró-reitores, seguido das 3 (três) perguntas destinadas ao presidente da CPA. Concluiu-se com as 2 (duas) perguntas direcionadas a todos os sujeitos participantes da pesquisa. A fala dos entrevistados serão identificadas como *Pró-reitor Entrevistado* (PRE), seguido do número do sujeito entrevistado e *Presidente da Comissão Entrevistado* (PCE).

Ressalta-se que a Análise Crítica do Discurso não objetiva a padronização ou normatização dos dados. Diferentemente disso, o analista buscar investigar as peculiaridades encontradas na pesquisa e desta forma, a organização das análises. Optou-se pela separação das perguntas em quadros e das respostas em excertos, para que se tenha uma melhor compreensão dos dados. Inicialmente, serão apresentadas as perguntas que foram comuns a todos os entrevistados, posteriormente, as perguntas destinadas apenas aos Pró-reitores, seguindo das perguntas atribuídas ao Presidente da CPA e finalizando com as perguntas comum a todos, conforme a seguir:

Neste quadro será analisado a compreensão dos gestores e presidente da CPA sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O que é, para você, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?	
PCE	O SINAES é um conjunto de procedimentos, né, que o Ministério da Educação utiliza com o objetivo de avaliar a qualidade das instituições de nível superior, né. Os SINAES, ele trabalha, tem umas três vertentes de avaliações, né. Tem avaliação do curso de graduação, né, onde é feita visitas, seja em loco ou seja virtual, né. Tem também o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que é o ENADE, e ainda tem o Avalies, que analisa, né, as instituições e seus planejamentos, política, responsabilidade social , infraestrutura e outras coisas.
PRE1	Então, sobre esse sistema, eu realmente confesso que eu não tenho conhecimento dele . Como eu não atuo, acredito que possa ter alguns outros setores do IFAP que possam atuar diretamente com ele.

PRE2	Enquanto profissional da área da educação, eu entendo que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ele é um sistema, obviamente, mas ele consegue parametrizar um país de dimensões continentais na qualidade dos cursos de graduação. Ou seja, ele tem um papel fundamental para garantir que, minimamente, os concluintes desses cursos tenham as habilitações mínimas exigidas para realizar suas atividades profissionais. Então, o sistema, ele tem um processo que é a parametrização da qualidade do ensino superior no país, levando em consideração que, de uma região para outra, nós temos diversos desafios, seja geográfico, seja de infraestrutura. Então, ter um sistema que ele tenha os mesmos indicadores para avaliar as instituições que estão lá no Rio Grande do Sul contra as instituições que estão aqui no Amapá, ele faz toda a diferença para a qualidade do ensino superior. Então, o SINAES, ele é esse processo de parametrização da qualidade do ensino superior no país.
PRE3	O SINAES é um mecanismo, né? Utilizado pelo INEP, junto ao MEC, para avaliar a questão da qualidade da oferta de cursos de graduação no nosso país . As instituições têm autonomias, algumas delas para abrirem cursos, e o SINAES vem, a partir dessa abertura, em determinado tempo, consolidar e verificar se aquela abertura, daquele curso, atende a alguns pré-requisitos necessários para a manutenção da oferta com qualidade do ensino na graduação.

Na percepção dos gestores e do presidente da CPA/IFAP, o SINAES é definido como um sistema de avaliação das instituições de nível superior, com o objetivo de verificar a qualidade da educação ofertada nesta IES. Observa-se que apenas o PRE1 desconhece esse sistema de avaliação e ao retornar ao Quadro 13 sobre perfil dos entrevistados, observa-se que este sujeito atua há bastante tempo em uma Pró-reitoria e participa do processo avaliativo da instituição, o que torna estranho o não conhecimento de uma norma que rege a ES. Isso dialoga com Dias Sobrinho (2003a), quando ressalta que a avaliação tem intencionalidade educativa, por isso, faz-se importante que todos os sujeitos tenham conhecimento das legislações e do processo avaliativo. Depreende-se, portanto, que os sujeitos consomem os discursos conforme seus interesses e, neste caso, PRE1, apesar do cargo, não demonstrou compactuar com a propaganda importância do sistema de avaliação.

Para PCE, o SINAES é visto com o objetivo de *avaliar a **qualidade** das instituições de nível superior*, sendo que o entrevistado adiciona que *analisa as instituições e seus planejamentos, política, **responsabilidade social**, infraestrutura e outras coisas*. PRE2, por seu turno, afirma que *é um sistema, obviamente, mas ele consegue **parametrizar** um país de dimensões continentais na **qualidade** dos cursos de Graduação*. PRE3 enfatiza que o SINAES serve para *avaliar a questão da **qualidade da oferta de cursos de graduação no nosso país***.

Durante a análise do discurso dos sujeitos (PCE, PRE2 e PRE3), observa-se que todos destacam o SINAES como um sistema que *avalia/verifica/parametriza* a qualidade

da Educação Superior. Essa busca pela qualidade e responsabilização social da Educação Superior no discurso dos sujeitos, remete à ideologia de cunho gerencialista, cujas características são similares às adotadas em empresas. Outro ponto importante a ser destacado, é o uso do termo “parametrização” presente no discurso de PRE2, pois traz a ideia de critérios e padrões previamente estabelecidos ao processo avaliativo. Percebe-se com isso, a difusão de termos próprios do mundo dos negócios, que sempre leva a atingir certos padrões, medidos em métricas que não levam em consideração as particularidades e especificidades de cada instituição.

O uso dos termos *avalia/verifica/parametriza* presentes nas falas dos sujeitos remete ao discutido em Freitas (2018, p.37) sobre a reforma empresarial da educação, a qual segue a política de testes e *accountability* e implica em um processo no qual “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão”. Nota-se, portanto, que os sujeitos já demonstram o consumo destas ideias gerencialistas e atuam na distribuição delas, como intelectuais orgânicos da hegemonia dominante.

No que se refere ao processo de avaliação institucional do IFAP, observa-se no discurso dos entrevistados o destaque na busca pela qualidade da Educação Superior. Sob as lentes da Análise de Discurso Crítica e sua relação com as falas dos sujeitos entrevistados, entende-se que há a variabilidade, posto que são sujeitos inseridos em práticas sociais diversas, e com isso, corrobora-se com Fairclough (2001, p. 58-59) que somente será possível alguma mudança nos discursos desses sujeitos como resultado de “processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais”. Vale destacar que não se questiona a qualidade como uma das metas da ES, mas sim, de que modo essa qualidade está relacionada somente com a manutenção da hegemonia do capital.

Essa ênfase na qualidade da Educação Superior, remete à seção “políticas gerencialistas de avaliação e internacionalização”, em que se discute nesse contexto o processo de internacionalização na qual a avaliação passou a ser um indicador de qualidade das instituições de ensino superior (Maués; Camargo, 2022). Portanto, a internacionalização da avaliação emerge como uma estratégia para atender às demandas do mundo globalizado, embora também esteja imbuída de contradições e desafios, especialmente no que se refere à qualidade, à equidade e à autonomia das instituições. Destarte, no discurso dos sujeitos, constata-se que o processo de autoavaliação tem como principal objetivo essa busca pela qualidade da Educação Superior.

Ainda nessa perceptiva da qualidade, Dias Sobrinho (2010) ressalta o papel da avaliação como um instrumento de qualidade da ES. No qual, o mercado de trabalho é informado sobre a qualidade dos profissionais através dos resultados das avaliações. Contudo, apesar do discurso de que o objetivo da autoavaliação é o de ofertar qualidade, observa-se que os resultados das avaliações dos cursos ganham mais destaques nas estatísticas, resultados e *rankings*.

Dessa forma, é possível observar no discurso dos gestores e presidente da CPA que o principal objetivo do SINAES é de avaliar a qualidade da Educação Superior no Brasil. Entretanto, o sistema tem uma função mais abrangente, como a expansão da oferta, aumento da aplicabilidade das instituições e efetividade acadêmica e social, além do processo de avaliação institucional. O discurso da autoavaliação é que esta possibilita o autoconhecimento e autorreflexão das IES, identifica fragilidades e potencialidades.

Na avaliação institucional é essencial que ocorra o envolvimento de todas as partes que compõem este processo, pois uma etapa da avaliação está relacionada às demais. Por isso, faz-se necessário articular a avaliação institucional, avaliação de cursos e desempenho dos estudantes de maneira efetiva e equiparada, para que se alcance a totalidade do processo avaliativo (Arantes, 2022).

Por fim, constata-se que os discursos dos sujeitos entrevistados, expressam exatamente o que é propagado como o principal objetivo da autoavaliação do IFAP: é a qualidade da educação. Contudo, observou-se que esses destaques na qualidade fazem refletir sobre outras ações no processo avaliativo, demonstrando que não se trata somente da busca pela qualidade, pois os resultados dessa avaliação devem ser aplicados a todas as tomadas de ação da gestão. Defende-se, então, uma autoavaliação crítica que não sirva simplesmente para parametrizar ou verificar a qualidade, mas sim, possibilitar um momento de autoconhecimento e oportunizar melhorias.

No próximo bloco, buscou-se averiguar como os sujeitos percebem a forma como é realizada a autoavaliação no IFAP, destacando os pontos positivos e negativos. Os resultados foram os seguintes:

Como é realizado o processo de autoavaliação do IFAP? Quais são os pontos positivos e negativos?	
PCE	Na CPA já foi utilizado o <i>Google Forms</i> , depois foi usado um sistema, esqueci o nome, Lame Solver, que é um sistema utilizado bastante pela USP, pela Unicamp, que é um questionário, é um sistema de questionário, né, que permite que a gente tenha um maior controle de quem está respondendo ou não. Não questão de saber quem está respondendo, e sim saber se aquele questionário está sendo respondido ou não [...]. Isso foi usado durante dois anos, o ano de 2019,

	2020, não, três anos, 2019, 2020 e 2021. Apesar de que em 2020 não foi entregue o relatório, mas houve um questionário utilizado. Aí depois entramos em 2021, 2022 e 2023, 2024, né, usamos o Suap. O Suap tem umas limitações, mas ele está sendo aperfeiçoado, e agora ele tem algumas permissões melhores e até que permite que a gente faça um acompanhamento melhor. O que agora eu consigo verificar também, se a pessoa está respondendo, quantos por cento ele está respondendo daquele questionário. Eu não consigo, a gente não consegue visualizar a resposta, a gente consegue ver o processo de resposta. [...] Então aí, isso nos ajuda bastante a verificar, né, quem está respondendo e tentar fazer uma sensibilização maior. [...] O ponto positivo que permite que a gestão, né, a própria instituição se reconheça, tenha essa, como o próprio sistema diz, autoavaliação de tudo, né? Porque o SINAES têm cinco eixos, né? Dividido em dez dimensões, que são avaliadas. O ponto negativo é que ainda não temos, ainda, uma cultura, né, de avaliação, né? Os alunos, os professores, técnicos ainda não veem a importância desse instrumento, mas assim, eles não têm uma evidência forte do que esses resultados são utilizados pela gestão, que a gente, normalmente, quando é utilizada essas informações, principalmente, para o credenciamento e credenciamento dos cursos, esse ponto é bem evidenciado. Pergunta, né, como os coordenadores de curso, como os gestores, técnicos, setor pedagógico, estão utilizando essas informações, né, para melhoria. E, às vezes, por exemplo, foi diagnosticado lá, na avaliação da CPA, que não tinha área de convivência. O <i>campus</i> até criou, né, colocou cadeiras, criou esse ambiente, porém, em nenhum documento temos essa evidência do que foi feita essa ação, bem tirando essa observação, para dizer assim, essa avaliação dos alunos, do professor, do técnico, da autoavaliação institucional. A gente está fazendo agora com a Diplan, esse trabalho bastante forte de os setores, quando forem realizar ações, e essas ações eles tenham visto, né, observado lá na avaliação, como um ponto forte ou até ponto negativo, né, porque tem um ponto forte que é para manter aquela ação, mas que aí crie evidências do que eles estão observando a avaliação institucional. [...] o que falta para nós é ainda essa evidência do que os gestores ou qualquer setor dentro do <i>campus</i>, dentro da reitoria, que utiliza a autoavaliação para sua tomada de decisão. É, esse é o principal ponto negativo, fora essa sensibilização, né? É, outra situação, ponto negativo é o engajamento, né, dos membros da CPA. Em virtude, né, que quem participa da CPA tem apenas duas horas que pode colocar, semanais que pode colocar no seu PIT como professor ou técnico no seu planejamento ou o aluno com uma atividade complementar que participe, aí ele, no caso, seria oito horas mensais. Então, isso, pela distância, né, e pelo tempo, não motiva termos uma participação efetiva dos membros. [...] a gente vai trabalhar na reformulação do regimento da CPA. Tornar a CPA um pouco mais enxuta, até porque, também, está crescendo o número de <i>campi</i> [...] hoje, a CPA, a comissão central, consta com dezoito membros, dezessete membros, né, então, a gente precisa de um número elevado de representantes para decidirmos algo. Então, isso aí, às vezes, fica inviabilizado a tomada de decisões. [...] Construir um questionário unificado. E aí, já entra outro problema, uma problemática que estamos tentando verificar junto à TI, [...] para criar um mecanismo que a gente possa ter questões mais particularizadas conforme cada <i>campus</i>. A gente ainda não consegue fazer dessa forma. A gente consegue avaliar os alunos, avaliar os professores, eu consigo estratificar a resposta dos alunos de Porto Grande, Santana, por <i>campi</i>, dos professores, dos técnicos, mas não consigo criar perguntas específicas para o <i>campus</i>, para os representantes daquele <i>campus</i>. Então, isso ainda também é um empecilho grande. É um desafio ainda a ser superado, né, para conseguir trazer a autoavaliação específica daquele <i>campus</i>.
PRE1	Autoavaliação, anualmente ela é conduzida pela CPA, que é a Comissão Própria de Avaliação. Desde que eu estou na gestão, desde 2019, é sempre realizada através de questionários que são aplicados para os servidores, é dividido para docentes e técnicos, né, tem algumas perguntas que são específicas para docentes, outras para os técnicos. Para os estudantes e também para equipe gestora. E no final dessa autoavaliação, é gerado um relatório que consolida todas as informações coletadas nesse período de autoavaliação do IFAP.
PRE2	Hoje, o nosso processo de autoavaliação, ele ocorre exclusivamente pela nossa comissão própria de autoavaliação, a CPA, que é uma comissão eleita pelos pares, com representantes de todas as unidades e representantes do colégio de dirigentes, que é a equipe gestora. Anualmente, essa

