



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

GISELE CAROLINE NASCIMENTO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA PARA
A GESTÃO ESCOLAR: INSTRUMENTOS E RELATÓRIOS EM DISCUSSÃO**



Araraquara - SP

2021

GISELE CAROLINE NASCIMENTO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA PARA
A GESTÃO ESCOLAR: INSTRUMENTOS E RELATÓRIOS EM DISCUSSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Coorientadora: Profa. Dra. Marlene Rodrigues

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Araraquara - SP

2021

S237c Santos, Gisele Caroline Nascimento dos
Contribuições e limites da avaliação institucional interna para
a gestão escolar: instrumentos e relatórios em discussão /
Gisele Caroline Nascimento dos Santos. -- Araraquara, 2021
288 p. : il., tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Sebastião de Souza Lemes
Coorientadora: Marlene Rodrigues

1. avaliação institucional interna. 2. educação superior. 3.
gestão escolar. I. Título.

GISELE CAROLINE NASCIMENTO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA PARA
A GESTÃO ESCOLAR: INSTRUMENTOS E RELATÓRIOS EM DISCUSSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Aprovada em: 20