	comissão, ela faz a aplicação do questionário, levando em consideração todas as dimensões preconizadas dentro do nosso Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Então, toda a comunidade participa desse debate segmentado entre docentes, técnicos administrativos e alunos. E esses dados, depois, ele gera um relatório. Esse relatório, para além das avaliações do sistema, ele também serve como indicador para que a administração do IFAP possa, a partir dessas informações, verificar onde precisa melhorar e onde já tem uma satisfação da nossa comunidade. Historicamente, aqui no âmbito do IFAP, desde a primeira comissão própria de autoavaliação, desde a primeira composição da CPA, há-se um trabalho de apresentação desses dados dentro do colégio de dirigentes e espera-se que os gestores, a partir desses relatórios, façam também uma autoavaliação das suas ações no âmbito da sua gerência, para buscar melhorias, para melhor atender a nossa comunidade. Um dos grandes desafios que nós enfrentamos dentro da CPA, desde a primeira composição, eu entendo que é a representação da comunidade externa, a sociedade civil e organizada, historicamente sempre convidada para assumir, ela tem uma pouca participação, então eu acho que é um ponto que nós precisamos avançar enquanto instituição. Um outro trabalho que eu vejo que nós temos como fragilidade é garantir que as subcomissões da CPA executem os seus trabalhos nas unidades. Hoje, o trabalho é executado quase que em sua totalidade por essa comissão central que tem representantes de todas as unidades, mas do ponto de vista de uma instituição multicamp, você ter a comissão central pensando apenas de forma estratégica e as subcomissões fazendo os relatórios de forma operacional, você consegue ter melhor eficiência e eficácia dos resultados [...] O ponto positivo da CPA é que ela é um indicador, ela representa também o processo democrático, onde todo mundo tem o direito de falar onde está bom ou onde não está bom, onde precisa ser melhorado, então isso é bem importante. Eu acho que um dos grandes ganhos que nós tivemos, em especial nesse último relatório agora, foi a avaliação por setores da reitoria da atribuição dos gestores da pasta, então nós conseguimos ver, por exemplo, que algumas áreas, em quase todas as unidades, mostraram uma alta satisfação, enquanto outras não. E para nós que estamos aqui, em especial, trabalhando na reitoria, ter essa dimensão é também importante para que nós consigamos alterar a rota ainda no trajeto, sem precisar chegar no destino final, muitas vezes no caminho errado, se a gente não tem essa avaliação. Então os pontos positivos são esses, você tem um indicador que mostra onde você precisa melhorar. E um outro ponto de extrema importância é você ter a participação de todo mundo, é a hora que todo mundo pode ser ouvido, independente se está com contribuição na gestão ou se não estão.
PRE3	O processo é feito através da Comissão Permanente de Avaliação, a CPA, já há algum tempo. Eu vejo como positivo porque é o momento que a instituição tem a condição de fazer uma avaliação em diversas dimensões da oferta do ensino na sua estrutura, né? Levando em consideração algumas diretrizes pré-determinadas, né? Com o objetivo de levantar informações para o planejamento e execução de atividades e estratégias para a melhoria contínua da oferta do ensino. Como ponto negativo, né? Durante a minha permanência na Pro reitoria de Ensino, eu colocaria a questão da troca de membros da comissão, o que interrompe às vezes o trabalho, a execução de um trabalho que vinha sendo desenvolvido. E um ponto que me chamou muito a atenção, e na época foi até motivo para a gente conversar e deliberar em reuniões, é que todos os anos a CPA elaborava questionários diversos, né? O que acaba, ao meu ponto de vista, prejudicando a avaliação contínua, né? Porque alguns itens que eram avaliados no ano anterior não eram verificados no ano posterior, né? O que, ao meu ver, impossibilitaria uma análise mais minuciosa acerca da efetividade, se houve ou não efetividade, de ações para corrigir ou contornar as não conformidades apontadas. Então, ao meu ver, isso acabava prejudicando essa avaliação a médio e a longo prazo, porque alguns itens acabavam não sendo avaliados em anos posteriores.

Ao analisar a visão dos gestores e do presidente da CPA sobre o trabalho da comissão, pode-se observar que todos conhecem o trabalho desenvolvido por esta comissão e muitos são os pontos positivos e negativos. O que mais foi pontuado como positivo é a oportunidade de a comunidade acadêmica participar do processo avaliativo, analisando diferentes eixos e com a participação de todos os segmentos, independentemente de estarem na gestão ou não. Nos pontos negativos surgiram diversas fragilidades e desafios a serem superados pela instituição.

Para PCE o processo de autoavaliação traz como ponto positivo permitir que a gestão *se reconheça, tenha essa, como o próprio sistema diz, autoavaliação de tudo*. Nessa perspectiva PRE2 enfatiza: *O **ponto positivo** da CPA é que ela é um indicador, ela representa também o **processo democrático**, onde todo mundo tem o direito de falar onde está bom ou onde não está bom, onde precisa ser melhorado*. Este também ressalta que na autoavaliação: *você tem um **indicador** que mostra onde **você precisa melhorar***. E um outro ponto de extrema importância é *você ter **a participação de todo mundo**, é a hora que todo mundo pode ser ouvido, independente se está com contribuição na gestão ou se não estão*. PRE3 destaca como ponto positivo: *o momento que a instituição tem a condição de fazer uma avaliação em diversas dimensões da oferta do ensino*.

No discurso dos gestores e presidente da CPA, elencam a autoavaliação como um processo democrático que permite a participação de toda a comunidade acadêmica para que se alcance indicadores de melhorias. Porém, durante a análise documental dos relatórios da autoavaliação do IFAP no interstício de 2019 a 2023, os dados demonstram pouca participação da comunidade acadêmica, no qual a instituição teve a média de 40% de participação da comunidade. Além dos que participam e ressaltam não conhecer o trabalho da CPA do IFAP e também desconhecem o uso dos resultados no processo de tomada de decisão. Já PRE2 reconhece em sua fala que: *a **representação da comunidade externa**, [...] ela tem uma **pouca participação***. Apesar do desafio elencado, não se pontua nos discursos quais estratégias a instituição vem utilizando para estimular essa participação.

Em um dos pontos negativos elencados, PCE destaca que o IFAP não tem [...] *ainda, uma **cultura**, né, **de avaliação***. No discurso do presidente da CPA, não ter uma cultura avaliativa é visto como um ponto negativo, entretanto, essa reflexão nos remete à seção “reformas e gerencialismo na Educação Superior brasileira”, que discute as reformas ocorridas no Brasil e a inserção do processo de avaliação do ensino superior. Naquele momento, a necessidade de avaliar, surgiu da expressiva expansão do ensino

superior privado no Brasil, pois os investimentos estavam voltados à inserção do mercado em esferas públicas. Portanto, essa cultura de avaliação foi inserida na Educação Superior por interesse políticos e econômicos, e não para fins pedagógicos.

Ainda no discurso de PCE, destaca-se a construção dos questionários: *Construir um **questionário unificado** [...] não consigo criar perguntas específicas para o campus*. Assim, observa-se que os questionários aplicados na autoavaliação do IFAP são unificados para todos os *campi*, e como bem pontuado pelo presidente, essa unificação compromete a análise específica das particularidades de cada *campus*. Portanto, no IFAP tem ocorrido uma parametrização dos questionários, com perguntas iguais para avaliar realidades diferentes. Além da unificação das perguntas por *campus*, constatou-se na análise documental, a unificação das perguntas por categorias (docentes e técnicos administrativos), dificultando assim, a interpretação dos dados minuciosamente.

Diferentemente do sujeito identificado como PCE, o entrevistado PRE3 destaca sua dificuldade em utilizar os resultados da autoavaliação do IFAP, pois: *todos os anos a CPA elaborava questionários diversos, né? O que acaba, ao meu ponto de vista, prejudicando a avaliação contínua*. Essa observação evidencia uma contradição relevante entre os entrevistados, pois um defende a utilização de questionário unificado, enquanto outro ressalta a elaboração de questionários distintos ao longo das avaliações. Essa discordância expressada entre dois sujeitos participantes do mesmo processo avaliativo, suscita questionamentos sobre a metodologia utilizada pela CPA e o processo de autoavaliação do IFAP; e reforça que os discursos têm relação imediata com as condições reais de existência de cada sujeito. A ideologia interpela a todos, porém de forma diferenciada e relacionada à condição imaginária de que fala Althusser (1970).

As relações estabelecidas pelos discursos possibilitam a construção de uma realidade, sendo transformada a partir das relações. Para Fairclough (2016, p. 141), a intertextualidade permite “a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes (gêneros discursivos, discursos) para gerar novos textos”. No que se refere às pessoas, essas transformações são possíveis conforme as relações de poder. No caso da autoavaliação do IFAP, o consumo da política está de acordo com a prática social de cada sujeito, pois verifica-se que o conhecimento sobre a temática dos gestores é divergente do presidente da CPA.

Para Viana (2021, p. 52) a efetivação do processo avaliativo não está restrita “especificamente ao conhecimento técnico adquirido pelos discentes, e sim a todos os aspectos que podem interferir tanto positivamente quanto negativamente no processo de

ensino-aprendizagem ofertado pela instituição.” Nesse caso, a avaliação engloba a estrutura física, corpo docente, aspectos administrativos e pedagógicos. A amplitude da avaliação não deve estar restrita apenas aos aspectos gerenciais, atendendo às legislações, pois deve contribuir para o processo de tomada de decisão dos gestores.

Portanto, os discursos dos sujeitos evidenciam que estes conhecem o objetivo da autoavaliação executado pela CPA, dando ênfase ao processo democrático, o que permite o mapeamento de indicadores de melhorias na instituição. Contudo, emergem contradições nos discursos dos gestores e presidente da CPA, especificamente acerca da elaboração dos questionários aplicados. Enquanto um defende a unificação destes instrumentos para padronizar a coleta de dados e otimizar o processo avaliativo, outro argumenta que a uniformização prejudica a análise dos dados e não contempla todas as particularidades dos diferentes segmentos institucionais. O próximo bloco de respostas trata da importância da autoavaliação para o IFAP, sobre a qual se fez o seguinte questionamento:

Você considera a autoavaliação institucional importante para o IFAP? Por que?	
PCE	Sim, não só para o IFAP, para o geral [...] ele identifica os pontos fortes e pontos de fragilidade , isso, tendo essa avaliação, permite o melhor planejamento das ações , fortalece e permite uma transparência melhor das ações e da gestão, uma gestão democrática e evidencia se a gestão é democrática ou não, porque a CPA é autônoma, ela não sujeita suas perguntas a nenhum setor do IFAP, ela que decide, os membros decidem que perguntas devem ser feitas. O que ocorreu, por exemplo, esse ano, foi que a DIPLAN solicitou algumas perguntas que fossem mais direcionadas à gestão, e aí a comissão sentou, conversou e deliberou, bem pertinente as perguntas, como, por exemplo, foi perguntado como a comunidade vê o atendimento das pro reitorias, da comunicação, então foi pergunta bem mais específica e aí sugerida pela reitoria, que foi até acatada, quase na sua maioria, pela CPA, porque isso ajuda os indicadores que auxiliam justamente numa gestão. Ele permite, realmente é assim, a gente tem o nosso tripé, pesquisa, ensino e extensão, então a CPA ela trabalha todos esses eixos, verifica o andamento do ensino, da pesquisa, da extensão, da pós-graduação.
PRE1	Sim, com certeza. Eu acredito que a autoavaliação, ela ajuda muito tanto os servidores quanto a própria equipe gestora a promover melhorias, né, melhorias não só na área administrativa, mas também na área de ensino, na percepção que os usuários dos serviços, né, prestados pelo IFAP, tem sobre a nossa infraestrutura, sobre a educação, serviços estudantis e também sobre a própria gestão, né, então acredito que é um meio de muita eficácia da gente conseguir informações que talvez de outras formas a gente não conseguiria de forma tão consolidada.
PRE2	Olha, eu considero a autoavaliação muito importante. Ela está presente nos principais projetos de avaliação dos cursos superiores, o credenciamento e o credenciamento da instituição. E, mais uma vez, ela mostra onde nós estamos bem e onde nós não estamos bem a partir de diferentes olhares, do olhar do aluno, do olhar do técnico e do olhar do docente . Porque muitas das vezes o que é prioridade para um determinado segmento pode não ser para outro. Nós realizamos agora, esse ano e também com muito apoio da CPA, uma reunião com vários setores

	da gente analisar o PDI. E verificamos, perguntamos dentro das reuniões o que cada um achava que era importante. [...] Então, quando você tem diferentes olhares, você tem um instrumento que consiga quantificar qual é a maior porcentagem que quer uma melhoria em determinado segmento é um ponto-chave para a tomada de decisão. [...] nós entendemos que a CPA é justamente essa panela já quente. Então, ela não permite que ocorra gradualmente uma precarização dos serviços prestados por uma ausência de um olhar técnico do gestor ou do colégio dirigente. Então, acho que esse é um ponto essencial. É a possibilidade que nós temos de ter avaliação de diferentes olhares e, a partir desses diferentes olhares, verificarmos onde nós precisamos melhorar. Então, acho que é um ponto-chave e extremamente importante. [...] Então, a CPA, ela é o coração desse processo, e aí a gestão, ela precisa ser a mente para operar esses sentimentos que o coração apresenta como necessários.
PRE3	Como eu disse, ela é, sim, bastante importante, porque é o momento que a instituição tem para poder levantar informações necessárias, que são as fragilidades que são encontradas, para que se possa, através desse mapeamento, traçar planos de ação, estratégias, para ou reduzir a um nível aceitável ou até mesmo mitigar não conformidades, fragilidades que afetam diretamente a oferta do ensino, a qualidade do ensino.

No que se refere à importância da avaliação institucional, os gestores e presidente da CPA elencam em seus discursos o quanto é essencial o momento de reflexão, autoconhecimento e identificação de potencialidades e fragilidades vivenciadas na IES, oportunizando a participação dos docentes, técnicos e discentes. É o que se vê nos seguintes trechos: *ele identifica os pontos fortes e pontos de fragilidade, isso, tendo essa avaliação, permite o melhor planejamento das ações*, conforme destacada PCE. Nessa mesma perspectiva, PRE1 destaca que: *a autoavaliação, ela ajuda muito tanto os servidores quanto a própria equipe gestora a promover melhorias*.

Para PRE2, a autoavaliação: *está presente nos principais projetos de avaliação dos cursos superiores, o credenciamento e o credenciamento da instituição. E, mais uma vez, ela mostra onde nós estamos bem e onde nós não estamos bem a partir de diferentes olhares, do olhar do aluno, do olhar do técnico e do olhar do docente*. Este participante ainda destaca: [...] *Então, quando você tem diferentes olhares, você tem um instrumento que consiga quantificar*. Ainda, nessa conjuntura, PRE3 enfatiza que no processo avaliativo: *é o momento que a instituição tem para poder levantar informações necessárias, que são as fragilidades que são encontradas*.

Observa-se nas falas dos gestores e presidente da CPA, que reconhecem a importância da autoavaliação em uma instituição, destacando a oportunidade de quantificar a avaliação sob diferentes olhares. Contudo, não foi pontuado como esses resultados têm sido utilizados para melhorias e de que forma estão contribuindo no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP. Durante a análise documental deste

estudo, os resultados apresentados nos relatórios demonstraram pouca participação da comunidade acadêmica, inclusive, alguns respondentes desconhecem o trabalho executado pela CPA do IFAP. Também ocorreram respostas que apontam não conhecer o uso dos resultados no processo de tomada de decisão, tanto dos gestores do *campus*, quanto da reitoria, apresentando, assim, uma contradição entre o discurso dos sujeitos e os documentos analisados.

Considerando que o discurso tem influência na prática social, pois de acordo com Fairclough (2016, p. 126), “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”, entende-se que as instituições de ensino influenciam nas práticas sociais, trazendo significados às relações. Neste contexto, a autoavaliação é vista como instrumento dentro de uma IES, pois o discurso é de que:

a autoavaliação concede voz à comunidade interna, convida todos aqueles que fazem parte da IES a refletirem acerca dos múltiplos aspectos que compõem a instituição: o ensino, a pesquisa, a extensão, a infraestrutura, a gestão, a relação com a sociedade, o meio ambiente... com o objetivo de possibilitar diferentes olhares sobre um mesmo objeto, no caso, os avanços e obstáculos identificados ao longo do processo avaliativo, que devem ser enfrentados de forma coletiva e democrática, não no sentido de punição, mas em busca de encontrar alternativas para os problemas eventualmente identificados, bem como conhecer aquilo que a instituição já desenvolve em condições satisfatórias, mas que tem condições de melhorar (Souza, 2019, p. 65).

Para o autor, a autoavaliação possibilita a participação da comunidade interna, com o envolvimento de docentes, alunos e técnicos-administrativos. Além de permitir um momento coletivo de reflexão. De fato, fazer uma autoavaliação é um processo que deve permitir reflexão, e disto não há discordância, porém, essa reflexão precisa gerar mudanças e não robustecer somente os princípios gerencialistas em estabelecer parâmetros e gerar dados.

Corroborando com o discurso dos sujeitos entrevistados, neste momento, defende-se que a autoavaliação possa ser um momento de aprimorar as potencialidades e enfrentar os desafios, com a participação da comunidade acadêmica. Contudo, verifica-se que essa prática ainda não é efetiva no âmbito do IFAP, pois a pouca participação da comunidade academia compromete a identificação das fragilidades e potencialidades da instituição.

Na próxima análise, destacam-se os processos de avaliações desenvolvidos pelo SINAES e o papel da CPA na organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional, conforme os trechos a seguir:

No contexto dos processos de avaliações desenvolvidos pelo SINAES, qual é o papel da CPA na organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional?	
PCE	[...] a CPA do IFAP, ela tem uma característica diferenciada até o momento, que é, ela avalia todos os cinco eixos . Tem institutos que eles avaliam dois eixos no ano, três eixos no outro, e no último ano faz uma análise de todos. É, então, mas o IFAP, num momento, hoje ele faz os cinco eixos. [...] agora houve mudança de gestor e o gestor até solicitou, a reitoria solicitou que fosse, se possível, né, continuar avaliando esses cinco eixos, porque ele gostaria de ter essa dimensão geral do instituto. E aí, a gente continuou ainda nessa perspectiva.
PRE1	Bom, no âmbito do papel da CPA, o que eu tenho conhecimento sobre o trabalho que eles fazem é que é feita uma comissão, né, eleita, salvo engano a comissão eleita, né, agora eu fiquei na dúvida se de fato ela é indicada ou eleita, acredito que seja eleita, mas essa comissão, ela faz a organização, a execução e analisa os dados , né, dessa autoavaliação institucional. Agora sobre os SINAES, eu realmente não tenho conhecimento sobre esses sistemas.
PRE2	No âmbito do nosso instituto, todo o acompanhamento, junto ao processo de avaliação, ele tem a CPA como um espaço de protagonismo. Por exemplo, os avaliadores, quando eles visitam a nossa instituição, seja numa visita presencial ou seja numa visita virtual, o contato dele é maior com a CPA. Então, a CPA é o elo, porque ela é um elo de representação. Quando a reunião ocorria diretamente com o gestor ou algo do tipo, o gestor, muitas vezes, pode tentar mascarar a ideia de eficiência, de qualidade, apenas para aquele momento. E a CPA, a autoavaliação institucional sendo feita de forma colaborativa e participativa, ela tem os dados ao longo de uma trajetória que mostra satisfação . Então, matematicamente, nós falamos que os números são refutáveis. E eu acho que a CPA, ao apresentar esses números, eles nos mostram a saúde da instituição que, por muitas vezes, é o único setor ou segmento dentro da instituição autônoma com essa capacidade de fazer de forma isonômica.
PRE3	No caso, ela tem papel fundamental, porque é a partir dos relatórios emitidos e consolidados pela CPA que os avaliadores do INEP, através da utilização do SINAES, conseguirão verificar se houve efetivamente, primeiro, a identificação de fragilidades, e segundo, se a instituição traçou metas, planos e estratégias para reduzir ou mitigar essas não conformidades. Então, através dos relatórios, a gente consegue, a médio e longo prazo, analisar a evolução de uma fragilidade que foi detectada e demonstrando que a instituição tem realmente compromisso e responsabilidade em contornar essas fragilidades para que a oferta do ensino seja realmente realizada com a melhor qualidade possível na formação dos nossos alunos.

Ao analisar os discursos dos gestores e presidente da CPA, percebe-se uma diversidade de respostas quanto ao papel da CPA no processo de autoavaliação. PRE1 destaca que a CPA “**faz a organização, a execução e analisa os dados**”, porém ainda desconhece a sistemática do SINAES. Cabe destacar que o fato de o sujeito PRE1 desconhecer o SINAES, sendo que esta Lei rege o sistema de avaliação da Educação Superior, pode comprometer o objetivo da autoavaliação. Apesar do entrevistado compreender que a CPA organiza o processo avaliativo dentro da instituição, considera-se preocupante que um gestor de longa atuação em uma Pró-reitoria não conheça a Lei

que estabelece o processo avaliativo dentro de uma instituição. Portanto, essa contradição nos discursos remete à forma como as informações são consumidas dentro do IFAP, no caso deste gestor, como mais uma formalidade/exigência a ser cumprida.

PCE enfatiza ainda, a particularidade da CPA do IFAP, pois segundo este sujeito: *a CPA do IFAP tem uma característica diferenciada [...], que **avalia todos os cinco eixos***, diferentemente do que ocorre em outras instituições que avaliam dois ou três eixos por ano. Isso mostra que a organização fica a critério de cada instituição, o que atenderia suas particularidades.

PRE2 ressalta que a autoavaliação institucional, quando realizada de **forma colaborativa e participativa**, apresenta “*dados ao longo de uma trajetória*” e para o entrevistado isso é satisfatório. PRE3 evidencia que os relatórios à médio e longo prazo permitem “*analisar a evolução de uma fragilidade que foi detectada, demonstrando que a instituição tem realmente compromisso e responsabilidade em contornar essas fragilidades.*” Portanto, nas falas dos participantes, verifica-se a importância do acompanhamento dos dados no decorrer das avaliações, para que se possa refletir sobre os pontos que tiveram melhorias e os que ainda exigem atenção por parte dos gestores.

Os sujeitos entrevistados demonstram conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pela CPA do IFAP, porém a efetividade das ações desenvolvidas pela comissão está diretamente relacionada à importância e utilização dos resultados. Isso remete ao exposto em Arantes (2022, p.163), quando afirma que:

a falta de protagonismo da avaliação institucional na IES, considerando somente os resultados do Enade e IGC para a tomada de decisão. Em uma analogia ao sistema do capital inserido nas IES, via Estado-avaliador-gerencialista, afeta todos os elementos da sociedade e os integra em uma ordem maior.

Portanto, o discurso dos gestores e presidente da CPA enfatizam a importância e autonomia do trabalho realizado pela Comissão. No entanto, observa-se que a utilização dos resultados não é evidenciada na instituição, indicando que a autoavaliação ocorre principalmente para atender a exigências legais.

Na relação entre o discurso e as estruturas sociais, destaca-se que o discurso é “um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (Resende; Ramalho, 2006, p. 26). Ou seja, o discurso pode ser moldado pelas práticas históricas e sociais, influenciando as decisões individuais e, no caso das

entrevistas, verifica-se que as informações são absorvidas de diferentes formas quanto ao processo de avaliação do IFAP. Assim, o discurso e a interpretação do conteúdo são realizados de acordo com as relações sociais do sujeito.

Nessa perspectiva, enquanto na fala de PCE é possível se verificar o conhecimento sobre o diferencial na autoavaliação do IFAP, que atende 5 eixos do SINAES, PRE1 ainda desconhece a lei que rege o Sistema de Avaliação da Educação Superior. Isso prova que o conhecimento é implícito e moldado pelas práticas de cada um deles, de acordo com a função que exercem. Por outro lado, os Pró-reitores PRE2 e PRE3 demonstraram maior conhecimento que PRE1, indicando que além da prática que os cargos exigem, é preciso, estar a par do processo de autoavaliação para que se possa refletir criticamente sobre ela. Diante do exposto, constata-se as diferentes formas de se consumir as informações, sendo que cada sujeito analisa o processo conforme suas identidades, relações sociais e interesses.

As próximas análises são destinadas às perguntas específicas feitas aos Pró-reitores, as quais buscaram averiguar a relação entre o processo avaliativo institucional e a promoção de eventos e rodas de conversas para discutir os resultados da autoavaliação. Os resultados constam nos quadros a seguir:

Em sua opinião, por que é importante para o IFAP realizar o processo de avaliação institucional?	
PRE1	Bom, acredito que a importância da avaliação institucional no âmbito do IFAP é a possibilidade de identificar tanto os seus pontos fortes quanto os seus pontos fracos , né, e com isso promover ações de melhorias em todas as áreas [...] agora falando enquanto equipe gestora, a realização do nosso próprio planejamento estratégico, tanto anual, tanto no período de quatro em quatro anos, né, e também ajuda no fortalecimento também da transparência e dá uma possibilidade maior de participação da nossa comunidade acadêmica, de servidores, colaboradores, para estarem trazendo para a gente também o que eles entendem como pontos que podem ser melhorados na gestão administrativa, educacional e demais, né.
PRE2	Nós somos uma instituição relativamente jovem. [...] E ter um processo de autoavaliação com autonomia para poder fazer essa coleta de dados, essa tabulação e apresentar esse relatório é importante para que nós não avancamos ou não crescamos com vícios culturais que instituições mais centenárias têm por conta de uma não adaptação às novas normativas . Então, o papel da CPA no IFAP, ele tem talvez um peso maior do que em uma instituição centenária, porque ele tem o papel de coibir, de corrigir ou de mostrar para a equipe gestora que alguns vícios não devem ser seguidos. E isso fica evidente nos nossos relatórios quando nós observamos a avaliação da comunidade quanto à publicidade de dados, quanto à transparência nas informações. [...] E a CPA nos ajuda a trabalhar pensando nessa excelência , porque “muitas das vezes se tem” aquela falsa impressão de que você, sendo aprovado, está de bom tamanho. [...] a CPA vai mostrando anualmente onde você precisa melhorar . [...] E esse processo é uma parte desse sistema nacional de avaliação, mas que é a parte que é justamente a coluna vertebral. Sem ela, você não consegue

	ter excelência nos outros parâmetros. Muito pouco na visita. Então a CPA é justamente essa coluna desse processo, desse sistema de avaliação da educação superior no país.
PRE3	Primeiro, porque é um condicionante através dos mecanismos de avaliação do SINAES. A CPA precisa ser concebida dentro da instituição e ter a sua efetividade dos trabalhos realizados. Mas, para além da obrigatoriedade para atendimento de legislação ou até mesmo de diretrizes do próprio INEP , eu acho que a importância vai para além pela questão da gente realmente mapear essas fragilidades e trabalhar num processo de melhoria contínua institucionalmente. Então, para além dos mecanismos, das cobranças e exigências legais, nós temos que olhar que realmente a CPA tem um papel fundamental de mapear essas fragilidades para que elas possam ser apresentadas para os gestores e os gestores traçarem planos e estratégias para mitigar ou eliminar essas fragilidades internamente.

Na concepção dos gestores do IFAP, o processo avaliativo contribui para o autoconhecimento e a autorreflexão da instituição. PRE1 salienta que a autoavaliação possibilita identificar “*tanto os seus pontos fortes quanto os seus pontos fracos*”, o que recairia em “*promover ações de melhorias em todas as áreas.*” PRE2 enfatiza em sua fala que o fato de a instituição ser iniciante neste processo avaliativo, faz com que não cresça com o que ele chamou de “*vícios culturais*”, os quais outras instituições “*centenárias*” possuem devido à “*não adaptação às novas normativas.*” PRE2 ressalta ainda que a CPA “*ajuda a trabalhar pensando nessa excelência.*” É ainda na fala de PRE2 que se verifica a intenção de “*melhorar*”.

Sobre as falas destacadas, o uso do termo “vícios culturais” em PRE2 remete à ideologia enraizada de que as instituições educacionais devem agir como empresas e, por isso, o entrevistado entende que as “instituições centenárias”, por apresentarem certo grau de autonomia, não seguem as normativas atuais, o que é visto por ele como algo negativo. Ademais, PRE2 utiliza o termo **excelência**, que também remete a estes pressupostos gerencialistas e, tal como visto em Faleiros (2004), evidencia-se a inserção das políticas neoliberais na educação, cuja finalidade é instituir um tipo de administração pública gerencialista, voltada à eficácia, eficiência, produtividade, entrega de resultados e qualidade nos serviços ofertados.

Para PRE3 o processo primeiramente atende aos aspectos legais por ser “*A CPA precisa ser concebida dentro da instituição e ter a sua efetividade dos trabalhos realizados. Mas, para além da obrigatoriedade para atendimento de legislação ou até mesmo de diretrizes do próprio INEP, eu acho que a importância vai para além pela questão da gente realmente mapear essas fragilidades e trabalhar num processo de melhoria contínua institucionalmente.*”

Durante a análise do discurso dos sujeitos, o principal objetivo da autoavaliação do IFAP é o de identificar as fragilidades e proporcionar melhorias, na busca por excelência na qualidade do ensino ofertado. Entretanto, observa-se também nas falas a necessidade de atender os aspectos legais, sem os vícios culturais que muitas instituições de ensino têm durante esse processo avaliativo.

Na visão do INEP (2019, p. 23) a autoavaliação institucional “tem como objetivos produzir conhecimentos, refletir sobre as atividades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas”. No discurso, a autoavaliação possibilita o processo de autoconhecimento e reflexão acerca das potencialidades e fragilidades de uma instituição, porém, nem todas as IES alcançam este objetivo, pois muitas realizam a autoavaliação somente para atender aspectos de qualidade e eficiência da instituição.

Assim sendo, os discursos em alguns momentos reproduzem as práticas sociais historicamente enraizadas na sociedade, como destaca PRE2 quando utiliza termos como **excelência**, **parâmetros** e **vícios culturais**, ou ainda quando PRE3 destaca a “**obrigatoriedade para atendimento de legislação**”. Quanto à esta temática, recorre-se a Rezende e Ramalho (2006, p. 28) que definem o discurso “como forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade” e, por isso, nestes discursos se nota que está enraizada a ideia de que a autoavaliação possibilita o processo de autoconhecimento e autorreflexão da instituição. Sedimenta-se a ideologia de que se trata de algo historicamente construído na sociedade, mas, conforme apontou esta pesquisa, nem sempre algo vivenciado pela instituição.

No contexto do IFAP, a busca por melhorias é algo constante no discurso dos gestores entrevistados, os quais, reiteram a importância da excelência dos resultados obtidos. Esse destaque remete à ideologia gerencialista, pois os resultados assumem um papel central, muitas vezes em detrimento da valorização do processo avaliativo em si. Embora os gestores enfatizem as buscas por melhorias, observa-se ainda uma dificuldade em expressar, de maneira concreta, como as fragilidades encontradas ao longo do processo avaliativo são efetivamente incorporadas às ações de aprimoramento institucional. No bloco a seguir, analisaremos sobre as rodas de conversas e debates promovidos com a comunidade acadêmica para discussões acerca do processo de autoavaliação no IFAP.

No IFAP são promovidos eventos ou rodas de conversa que proporcionem o debate entre gestores e comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados no processo de autoavaliação?	
PRE1	Então, em relação à comunidade acadêmica, eu posso dizer que nesse ano de 2025, pela primeira vez, para a equipe gestora, foi de fato apresentado, foi feita uma reunião, na verdade, né, onde foram debatidos os resultados da autoavaliação. Nos anos anteriores, eu recordo que era encaminhado para todos, né, por e-mail, já o relatório final, mas esse ano, pela primeira vez , a Comissão Própria de Avaliação, ela fez reuniões com a equipe gestora, tanto da reitoria quanto dos <i>campi</i> . Agora, eu não sei dizer, porque eu não acompanhei nos <i>campi</i> , se isso incluiu também a comunidade acadêmica. Eu não tenho essa informação, mas no âmbito da reitoria, que é mais a parte executiva, né, do IFAP, foram feitas reuniões com cada pró-reitora, com cada diretoria sistêmica, e eu achei bem interessante, porque deu a oportunidade de debater esses resultados com cada um dos setores.
PRE2	Nós começamos esse ano , então, em 16 anos. Começar nesse ano, a gente está um pouquinho atrasado. Mas nós começamos a fazer algumas rodas, que é a avaliação do PDI. E aí, esse nosso PDI, ele está em consonância com as últimas avaliações também da CPA. Hoje, ainda nós não possuímos uma roda de conversa direto da CPA . Inclusive, eu costumo dizer que nessa quase uma década, a nossa CPA trabalhou muito apagando incêndio . Chega o final do ano, bora correr para poder fazer o relatório. Outra questão que tem nos preocupado muito e que a gente vem fazendo uma força-tarefa, e essa força-tarefa eu acho que é positiva e entra um pouco, embora não seja roda de conversa, mas que fala do papel da CPA. Que é aquela ação para que a gente tenha um maior número de participação . Nós sempre colocamos como meta ter, no mínimo, 50% de participação, de adesão mesmo na resposta por unidade. Então, eu vejo que isso tem sido um ponto positivo, porque as pessoas estão participando. E aí, muito embora alguns comecem a participar sem saber exatamente do que estão participando, ao longo do processo, eles têm a certeza da importância de participar dessas autoavaliações. [...] Internamente, eu acho que a gente tem ainda um outro gargalo, que é pensar na equipe que compõe a comissão. Porque tirando o presidente, que embora, pela legislação, ele tenha que ter ali garantido 10 horas no máximo de aulas semestrais [...]. Talvez pensar um mecanismo de, poxa, são dois anos, então a comissão que está nesses dois anos, vamos colocar cinco pessoas, por exemplo, vamos deixar eles integralmente nesses dois anos para poder avaliar a instituição e seguir nessa melhoria. Eu acho que a gente teria uma procura maior pela CPA para participar e também teríamos, talvez, indicadores com melhor qualidade [...] Espero que indo para o prédio novo da reitoria, agora está para sair, nós vamos destinar uma sala para a CPA . Que ainda não tem também. A CPA não tem sala [...]. A história que eu falo é, por exemplo, eu estive na primeira comissão, aí eu saí. Naquele momento eram processos físicos e tal, eu usava meu computador pessoal. Então se perde, a história vai se perdendo se você não tiver um espaço físico também para ajudar a contar essa história.
PRE3	Eu não me recordo se tem institucionalmente algum evento relacionado com a CPA, mas eu lembro que a CPA central sempre procede com reuniões juntamente com as CPAs locais, nos <i>campi</i> . E não sei lhe dizer se essas reuniões são concebidas de forma institucional como eventos e se há participação do público externo. O meu conhecimento acerca disso são reuniões internas entre a CPA central com as CPAs locais. Não que não haja, talvez haja institucionalizado, mas não me recordo de evento institucional concebido para isso. Pode ser que tenha e eu não esteja lembrado. É, porque assim, é apenas um mecanismo para formalização de relatório para fins de atendimento à diretriz junto com o INEP . E eu acho que para além disso, a CPA tem uma função muito mais importante e primordial. E eu acho que acredito que essa parte de alcance ao público, demonstrar a importância, evocar para que os atores possam participar de

	forma efetiva. Eu acredito que isso entra dentro de um processo de melhoria contínua que deveria ser feito de forma muito mais periódica dentro da instituição.
--	--

Sobre a realização de eventos ou rodas de conversa entre gestores e comunidade acadêmica no que diz respeito aos resultados alcançados no processo de autoavaliação, o discurso dos gestores apresenta contradições, pois um dos entrevistados relatou que as discussões foram realizadas entre os gestores e membros da CPA, outro que as reuniões foram direcionadas a avaliação do PDI e o terceiro gestor ressalta que as reuniões são realizadas entre a comissão central e as locais.

Nessa conjuntura, o gestor PRE1 destaca que: *esse ano, **pela primeira vez**, a Comissão Própria de Avaliação, ela fez reuniões com a equipe gestora, tanto da reitoria quanto dos campi*. Já o gestor PRE2 enfatiza: *Nós **começamos esse ano** [...] nós começamos a fazer algumas rodas, que é a avaliação do PDI. E aí, esse nosso PDI, ele está em consonância com as últimas avaliações também da CPA. Hoje, ainda **nós não possuímos uma roda de conversa direto da CPA**. [...]. Que é aquela ação para que a gente tenha um maior número de participação*. Este ainda ressalta que: *nessa quase uma década, a nossa CPA trabalhou muito **apagando incêndio***. Também destaca que a instituição irá: *destinar uma sala para a CPA. Que ainda não tem também. A CPA **não tem sala***.

Ao analisar os discursos dos gestores (PRE1 e PRE2), observa-se que as primeiras ações voltadas às discussões sobre a autoavaliação no IFAP foram iniciadas apenas em 2025, com reuniões entre os gestores e comissão central da CPA, rodas de conversas para debates acerca do PDI. Contudo, ainda não são realizados eventos, rodas de conversas e reuniões para se discutir os resultados da autoavaliação com docentes, técnicos administrativos e discentes. A fala de PRE2, demonstra a relevância atribuída à CPA dentro da instituição, apesar da comissão ser autônoma em relação aos outros setores, a CPA enfrenta limitações estruturais, como ausência de uma sala própria para desenvolver suas atividades. Assim, nota-se as condições materiais de existência da política de avaliação da Educação Superior no IFAP.

Por sua vez, PRE3 destaca que não se recorda de nenhum evento ou roda de conversa para discutir os resultados da autoavaliação, ressaltando: *Eu não me recordo se tem institucionalmente algum evento relacionado com a CPA, mas eu lembro que a CPA central sempre procede com reuniões juntamente com as CPAs locais, nos campi. [...]. É, porque assim, **é apenas um mecanismo para formalização de relatório para fins de***

atendimento à diretriz junto com o INEP. E eu acho que para além disso, a CPA tem uma função muito mais importante e primordial. A fala do gestor também chama atenção ao destacar que a execução da autoavaliação no IFAP é realizada apenas para fins regulatórios e legais, atendendo ao Estado gerencialista e de prestação de contas. O entrevistado deste bloco, ainda enfatiza que as ações voltadas para avaliação: *deveria ser feito de forma muito mais periódica.* Dessa forma, constata-se que as discussões acerca da avaliação institucional são realizadas apenas no processo de autoavaliação, assim, fazendo com que a comunidade acadêmica desconheça a estrutura do trabalho desenvolvido pela CPA.

Nessa perspectiva, ao analisar o conjunto dos discursos, observa-se que os resultados da autoavaliação do IFAP não são amplamente debatidos com a comunidade acadêmica, assim, impossibilitando um processo reflexivo e coletivo de discussões que pautem as fragilidades e potencialidades da instituição. Considerando tal como em Menezes (2012, p. 127) que o principal objetivo da autoavaliação é “proporcionar à instituição um olhar para os pontos fortes e para suas fragilidades, de forma coletiva”, nota-se uma contradição entre o discurso institucional dos gestores e as práticas efetivamente realizadas, comprometendo a função formativa e transformadora da avaliação interna.

Dias Sobrinho (2008) ressalta que os resultados da autoavaliação só terão efeitos positivos quando forem utilizados no processo de tomada de decisão dos gestores de uma instituição, sendo o subsídio para as políticas de avaliação.

Durante a análise das entrevistas, constatou-se que as discussões sobre os resultados da autoavaliação não ocorreram no interstício analisado (2019-2023), iniciando em um período tardio, apenas em 2025. Para Santos, Bispo e Dourado (2015, p.61) “o discurso enquanto prática social é influenciado pelas ideologias existentes no contexto, sendo capaz de representar hegemonias ideológicas, políticas, econômicas e etc,” por conta disso, compreende-se que a ausência de debates sobre os resultados da autoavaliação do IFAP representa uma cultura política da instituição, pois quando a IES não envolve a comunidade acadêmica na análise e discussão dos resultados avaliativos, esta acaba não proporcionando uma cultura de reflexão e autoconhecimento institucional.

No decorrer da pesquisa de campo, algumas perguntas foram direcionadas somente ao presidente da CPA do IFAP, com o intuito de compreender melhor o trabalho e as ações desenvolvidas pela comissão, conforme os quadros a seguir:

Na sua visão, a CPA tem algum empecilho para o desenvolvimento de seu trabalho e o cumprimento dos objetivos de sua autoavaliação?	
PCE	Essa falta de cultura de avaliação , né, a gente percebe que há uma resistência ainda dos professores, alunos, técnicos [...]. A dificuldade também do próprio, que a gente observa, que quando a gente vai fazer essa sensibilização, a gente ouve dos respondentes. Onde tá sendo usada essa avaliação? Pra que serve essa avaliação? Então, a falta também de conhecimento desse, da importância desse instrumento e de evidência que esse instrumento tá sendo usado pela gestão, também é um grande empecilho. A limitação, né, lá do sistema, que a gente ainda tem essa limitação. E também de recurso humano, né, que eu te falei, falta de engajamento, a gente também, falta de material, em algumas CPAs, a gente, por exemplo, não tem um secretário, também é uma coisa que a gente vai colocar, que tem um presidente. Se não tem, em algumas instituições, tem o papel do vice-presidente ou do secretário, ou seja, os dois trabalharem junto, não deixar só para o presidente organizar esses documentos.

Na visão do presidente da CPA, a instituição ainda precisa adotar uma cultura de avaliação e demonstrar a utilização dos resultados no processo de tomada de decisões, pois a baixa participação da comunidade acadêmica compromete o trabalho da comissão. Outro ponto de destaque, é a falta de conhecimento acerca da autoavaliação, como destaca o presidente: *a falta também de conhecimento desse, da importância desse instrumento e de evidência que esse instrumento está sendo usado pela gestão, também é um grande empecilho*. Como podemos observar, a falta de utilização dos resultados da autoavaliação por parte da gestão, faz com que desestime a participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo, pois geram questionamentos a respeito da funcionalidade da autoavaliação do IFAP.

Sobre a vinculação entre avaliação e gestão Dias Sobrinho (2007, p.15) assegura que “a relação entre avaliação e gestão é de grande importância, pois estabelece aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e organização e operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico”. Portanto, a autoavaliação necessita de um direcionamento e reflexão sobre seus resultados alcançados, para que este processo consiga alcançar o seu principal objetivo, que é o autoconhecimento.

Apesar de o SINAES ter sido a política mais duradoura de avaliação da Educação Superior brasileira (completou em 2024, 20 anos de existência), a autoavaliação e o uso dos seus resultados para o processo de tomada de decisão ainda são pouco discutidos entre os profissionais da Educação Superior. Estas constatações remetem ao discutido em Arantes (2022, p. 53) quando evidencia que:

o uso dos resultados é considerado embrionário pela maioria dos sujeitos participantes do processo avaliativo. Observa-se também a dificuldade de criação de uma cultura avaliativa, em que tanto os responsáveis pela condução da autoavaliação quanto a comunidade acadêmica como um todo utilizem o processo como uma rotina de trabalho em ciclo de melhoria contínua, impactando diretamente na melhoria da qualidade da educação superior.

Portanto, a autoavaliação de uma IES necessita de significados, para que a comunidade acadêmica compreenda a funcionalidade deste processo e perceba que ela tem objetivos dentro da instituição. Este movimento deslocaria, pelo menos na superfície, o intuito de uma autoavaliação que não fosse somente gerencialista. Na visão do presidente da CPA do IFAP, a instituição não demonstra, de forma prática, a utilização dos resultados da autoavaliação por parte da gestão, tão pouco o objetivo do processo avaliativo. No qual, a autoavaliação do IFAP não evidencia claramente suas finalidades, de forma que, executa o processo apenas para atender às exigências legais. Essa abordagem limitada contribui para que a comunidade acadêmica ainda tenha certa resistência em participar ativamente da avaliação institucional, fato que também é destacado pelo presidente da CPA.

No bloco seguinte, discutir-se-á sobre as ações realizadas pelo IFAP para aprimoramento da cultura avaliativa e melhoria dos resultados da autoavaliação. Neste bloco, apresentaremos também como tem sido a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos administrativos e gestores) no processo de autoavaliação do IFAP.

Tem sido promovida no IFAP alguma ação para aprimorar a cultura avaliativa e a melhoria dos resultados da autoavaliação? Se sim, o que foi feito?

PCE	Há dois anos atrás, a gente conseguiu trazer uma pessoa que é uma pessoa bem renomada sobre avaliação institucional, [...] lá de Pernambuco, que nos ajudou bastante, né, até a construir melhor e identificar que ponto a gente poderia melhorar na forma de avaliar , né, porque tem instituições que não utilizam o questionário, eles fazem roda de conversa, por exemplo, fazem reuniões ou fazem GT, aí já trabalham junto com grupos de pesquisa. Então, são ações que ainda a gente pensa em utilizar.
------------	---

Como tem sido a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos administrativos e gestores) no processo de autoavaliação do IFAP?

PCE	Tem se mantido, bora dizer assim, a gente tem em média de 30% a 50% de adesão para responder o questionário. Esse ano a gente chegou a 55%. Aí tem setores que, os técnicos, por exemplo, cada ano diminui, aí dos alunos a gente também aumenta. E aí a gente está
------------	---

	com um pouco de dificuldade, provavelmente ter um valor correto, que aí dos alunos, o Suap tem alguns empecilhos, né? E justamente a gente observou que alunos apareciam para responder e que não deveriam estar aptos a responder. Por exemplo, aluno que deixou de fazer a matrícula, mas o registro escolar não efetivou a situação dele. Porque alguns acreditavam que se colocasse a palavra evadido, evasão, situação evasão no Suap, o aluno perderia algo. E aí ano passado a gente começou, realizou reuniões com os presidentes, né, os responsáveis pelo registro escolar.
--	---

A análise dos dados apresentados evidencia que a instituição requer um amadurecimento e fortalecimento das ações voltadas à autoavaliação, pois no discurso do presidente da CPA, constata-se o pouco envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, o que indica a necessidade de estratégias mais eficazes de sensibilização e participação. De acordo com o entrevistado PCE: *a gente conseguiu trazer uma pessoa que é uma pessoa bem renomada sobre avaliação institucional, [...] que nos ajudou bastante, né, até a **construir melhor e identificar que ponto a gente poderia melhorar na forma de avaliar***. A análise do discurso do sujeito revela a necessidade de reestruturar as ações desenvolvidas pela instituição no âmbito da autoavaliação, com o intuito de elaborar estratégias mais eficazes que promovam o engajamento e a participação ativa da comunidade acadêmica no processo avaliativo.

Ao relacionar a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, entende-se que o discurso está relacionado à prática social, sendo possível construir e refletir nas práticas institucionais. Segundo o autor: “o discurso faz parte de processos mais amplos de produção da vida social, das relações sociais e das identidades sociais”. (Fairclough, 2001, p. 40). Nesse sentido, PCE ressalta sobre as práticas institucionais, quando afirma que: *a gente tem em média de 30% a 50% de adesão para responder o questionário. Esse ano a gente chegou a 55%*. O relato do presidente da CPA, ressalta a falta de envolvimento da comunidade acadêmica neste processo avaliativo e por isso, esta pesquisa entende que isso remete à necessidade de repensar estratégias para sensibilizar e estimular a participação da comunidade, ressignificando o processo avaliativo da instituição.

Sobre a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação, Arantes (2022, p. 172) afirma que “o envolvimento direto da comunidade acadêmica com o processo favorece a promoção do autoconhecimento e da cultura da avaliação incorporada pelos sujeitos individuais e coletivos da instituição.” Dessa maneira, a pesquisa mostrou que se menos de 50% da comunidade não participa do processo avaliativo, os dados obtidos não representam a maioria dos integrantes da IES.

Portanto, fazem-se necessário ações que promovam discussões sobre o trabalho desenvolvido pela CPA e os objetivos da autoavaliação do IFAP, de modo a possibilitar o envolvimento da comunidade acadêmica (docentes, técnico administrativo e discentes) e favorecer a compreensão deste processo avaliativo.

Concluimos as análises da pesquisa de campo com as perguntas em comum a todos os entrevistados, buscando reflexões acerca do uso dos resultados da autoavaliação pela equipe gestora do IFAP e contribuições dos entrevistados sobre a temática pesquisada.

Como os resultados das avaliações conduzidas pela CPA são utilizados pela equipe gestora do Instituto? Estes resultados têm influenciado na organização, planejamento, e processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP? Se sim, como?	
PCE	Se são utilizados, a gente observa que algumas coisas que foram mal avaliadas, foram apontadas como fragilidades. Houve ações para contornar, mas porém a gente não tem essa evidência. Um documento evidenciando que o gestor utilizou os dados, essas informações para ação, né, promover essa ação. Então eu fico meio aqui sem saber dizer que sim nem que não, porque a gente não tem essa evidência.
PRE1	Certo, sim, com certeza , uma vez que o relatório que é emitido anualmente após a autoavaliação, ele é separado por áreas, né, mas também por setores, inclusive, da última autoavaliação, que foi a de 2024, foi separado, inclusive, por cada pro reitoria, por cada direção geral, o que eu acho bem interessante, e isso com certeza nos ajuda ao nosso planejamento estratégico, né, na tomada de decisão, revisão das nossas ações, e também pensar também no futuro , porque nós também respondemos, né, nós somos avaliados, eu estou falando como equipe gestora, mas nós somos avaliados, mas nós também avaliamos, então acho que a gente também traz uma grande contribuição de melhorias para outras áreas, não só focado no caso da área da PROADE, né, que é a administração, mas também para melhorias em outras áreas de ensino, pesquisa e extensão e outras.
PRE2	Sim. Um exemplo foi a questão dos informes, na questão do controle de energia. [...] Ao longo dos anos, a gente vem buscando também essa publicidade maior dos dados, a transparência, a participação, embora eu acho que uma única reunião ainda seja pouco, mas do presidente da CPA, na primeira reunião do ano, subsequente ao relatório no Colégio de Dirigentes, para apresentar a avaliação para o setor, isso tem sido muito positivo. Cada um dos nossos gestores, eles recebem também o relatório anual da nossa autoavaliação. E espera-se que eles utilizam desses dados para também tomada de decisão. [...] E aí eu acho que essa participação e esse relatório retornando para os gestores do interior, podem contribuir para que eles tenham uma gestão mais democrática e participativa também. Nós estamos fazendo um processo agora, que é um processo de revisão do PDI. Dentro desse processo de revisão do PDI, nós estamos levando em consideração o que foi apresentado no relatório da CPA dentro desse ano. [...]
PRE3	[...] como há uma troca com grande frequência de membros e não há uma continuidade dos formulários, dos questionários que foi observado durante o período que eu estava à frente da Pro reitoria de Ensino, ficava difícil, até mesmo impossível, para os gestores traçarem planos estratégicos para reduzir ou mitigar essas fragilidades. Então, posso te falar com grande tranquilidade que isso é um ponto muito nefrágico relacionado à atuação da CPA e que imputa

	diretamente a dificuldade para os gestores traçarem planos estratégicos mais consolidados. Então, realmente é muito difícil porque você não consegue acompanhar aquele indicador nos anos se houve evolução ou se houve retração daquele índice que foi avaliado no ano anterior. Então, realmente é muito complicado a utilização dos dados do relatório da CPA para conceber planos estratégicos mais robustos para mitigar e eliminar essas fragilidades.
--	--

Na análise dos dados, observa-se que os dois gestores enfatizam o uso dos resultados no processo de tomada de decisão, mas não detalham como esses dados estão sendo utilizados na prática. Apenas um gestor ressalta a dificuldade de utilizar as informações obtidas pelos relatórios. O presidente da CPA afirma que os dados são utilizados, mas os gestores não formalizam esse uso, assim dificultando a visibilidade desta utilização.

Nessa perspectiva de uso dos resultados no processo de tomada de decisão, o gestor PRE1 destaca que: ***ajuda ao nosso planejamento estratégico, na tomada de decisão, revisão das nossas ações, e também pensar também no futuro [...].*** O PCE ressalta a falta de evidência na utilização dos dados, ressaltando que: *se são utilizados, a gente observa que algumas coisas que foram mal avaliadas, foram apontadas como fragilidades. Houve ações para contornar, mas porém a gente não tem essa evidência. [...] Então eu fico meio aqui sem saber dizer que sim nem que não, porque a gente não tem essa evidência.*

No que se refere à utilização dos resultados da autoavaliação, Silva e Soares (2016), enfatizam que nem sempre ocorre o uso destes dados no processo de tomada de decisão e de melhoria institucional. Dessa forma, a avaliação é aplicada unicamente como instrumento de controle por parte do Estado e dos OI, através da divulgação de resultados, quantitativos e *rankings*. Ainda que a instituição afirme que ocorre a utilização dos resultados, como é o caso do IFAP, faz-se necessário evidenciar esse uso, através de ações que demonstrem as melhorias alcançadas a partir da utilização dos resultados da autoavaliação.

O gestor PRE2 acentua que os dados são usados e que cada ***“cada um”*** dos gestores recebem também o relatório anual da autoavaliação. Nesse ponto, parece eximir-se de responsabilidade no que vem depois, ao dizer: ***espera-se que eles utilizem desses dados para [...] tomada de decisão.*** Ainda no depoimento deste entrevistado, quanto ao uso do relatório, indica que tem sido subsídio para o processo de revisão do PDI, dando algum indício de que pode ser utilizado para a tomada de decisões.

Por sua vez, PRE3 contradiz a fala dos demais, destacando os empecilhos para utilizar as informações emitidas nos relatórios, pois: *ficava difícil, até mesmo impossível, para os gestores traçarem planos estratégicos para reduzir ou mitigar essas fragilidades. [...] realmente é muito complicado a utilização dos dados do relatório da CPA para conceber planos estratégicos mais robustos para mitigar e eliminar essas fragilidades.*

Diante do exposto, observa-se as diversas contradições apresentadas nos discursos dos gestores quanto ao uso dos resultados no processo de tomada de decisão. Para Menezes (2012, p. 107) “conhecer e desvelar o que pensam os gestores sobre a possibilidade de usar os resultados da autoavaliação como instrumento de gestão faz-se fundamental.” Assim sendo, os gestores são os principais responsáveis pelas políticas educacionais dentro de uma IES.

Diante do exposto, identifica-se os empecilhos vivenciados pelos gestores do IFAP quanto ao uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisões. Dois gestores confirmam a utilização destes dados, mas ainda encontram dificuldades para demonstrar a materialidade destas ações. Entende-se que é essencial para a comunidade acadêmica perceber a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão, mas quando a materialidade é comprometida, o documento se esvazia de significado, servindo apenas como instrumento mecânico de mensuração. Constata-se que o IFAP ainda não tem um alinhamento entre os pró-reitores quanto ao uso destes dados para suporte na autorreflexão e tomada de decisões na instituição.

No próximo bloco, possibilitou-se que os sujeitos entrevistados realizassem contribuições acerca da temática pesquisada, a fim de contemplar informações que não foram elencadas no decorrer das entrevistas.

Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi elencada sobre os procedimentos do SINAES, processo de autoavaliação ou uso dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP?	
PCE	Provavelmente a nossa dificuldade, as fragilidades que tem no nosso processo, que é a falta de engajamento e aí justamente fazer a reformulação do nosso regimento e aí dando, né, ao professor, ao técnico que participar, alguma vantagem, né, vou usar essa palavra, alguma vantagem, porque o professor não vê vantagem, o técnico não vê vantagem em estar participando dessa comissão. São poucas horas que pode ser colocada no seu PIT, no seu plano de trabalho, então isso é um grande empecilho. Também a questão de a CPA, como ela é autônoma também, ela não tem ainda o seu próprio financeiro , então a gente normalmente tem que ir, pede junto à reitoria, quando a gente precisa de um banner, de uma camisa, algum material, a gente reporta à reitoria.

PRE1	Não, eu acredito que as perguntas foram suficientes mesmo pra gente trazer essas, levantar informações muito importantes, né, sobre a CPA.
PRE2	[...] essa necessidade dessa capacitação mesmo, acho que de forma contínua, antes da primeira avaliação da instituição. Hoje, por exemplo, nós já tivemos pelo menos mais de 10, 15 cursos avaliados pelo MEC, passaram por esse sistema. [...] E aí é importante, talvez, que a gente tenha, enquanto instituição, pensar na formação das pessoas que participam desse processo internamente. [...] Os próprios coordenadores de curso que dentro do IFAP, eu costumo dizer, e isso é algo que é histórico, e falo isso porque também já fui coordenador de curso, nós não exercemos na totalidade o nosso papel de coordenador de curso. Muitas vezes, nós estamos ali para fazer uma ponte uma vez ou outra com o aluno, mas a nossa atuação de coordenador vai para além. Ela vai das reuniões com NDE, reunião com o colegiado, reunião com a CPA, acompanhar também o relatório da autoavaliação do curso que eu estou responsável e verificar onde nós precisamos melhorar em cada componente. Eu acho que é importante fazer esse debate sobre a qualidade que a instituição, as condições que a instituição dá também para a CPA realizar o seu trabalho. E aí é importante pensar na infraestrutura , pensar em equipamentos. Hoje, eu acho que nós poderíamos ter, enquanto instituição, atuação de um estatístico ou alguém que fosse bom em análise de projeto ou análise de dados para ajudar a CPA a melhor organizar e otimizar esses dados. Acho que ao longo dos anos, em especial o último nosso relatório, ele está mais visual. A nossa sociedade hoje, também por conta da globalização e do acesso muito rápido, até pela própria inteligência artificial, nós ficamos muito acomodados e quando vem um relatório que ele é extenso, automaticamente nós não conseguimos fazer uma leitura. Então, se nós conseguimos pensar talvez esse material da CPA sendo feito de uma forma dinâmica ou talvez sendo apresentado de uma forma lúdica [...] mostrando os dados, a sociedade ela vai também fazer esse acompanhamento. Acho que hoje a equipe gestora ela tem acesso fácil, pelo menos uma vez mais tem acesso ao relatório da CPA [...].
PRE3	Não, eu acredito que seria isso que eu falei para você. Eu acho que um dos pontos mais que me chamou a atenção na época foi essas mudanças sistemáticas da equipe durante o período de concepção da Comissão Permanente de Avaliação e os formulários que horas ou outras eram diferentes de um ano para o outro. Então não conseguia ter, por exemplo, dentro do período de atuação do presidente da CPA, o interstício, deveria ser apresentado um relatório consubstanciando a evolução ou a retração de alguns indicadores. Então acho que seria algo que seria importante a ser acrescentado dentro do relatório da comissão. Ao longo de dois, três anos houve evolução, melhorias acerca de um índice que foi identificado como frágil anteriormente. A gente não consegue ter essa resposta através dos relatórios. Então são relatórios muito extensos, muito cheios de textos . Agora que nos últimos relatórios começaram a se trabalhar muito com a questão da disposição de dados de forma visual, mas não de forma comparativa. Então acredito que seria algo importante a se ter, no final de um interstício, ter uma avaliação comparativa dos indicadores se houve ou não evolução. Isso demonstraria que realmente a instituição recebeu a informação da fragilidade, tratou internamente junto com seus gestores, traçou planos e estratégias e conseguiu reduzir ou melhorar ou até mesmo mitigar aquela fragilidade. Não sei se hoje estão sendo feitos dessa forma no IFAP, mas durante a minha gestão na pró reitoria nós não tínhamos condição de ter essa visão de forma mais sistêmica.

O objetivo deste bloco de análise foi verificar quais ações os gestores e presidente da CPA entendem que contribuiriam para uma autoavaliação centrada, de fato, na melhoria da Instituição. Ademais, a pergunta permitiria obter alguma informação que não

foi elencada sobre os procedimentos do SINAES, processo de autoavaliação ou uso dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP.

Sobre isso, PCE enfatiza as fragilidades no processo, destacando a *falta de engajamento* e a necessidade de *reformulação do regimento*. Segundo o entrevistado “*são poucas horas*” que podem ser colocadas no plano de trabalho, o que remete à desvalorização do papel da Comissão. Nesse contexto, o presidente da CPA ressalta a fragilidade que existe na regulamentação da CPA, apontando a quantidade de horas destinadas ao trabalho da comissão, de forma que o trabalho desenvolvido exige uma carga horária maior.

A dimensão do trabalho desenvolvido pela CPA necessita de tempo destinado a essa atribuição, pois são diversas as etapas de elaboração, preparação, efetivação e análise dos resultados do processo avaliativo. Para Silva e Gomes (2011, p. 581):

Os trabalhos desenvolvidos pela CPA deverão ser efetuados em três etapas. A primeira etapa, denominada de “preparação”, consiste no processo de constituição da CPA, planejamento dos trabalhos e sensibilização interna. No tocante ao processo de planejamento, coordena a elaboração do projeto de autoavaliação, define objetivos, metodologias, estratégias, recursos necessários e o cronograma de ações. No que se refere à sensibilização, busca-se o envolvimento da comunidade acadêmica, através de seminários, reuniões e outras formas de participação para elaboração da proposta de autoavaliação institucional.

Portanto, as ações da CPA não estão resumidas em uma organização técnica, engloba um movimento político e institucional de engajamento da comunidade acadêmica. O processo avaliativo necessita da fase de planejamento, mobilização institucional, participação da comunidade e análise dos resultados.

Outro ponto destacado por PCE é a autonomia, quando assim se pronuncia: *Também a questão de a CPA, como ela é **autônoma** também, ela **não tem ainda o seu próprio financeiro***. A questão da autonomia faz lembrar o exposto no referencial teórico desta Dissertação, quando Koga e Guindani (2017) indicam que a reforma neoliberal se sedimenta no discurso de autonomia e liberdade financeira, o que leva a concluir que estamos diante de uma política de Estado mínima, com mínimos investimentos. Cabe aos que colocam em ação as políticas agirem como os “gestores”, inclusive com relação aos custos.

Sobre as contribuições da autoavaliação, PRE2 realça a necessidade de capacitação, que segundo ele deveria ocorrer “*de forma contínua, antes da primeira*

avaliação da instituição”. Essa observação remete ao abordado por Souza (2019) sobre a importância dos membros da CPA conhecerem as legislações que fundamentam o processo avaliativo. Esse conhecimento é essencial para que compreendam os objetivos da política de avaliação institucional e possam contribuir de forma crítica e efetiva para a autorreflexão da instituição. Observa-se que no olhar deste gestor, o amadurecimento institucional sobre a temática ainda é necessário, pois os membros da comissão não participam de capacitações contínuas que visem reflexão do trabalho desenvolvido.

No que se refere à capacitação dos membros da CPA, Dias, Horiguela e Marchelli (2006) destacam a “impotência” do SINAES de fomentar uma cultura da autoavaliação nas instituições de ensino superior. Considerando que o INEP tem priorizado as capacitações e treinamentos das comissões externas, assim, postergando os aperfeiçoamentos dos membros da CPA, o que compromete a qualidade e eficácia dos processos de autoavaliação das IES. Portanto, o SINAES, assume um caráter regulatório e não formativo, devido a essa série de fragilidades que ocorrem na autoavaliação, atendendo assim, aos aspectos gerencialistas da avaliação da Educação Superior.

PRE2 ressalta, também, as condições de **infraestrutura** ofertadas à CPA, para que a Comissão realize seu trabalho. Faz-se necessário que a instituição contribua com condições mínimas, como: um espaço físico, recursos financeiros, equipamentos, rotina de capacitações e até mesmo carga horária de trabalho destinada àquela atividade específica, provendo assim, condições materiais para que a Comissão de Avaliação do IFAP execute seu trabalho.

Na contribuição de PRE3, tem-se que “*deveria ser apresentado um relatório consubstanciando a evolução ou a retração de alguns indicadores.*” O termo “consubstanciado” foi utilizado com referência à necessidade, segundo o entrevistado, de receber informações resumidas, pois sob esse prisma, “*são relatórios muito extensos, muito cheios de textos.*” Considerando que Rangel (2017) entende que o relatório de autoavaliação institucional deve constituir-se como elemento de análise dos problemas, para a tomada de decisão e melhorias nos setores administrativos, financeiros e pedagógicos, reflete-se que devem ser documentos claros e concisos, que possibilitem leitura efetiva, não se tornando extensos e cansativos, como indicado por PRE3.

Na fala deste participante, observa-se a complexidade de compreensão dos relatórios emitidos pela CPA/FAP, sendo que para este gestor, a utilização dos dados dos relatórios no processo de tomada de decisão é um grande desafio, pois as informações não são claras e nem ocorre um comparativo de dados entre os anos analisados.

Ao se estudar o relato do gestor, percebeu-se uma correlação com a prática discursiva de Fairclough, especificamente no que se refere à produção, à distribuição e ao consumo dos textos. Segundo o autor, estes “são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente [...] mas, também, das relações sociais e assimétricas existentes.” (Fairclough, 2001, p. 123-124). Portanto, a forma como os textos e informações são consumidas ou interpretadas, são diferentes de acordo com os contextos sociais, sendo este consumo coletivo ou individual. O gestor interpreta as informações conforme seu ponto de vista e a experiência com os relatórios emitidos pela CPA.

Desse modo, verificou-se na percepção dos pró-reitores e do presidente da CPA que a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão ainda é um desafio para os gestores do IFAP, tanto pela maneira como os dados são apresentados nos relatórios, quanto na dificuldade de desmontar essa utilização.

Ao término da análise das entrevistas, verificou-se que permitiram analisar o perfil dos entrevistados, sua participação no contexto da autoavaliação, e principalmente, compreender os discursos dos sujeitos e como absorvem as informações neste processo avaliativo. Permitiu, também, verificar o conhecimento dos pró-reitores e presidente da CPA acerca do SINAES, posto que seria condição essencial para que se pudesse demarcar a avaliação como um pressuposto para a qualidade da ES.

Além disso, durante as perguntas, os entrevistados explicaram como ocorre a autoavaliação no IFAP, seus pontos positivos e negativos e também a importância deste processo. No discurso dos participantes foi elencado que este momento é de suma importância para mapear as potencialidades e fragilidades existentes na instituição, mas se notou que ainda existe uma resistência e falta de envolvimento da comunidade acadêmica deste processo, especialmente por não identificarem como ela resulta na materialidade, ou seja, em ações que levem às melhorias necessárias à Instituição.

Na seção, também foi abordado o papel da CPA, explorando a participação em organizar e executar a autoavaliação do IFAP. Além disso, pontuou-se sobre as rodas de conversas e eventos para se discutir os resultados da autoavaliação e o uso destes dados no processo de tomada de decisão. Sobre isso, verificou-se nos discursos dos gestores, que os momentos de discussão iniciaram apenas em 2025, com reuniões entre os pró-reitores e presidente da CPA, apesar de estas discussões ainda não terem sido levadas à comunidade acadêmica.

Finalizando esta seção, observou-se nos documentos que regem a atuação da CPA, a necessidade de reformulação do regimento interno, uma vez que o documento atual não prevê ações de capacitação para os membros, dificultando o conhecimento das normativas que orientam o processo de avaliação da Educação Superior. Tal capacitação é fundamental para que os integrantes compreendam com clareza seu papel na Comissão. Além disso, é imprescindível que o regimento destine uma carga horária específica para o desempenho das atividades relacionadas à CPA, o que possibilitaria aos membros melhor organização e engajamento no processo avaliativo do IFAP.

Outro ponto observado, é fato dos participantes da autoavaliação parecerem não a compreender como um processo reflexivo. Nesta pesquisa, concorda-se em parte com um dos entrevistados quando diz que é preciso promover uma cultura de avaliação, pois, de fato a autoavaliação pode ser instrumento de reflexão, tornando-se uma cultura crítica avaliativa. Porém, ao assumir características puramente instrumentais, a autoavaliação leva a sedimentar aspectos gerencialistas que não promovem a crítica necessária as melhorias da instituição. Talvez, por isso, a participação dos envolvidos não seja tão efetiva, o que vai implicar nas ações voltadas para o processo de tomada de decisão.

Diante disso, torna-se necessário que o IFAP intensifique as ações voltadas à promoção da autoavaliação. Essas ações não devem se limitar apenas à aplicação de questionários e à publicação de relatórios, mas devem incluir a realização de rodas de conversa, eventos institucionais, seminários e reuniões. Tais iniciativas podem promover um espaço de diálogo sobre o tema, ampliando o conhecimento da comunidade acadêmica quanto à importância do processo de autoavaliação, não apenas como um requisito legal, mas como um instrumento pedagógico fundamental para a autorreflexão da instituição.

Isso se confirmou nas entrevistas, que revelaram que nem todos os pró-reitores conseguem fazer uso dos dados dos relatórios emitidos pela CPA, os quais são classificados por eles como extensos, o que demonstra uma fragilidade e o atendimento apenas aos aspectos gerencialistas. Os gestores entrevistados ressaltaram que os dados provenientes da autoavaliação são relevantes para promover a autorreflexão da instituição, entretanto, relataram dificuldades em utilizar esses dados de forma concreta na tomada de decisões e na implementação de ações de gestão.

Por conta disso, defende-se que a realização de momentos de diálogo permitiria que os gestores discutissem os dados avaliados pela comunidade acadêmica, de modo a definir os objetivos da instituição a partir das potencialidades ou fragilidades identificadas no processo avaliativo. Esses diálogos, estendidos a toda a comunidade acadêmica,

possibilitariam uma compreensão mais ampla e compartilhada sobre o processo de autoavaliação e a aplicação efetiva de seus resultados na tomada de decisão. Ou seja, o processo avaliativo no IFAP deixaria de ser apenas um cumprimento de exigência legal, tornando-se uma ferramenta estratégica para o planejamento e o desenvolvimento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dissertação buscou discutir sobre a autoavaliação no contexto da política de avaliação da Educação Superior, analisando também as interferências do Neoliberalismo nesta política. O *objeto de estudo* da pesquisa se pautou no processo de autoavaliação realizado no IFAP, com o *objetivo* de compreender como ocorre a autoavaliação nesta Instituição e de que forma os resultados interferem no processo de tomada de decisões dos gestores, no ciclo avaliativo de 2019-2023.

Para alcançar tal objetivo, buscou-se, na primeira seção, fazer um panorama das pesquisas que vem sendo apresentadas sobre a temática abordada, para compreender as discussões acerca do gerencialismo e da política de avaliação da Educação Superior. A seção também frisou os caminhos epistemológicos trilhados durante a pesquisa, delimitando a abordagem qualitativa e os tipos de pesquisa documental e de campo, além da técnica de Análise do Discurso Crítica. Todas essas etapas foram essenciais para as considerações realizadas neste estudo.

A Pesquisa Qualitativa permitiu verificar como e em quais pressupostos ocorrem a autoavaliação do IFAP no contexto de políticas reformistas na ES brasileira, bem como trouxe reflexões importantes sobre as percepções, significados e interpretações encontradas nos documentos e discursos, verificando a utilização dos resultados na tomada de decisões dos gestores.

Destaca-se que o referencial teórico desta Dissertação possibilitou trazer à tona os principais acontecimentos históricos e políticos que motivaram a reorganização ES no Brasil, com destaque para as influências das diretrizes neoliberais. As transformações nesta etapa de ensino evidenciam uma tensão permanente entre os interesses do mercado e o compromisso social da educação, e isso se reflete nas políticas públicas, nos modelos de gestão e nas finalidades atribuídas à universidade no contexto contemporâneo.

A primeira reforma vivenciada pela Educação Superior ficou conhecida como Reforma de Córdoba (1918), ocorrida na Argentina e tinha como objetivo a autonomia da gestão universitária. Essa reforma pautava sua luta em busca da educação como um bem público e gratuito, além de incentivar a autonomia universitária, autonomia econômica, financeira e política.

A segunda reforma vivenciada na ES ficou conhecida pela mercantilização do ensino, permitindo a expansão da oferta por meio das IES privadas, sendo este

crescimento motivado pela falta de investimento nas universidades públicas, o que afetou diretamente a qualidade da oferta de ensino. Este estudo mostrou que alguns pesquisadores caracterizam esse momento como o precursor do Neoliberalismo na Educação Superior brasileira, possibilitando assim a era do Estado Avaliador.

Seguindo o fluxo das reformas, verificou-se que a Terceira Reforma impulsionou a sociedade do conhecimento, com o objetivo de atender as demandas do mercado. Contudo, esse movimento reformista se alavancou a partir do Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), com ações voltadas às privatizações, e se firmou com Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando o MARE apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado. Neste Plano, comandado por Bresser Pereira, o objetivo era voltado à reforma da administração pública brasileira, constituindo-se como uma verdadeira Reformulação do próprio Estado.

Assim, verificou-se que na gestão de FHC o Estado foi reestruturado e a administração pública assumiu seu caráter gerencialista, com características voltadas para eficácia, eficiência, produtividade, entrega de resultados e qualidade nos serviços ofertados. Seguindo os pressupostos neoliberais, o modelo de gestão visava diminuir a ação do Estado, terceirizando serviços e permitindo a mercantilização nos serviços públicos, dentre eles a educação.

No que se refere à Educação Superior, as discussões que remetiam à qualidade do ensino ofertado deram subsídios para a expansão da oferta do ensino superior em instituições privadas. Neste contexto, os sistemas se tornaram mais flexíveis e a educação assumiu características de mercadoria, atendendo à lógica neoliberal.

Na malha legislativa, tem-se a LBD/96 (Brasil, 1996), FIES e ProUni como alguns resultados deste movimento neoliberal. Pode-se depreender que o Brasil entra de vez no Neoliberalismo ao priorizar o setor privado e reforçar as desigualdades entre instituições públicas e privadas. Vale dizer que o Brasil continua vivenciando um processo de mercadorização da Educação Superior que permite que as instituições permaneçam em um mercado lucrativo e promissor.

Partindo desse pressuposto de expansão da Educação Superior, principalmente por instituições privadas, a inserção de políticas de avaliação foi progressivamente intensificada. Nesta pesquisa se mostrou que este foi o fluxo: Programa de Avaliação da Reforma Universitária, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior e do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária, conhecido como PARU, iniciou suas atividades no final da ditadura militar, e tinha como intuito identificar os obstáculos vivenciados pela universidade, mas, de fato, buscava analisar a implementação das propostas advindas da Reforma Universitária de 1968.

Em outro momento da avaliação da ES, no governo Itamar Franco (1990-1992), ocorreu a implementação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, sendo este efetivado em 1993. O programa, cujo objetivo foi a criação de sistemas de avaliação pelas universidades, contemplava três momentos: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação. Deste modo, notou-se nesta pesquisa, que todas essas políticas de avaliação da Educação Superior brasileira, subsidiaram a elaboração da Lei n. 10.861 (Brasil, 2004), a Lei do SINAES, no Governo Lula (2003 - 2010).

O SINAES se propõe a revisar todos os modelos de avaliação da Educação Superior no País e prevê a obrigatoriedade da aplicação em todas as IES. O SINAES surge com a proposta de melhoria da qualidade da Educação Superior, além da expansão da oferta, aumento da aplicabilidade das instituições e efetividade acadêmica e social. A lei também prevê o compromisso e a responsabilidade social das IES, com a valorização da sua missão pública, incentivo aos aspectos democráticos, respeito à diferença e à diversidade, com autonomia e identidade institucional.

Conforme visto, o sistema é amplo e composto por três categorias de avaliação: a AVALIES, processo de avaliação institucional coordenado pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e comissões externas, com visitas da comissão do INEP; a ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação; e o ENADE, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes. Vale dizer que nesta pesquisa, foram analisados os aspectos voltados à avaliação institucional, a fim de compreender o processo de autoavaliação do IFAP.

No que se refere ao processo de avaliação institucional, o SINAES estabelece a composição da Comissão Própria de Avaliação/CPA em cada IES, pública ou privada. A Comissão organiza e conduz o processo de autoavaliação, além de coordenar e sistematizar todos os dados obtidos no processo avaliativo. Esses dados subsidiam o processo de autorreflexão da instituição, auxiliando no processo de tomada de decisão dos gestores, servindo também à prestação de contas com o INEP.

Neste sentido, a pesquisa subscreveu como ocorre a autoavaliação do IFAP e de que forma os resultados interferem no processo de tomada de decisões dos gestores, no ciclo avaliativo de 2019-2023. A *hipótese* foi de que este processo ocorre alinhado às

regulamentações do SINAES, mas os indicadores dos relatórios não subsidiam a tomada de decisões, tornando-se mecanismo burocrático de uma avaliação do tipo gerencial.

Ao analisar o processo de autoavaliação do IFAP, constatou-se que a instituição segue as orientações estabelecidas pelas legislações. O PDI/IFAP está em consonância com as exigências do SINAES, a CPA/IFAP organiza todo o processo avaliativo, seguindo as orientações do SINAES e da CONAES.

O PDI/IFAP ainda ressalta em seu documento a importância do processo avaliativo para o autoconhecimento da instituição e reorganização das ações, a fim de alcançar elevação dos resultados acadêmicos e melhoria da qualidade do ensino técnico ofertado. A partir dessas observações, procurou-se o alinhamento da autoavaliação do IFAP às diretrizes estabelecidas pelo SINAES e conforme destacado na pesquisa de campo, o presidente da CPA afirmou que a instituição avalia anualmente os cinco eixos e as dez dimensões estabelecidas pelo SINAES, seguindo todas as normativas previstas para a execução da avaliação.

Na análise do regimento da CPA/IFAP, verificou-se a necessidade de reformulação e aprimoramento do documento para que a Comissão consiga realizar as suas atividades em conformidade com as normativas. O documento não prevê uma rotina de capacitações dos membros da Comissão, dificultando a qualificação dos envolvidos no processo avaliativo. Além disso, não há exigência no documento quanto à carga horária de trabalho destinada aos membros da CPA, fazendo com que as atividades da Comissão não sejam prioridade na rotina de trabalho dos envolvidos. A falta desses itens no regimento, dispensa a obrigatoriedade destas ações, pois algo regulamentado teria embasamento legal para a efetividade da oferta de capacitações rotineiras, bem como para a destinação de carga horária para tal atividade.

Os gestores entrevistados reconhecem em seus discursos a importância do trabalho desenvolvido pela CPA, porém, a instituição não estabelece em seu regimento a previsão de ações voltadas às discussões sobre a avaliação institucional. Nesse caso, observa-se uma contradição entre os discursos dos gestores e o que revelam as normativas do IFAP, pois o reconhecimento da CPA ainda não tem materialidade na instituição e apesar de ser autônoma, ainda depende de outros setores para a utilização de espaço físico e recursos financeiros, como bem pontuado pelo presidente da CPA durante a entrevista.

Durante as análises dos relatórios de 2019-2023, observou-se a baixa participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional do IFAP, sendo que os relatórios apontaram que o processo avaliativo teve adesão em média de 40% de

participantes nas pesquisas. Corroborando com estes dados, o presidente da CPA afirmou na entrevista que a participação da comunidade acadêmica tem uma média de 30% a 50%. Nesse ponto, os dados demonstram que a instituição necessita refletir sobre ações voltadas para a avaliação institucional, pois para que ocorra uma avaliação crítica e de caráter pedagógico, faz-se necessário o envolvimento da comunidade acadêmica.

O envolvimento de todos os membros da comunidade possibilita uma construção coletiva do ambiente educacional ao permitir o diálogo entre os diferentes atores sociais. Consequentemente, os momentos promovidos pela Comissão possibilitariam a construção de um processo coletivo e reflexivo, que atendesse aos anseios de todos os envolvidos no contexto da instituição.

Além da pouca participação, os dados analisados evidenciaram a falta de conhecimento de alguns participantes sobre a Comissão responsável pelo processo avaliativo, uma vez que em todas as categorias existem sujeitos que desconhecem a CPA/IFAP. Depreende-se, que é essencial que a CPA, em conjunto com os gestores, dialogue com os membros da comunidade, permitindo escutar diferentes visões, perspectivas e vivências distintas. Essas ações e momentos de escuta colaboram para que surjam docentes, técnicos e discentes interessados em compor a CPA e contribuir com a organização do processo avaliativo.

No relatório de 2019-2020, os dados da população pesquisada (docentes, técnicos e discente) foram unificados, dificultando assim, o processo de análise e identificação das dificuldades de cada categoria. Esses dados corroboram com os apontamentos do PRE3, ao ressaltar a dificuldade em utilizar os relatórios da autoavaliação no processo de tomada de decisão. Segundo os participantes, os relatórios não são objetivos, dificultando aos gestores elaborem planos estratégicos mais consolidados.

Consequentemente, para que se utilize os resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisões, a CPA deveria ser peça-chave no processo de diálogo entre a comunidade e os gestores. O alinhamento entre CPA, gestores e comunidade acadêmica é essencial para subsidiar as ações da gestão e atender os interesses e necessidades destacados pelos docentes, técnicos e discentes.

No relatório de 2021, os docentes, técnicos e discentes são separados no processo avaliativo, facilitando assim, a análise dos dados e identificação dos eixos a serem trabalhados, conforme a dificuldade de cada categoria. Essa organização da população pesquisada, tal como utilizada nos dados do relatório de 2021, esclarece melhor os resultados obtidos na autoavaliação. Assim, os gestores conseguem mapear de forma

específica, as fragilidades e potencialidades de cada categoria, podendo traçar metas e organizar informações para a utilização no processo de tomada de decisão.

Nos discursos dos gestores do IFAP, constatou-se a pouca ou até mesmo a ausência de utilização dos resultados da autoavaliação na tomada de decisões. Tanto os documentos pesquisados, como os sujeitos entrevistados, reconheceram a importância do processo avaliativo, mas não se evidenciou que estes resultados tenham contribuídos para as decisões. Vale ressaltar que, apenas em 2025, foram verificadas ações voltadas à discussão dos resultados da autoavaliação, porém, essas práticas ainda não alcançam toda a comunidade acadêmica. Diante disso, confirmou-se a hipótese de que não há uso efetivo dos dados para a tomada de decisões.

Observou-se que o processo de autoavaliação do IFAP traz impresso um discurso voltado a avaliar/parametrizar/medir a qualidade da Educação Superior, termos que remetem a um tipo de avaliação meramente burocrática e gerencialista, sem momentos de debates, reflexões e discussões acerca dos resultados. Nesta pesquisa, não se questiona a importância de processos de autoavaliação, porém, defende-se que tenha caráter crítico e pedagógico, que leve à sensibilização e participação da comunidade acadêmica.

Portanto, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam com a temática no campo da avaliação da Educação Superior, especificamente em reflexões e ponderações a respeito do processo avaliativo desenvolvido no IFAP. Desta maneira, tanto na organização deste momento, como na importância da utilização dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores, pode-se perseguir melhorias na qualidade da educação ofertada.

Um processo de autoavaliação crítico pode gerar dados coerentes com a realidade da instituição e, de fato, somar positivamente na elaboração de um planejamento estratégico. Destarte, considera-se fundamental que a autoavaliação ocupe um lugar importante nas discussões da instituição, a fim de promover o processo de autoconhecimento das fragilidades e potencialidades.

Outras possibilidades de análise, como a participação de discentes, docentes e técnicos na pesquisa, permitem ampliar as reflexões e estudos sobre a temática. As concepções e visões desses diferentes sujeitos envolvidos no processo podem contribuir significativamente para a construção de novas discussões e aprofundamentos de pesquisas acerca do tema.

Defende-se a autoavaliação como instrumento estratégico na tomada de decisões dos gestores do IFAP, pois a pesquisa evidenciou potencialidades e limites do processo

avaliativo da instituição, que extrapolam a política de avaliação da Educação Superior ao discutir o uso dos resultados da autoavaliação na gestão. Ressalta-se, ainda, o interesse em acompanhar, nos próximos ciclos, o amadurecimento institucional do IFAP na incorporação desses resultados como subsídio às decisões estratégicas.

De tudo exposto, convém esclarecer que esta pesquisa serve de pressuposto para iminentes estudos que orbitam o tema. Sob nenhuma hipótese, esta dissertação se esgota, ao contrário, imprime novas possibilidades na aventura de outros pontos de vista, de novas leituras para propensos pesquisadores no âmbito das políticas públicas, administrativas e processos avaliativos das CPAs. Ainda que o objeto seja uma instituição específica (IFAP), trata-se de uma investigação de parâmetro e exemplar de um contexto micro, representativo de um espaço macro.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- ALMEIDA, Maria; STELZENBERGER, Liliane; GONÇALVES, Margarida. **O Modelo Gerencialista e a Prática Docente**. 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. Piracicaba, SP: Unimep, 2003.
- ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **Autoavaliação institucional na universidade estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?**. 2022. 350f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, dez, p. 97-622, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772007000400004>.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, CNRES, Geres e Paiub. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000100008>.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 61-76, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014000100005>.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.
- BARROSO, João. (2005). “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp.725-751, Especial - Out.
- BATISTA, Michelle Espíndola. **Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. 382 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BAUER, Martin. W; GASKELL, George; ALLUN, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.17-36.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 5-14, dez. 1996.

BELLONI, Isaura; *et al.* Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In. BALZAN, Newton César; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez, 1995.

BENTIN, Priscila. O Ensino de Graduação nos Institutos Federais. In: ANOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Gisele. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: IFRN, 2017.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCHETTI, Vania Regina. Plano atcon e comissão meira mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 27, p. 221-229, set. 2007.

BRANDALISE, Giselly C. Mondardo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização da e na Educação Superior: conceitos e abordagens. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v.9, p. 1-17, 2023.

BRASIL. **Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU**. Brasília, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Lei n. 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Comissão Especial de Avaliação**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 4.914**, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.

BRASIL, **Lei n. 11.534**, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa MEC n. 4, de 05 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 ago. 2008.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Textos Teóricos metodológicos – ENEM. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto n. 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Dispõe sobre a regulamentação, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, p. 17991, 20 ago. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL, **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 08 abr 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://urisaoluiz.com.br/site/wp-content/uploads/2016/06/lei_11096-05-1_PROUNI-1.pdf. Acesso em 08 abr 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional externa**. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: A reforma do aparelho do Estado paulista, brasileiro e comparado**. 2. ed. São Paulo: Editora 34 / FGV, 1998.

BRITO, Marília Pantoja. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Do Amapá: perfis e expectativas de estudantes**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

BROVETTO, Jorge. A educação na América Latina: Balanço e perspectivas. In: TRINDADE, H.; BLANQUER, J-M. **Os desafios da educação superior na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica. Atos de **Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior**. Brasília: Ministério da Justiça, maio de 2016.

CANDEU, Gabriela Naiara de Souza; VERMEERSCH, Paula Ferreira. **A ditadura militar e suas consequências na consciência da educação como política**. Colloquium Humanarum, vol. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016, p. 33-37. ISSN: 1809-8207.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-84.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Avaliação da educação superior no Brasil: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

CHARÃO, Luciana; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. A educação a distância no contexto das políticas educacionais para o ensino superior: ampliação e diversificação às custas da precarização do trabalho docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10, 2016. **Anais [...]**. Campinas: Universidade de Campinas, 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun., 2010.

CLAD. **Uma nova gestão pública para América Latina**. Documento do CLAD, 1998. (Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o desenvolvimento).

CLARKE, John. **Living with/in and without neoliberalism**. *Focaal*, v. 51, n. 1, p. 135-147, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

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.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da Educação Superior no Brasil. **In: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. **In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (org.) Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular. p. 35-52, 2003b.

DIAS SOBRINHO, José. Prefácio. **In: MARBACK NETO, Guilherme. Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Hoper, 2007. p. 11-16.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**. Campinas, v. 13, p. 817-825, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 61, p. 1-19, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, p. 52-71, 2012.

EUSSEN, Shirmenia Kaline da Silva Nunes. **Sinaes**: as diferentes faces da avaliação na UFRN. 2010. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FALEIROS, V. P. A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula. **INESC**, p. 35 –55, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERREIRA, Daniele Rodrigues; ANTUNES, Maria Nasaré; ALVES, Thaís Leandro do Nascimento. Eixos das Políticas e Reformas Universitárias na América Latina e seus Novos Modelos: uma análise das obras de Cláudio Rama. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.9, n.1, p. 445-464, jan., 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa São Paulo: Grupo A, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GALDINO, Mary Neuza Dias. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. In: TRABALHOS 25º SIMPOSIO BRASILEIRO, 2º.; 2011. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRACAO DA EDUCACAO, 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo, PUC/USP, 2011, p. 1-15. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unigranrio.com.br/_docs/cpa/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa Qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Itajaí: Contrapontos, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Cap. 3, p. 64-89.

GATTI, Bernadete A.; SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação de instituição de ensino superior e autoavaliação educacional. In: BRASIL. CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI e STELA MARIA MENEGHEL. (Org.). **Anais dos Seminários Regionais Sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**. Brasília: Inep, 2015. p. 30-37.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES SILVA, Ilse. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIZUME, Gabriella de Camargo. Avaliação, acreditação e internacionalização da educação superior: interface e tendências. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 43-57, 2019.

IFAP. **Comissão Própria de Avaliação**. 2025. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/comissoes/comissao-propria-de-avaliacao>. Acesso em: 07 abr. 2025.

IFAP. **Histórico**. 2024. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/historico#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20Instituto%20Federal,encargo%20de%20implantar%20a%20Etfap>. Acesso em: 15 ago. 2024.

INEP. **Sinaes**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 3. ed. ampliada. Brasília: Inep, 2009.

INEP. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº65**, de 09 de outubro de 2014. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/cpa/documentos/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação in loco: Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa**. 4.ed. Atualizado em 02 de setembro de 2019. Brasília, INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOGA, Yáscara Michele Neves; GUINDANI, Evandro Ricardo. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 87-103, 2 jul. 2018. Universidade Federal do Espírito Santo. <http://dx.doi.org/10.47456/simbitica.v4i2.19615>.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, *accountability* e desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 21, n. 3, p. 975-992, nov. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772016000300015>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Denise. Avaliação da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília/DF: INEP/RIES, 2006. v. 2.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação e internacionalização da Educação Superior. In: LEITE, Denise. *et al.*. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas**. Argentina: CLACSO, 2012.

LIMA, Lucas Borges de. **A internacionalização da educação superior do sistema arcu-sul do mercosul educativo: o que revelam as diretrizes de avaliação da graduação?**. 192f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**. 2014, 99 f. Dissertação (Mestrado) - Programa em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 51, n. 37, p. 73-94, 15 abr. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37id7172>.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Internacionalização da Educação superior nas universidades federais brasileiras e a cooperação sul-sul. In: MAUÉS, O. C; CAMARGO, A. M. M.; CABRAL, M. C. R. **Políticas educacionais no contexto da Internacionalização**. E-book. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em 30 de abr 2025.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MENEZES, Ângela Maria de. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior**: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MESZÁROS, ISTVAN. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Maria Cecília de Souza, Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14ª. Ed. São Paulo: Hucitec. 2015.

MORAIS, Anielle Aparecida Fernandes de; COSTA, Alexandre Ferreira da. Uma Análise sobre a influência da perspectiva sociossemiótica da linguagem na conceituação de discurso proposta por Fairclough. **Revista entreletras**, Araguaína, v. 13, n. 1, 2022.

MOROSINI, Marília Costa. (org.). **Internacionalização da Educação Superior**. In: **MOROSINI, Marília Costa**. (Editora-chefe). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), p. 93-161, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior e Qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, [s. l], v. 37, n. 2, p. 353–381, maio 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no plano nacional de educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24, 2016, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1331-1350. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-003.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. Sorocaba, **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 29, p. 1-24, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id278360>.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A trajetória da avaliação da educação superior 1980-2008. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-18, 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, p. 439-452, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?: uma experiência proposta pelo SINAES**. Campinas: Autores Associados, 2011.

RAMA, Claudio. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina**. Buenos Aires-AR: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

RANGEL, Danielle Freitas. **Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, Wagner Leite. **Desvelando a autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir da visão dos gestores**. 2023. 254 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba- PPGE/UFPB, João Pessoa, 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, p. 193-213. Brasília: CAPES, 2006.

ROSAS, Paulo. **Para compreender a educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: Provão II ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes oligopólios da educação superior e gestão do grupo Anhanguera educacional (2007–2012)**. 2015. 311 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANT’ANA, Tomás Dias. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **TEIAS do pensar Democrático Presentes nos Discursos dos Atores das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina**: As Vozes do lado de lá. 2016. 243f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Margareth Guerra dos. Trilhas da avaliação da educação superior no Brasil: Os (des)caminhos em direção ao Sinaes. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 117-138, jan./abr. 2019.

SANTOS, Elisabeth Cavalcante dos; BISPO, Danielle de Araújo; DOURADO, Débora Paschoal. A Utilização da Teoria Social do Discurso de Fairclough nos Estudos Organizacionais. **Revista interdisciplinar de gestão social**, v.4, n.1 p. 55- 73, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Assis Leão; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Wanessa de Assis; MARI, Cezar Luiz de. Internacionalização e Ensino Superior: história e tendências atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, v. 1, n. 1, p. 36-53, 2017.

SILVA, Maria do Socorro Maia; SOARES, Maria Elias. Uso dos resultados da autoavaliação institucional na perspectiva dos gestores de uma universidade pública federal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES, 7., Fortaleza, 9-11 nov. 2016. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2016. p. 2103-2124.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, v. 9, p.64-83, Campo Grande: 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [S.L.], n. 48, p. 187-212, dez. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64451999000300011>.

SOUSA, José Vieira de. Autoavaliação institucional na política do SINAES: concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 77-99, 2018.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de. **Análise do papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na universidade federal da paraíba**. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

UTZIG, Gilmar. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: desafios e compromissos na FIAR – Faculdades Integradas de Arquimedes**. 2012. 128 f. Dissertação. (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2012.

VASCONCELOS, Isamara Martins. **A federalização do ensino superior no Brasil**. 2007.134f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

VERHAINE, Robert Evan; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, v 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

VIANA, Suely Aragão Azevêdo. **Autoavaliação de um centro universitário da paraíba no contexto do sistema nacional de avaliação da educação superior: análise das contribuições dos relatórios institucionais (2017-2020).** 2021. 153f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PRÓ REITORES

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
Nome do entrevistado(a):	
Idade:	
Formação Acadêmica:	
Titulação:	
Tempo de vínculo com o IFAP:	
Tempo de atuação no cargo:	

PERCEPÇÕES/ CONCEPÇÕES

- 1- O que é, para você, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)?
- 2- Como é realizado o processo de autoavaliação no IFAP? Quais são os pontos positivos e negativos?
- 3- Você considera a autoavaliação institucional importante para o IFAP? Por que?
- 4- No contexto dos processos de avaliações desenvolvidos pelo Sinaes, qual é o papel da CPA na organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional?

AVALIAÇÃO

- 1- Em sua opinião, por que é importante para o IFAP realizar o processo de avaliação institucional?

GESTÃO

- 1- Como os resultados das avaliações conduzidas pela CPA são utilizados pela equipe gestora do Instituto? Esses resultados têm influenciado na organização, planejamento, e no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP? Se sim, como?
- 2 - No IFAP são promovidos eventos ou rodas de conversa que proporcionem o debate entre gestores e comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados no processo de autoavaliação?
- 3 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi elencada sobre os procedimentos do Sinaes, processo de autoavaliação ou uso dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PRESIDENTE DA CPA

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
Nome do entrevistado(a):	
Idade:	
Formação Acadêmica:	
Titulação:	
Tempo de vínculo com o IFAP:	
Tempo de participação na presidência da CPA:	

PERCEPÇÕES/ CONCEPÇÕES

- 1- O que é para você o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)?
- 2- Como é realizado o processo de autoavaliação do IFAP? Quais são os pontos positivos e negativos?
- 3- Você considera a autoavaliação institucional importante para o IFAP? Por que?
- 4- No contexto dos processos de avaliações desenvolvidos pelo Sinaes, qual é o papel da CPA na organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional?

TRABALHO DA CPA

- 1- Na sua visão, a CPA tem algum empecilho para o desenvolvimento de seu trabalho e o cumprimento dos objetivos de sua autoavaliação?
- 2- Tem sido promovida no IFAP alguma ação para aprimorar a cultura avaliativa e a melhoria dos resultados da autoavaliação? Se sim, o que foi feito?
- 3- Como tem sido a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos administrativos e gestores) no processo de autoavaliação do IFAP?

USO DOS RESULTADOS

- 1- Como os resultados das avaliações conduzidas pela CPA são utilizados pela equipe gestora do Instituto? Estes resultados têm influenciado na organização, planejamento, e processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP? Se sim, como?
- 2- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi elencada sobre os procedimentos do Sinaes, processo de autoavaliação ou uso dos resultados no processo de tomada de decisão dos gestores do IFAP?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

Título da Pesquisa: A AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES NO IFAP: da atuação da CPA ao (não uso) dos resultados pela gestão no período de 2019-2023

Pesquisadora responsável: Deiziane da Silva Aguiar

Orientadora: Margareth da Silva Guerra

Contato: (96) 991544740

E-mail: deiziane.saguiar@gmail.com

O presente estudo visa discutir as interferências do Neoliberalismo na política de avaliação da Educação Superior, analisando sobre o uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Tendo como objetivo geral: Compreender como ocorre a autoavaliação do IFAP e de que maneira os resultados foram apresentados no processo de tomada de decisões dos gestores, no ciclo avaliativo de 2019-2023. A pesquisa tem como instrumento de coleta de dados a **entrevista**, combinada de um **roteiro de perguntas**, que foram elaboradas para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes.

Possível risco da pesquisa: Os riscos são expressados na forma de desconforto, constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, timidez ou vergonha de responder as perguntas, medo de não saber responder ou de ser identificado durante a pesquisa, e também cansaço devido ao quantitativo de perguntas. No entanto, a execução de todas as perguntas serão feitas com seu consentimento e respeitarão seu tempo e disponibilidade em responde-las.

Quanto aos benefícios: Os resultados da pesquisa serão divulgados em forma de artigos científicos, contribuindo para as discussões acerca do uso dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisões dos gestores do Instituto Federal do Amapá. Nesse sentido, a pesquisa trará debates a respeito da educação superior no Estado do Amapá, especificamente sobre o processo de autoavaliação e a importância do uso dos resultados como instrumento de reflexões sobre as potencialidades e fragilidades da instituição analisada.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento, de acordo com a Resolução n. 510/2016. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 991544740; do E-mail: deiziane.saguiar@gmail.com ou dos contatos da orientadora: (91) 99156-0392, Email: profamargarethguerra@gmail.com.

Desde já agradecemos!

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____,
pelo abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: A AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES NO IFAP:
da atuação da CPA ao (não uso) dos resultados pela gestão no período de 2019-2023. Fui informado(a)
pelo(a) pesquisador(a), dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, bem como do parecer
fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste
termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a
qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Foi-me esclarecido que não será utilizada
imagem ou qualquer informação pessoal que possa me identificar. Caso eu queira, serei informado de todos
os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.
Autorizo (☐) Não autorizo (☐)

Local e data: _____ / ____ / ____.

Assinatura do Sujeito Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____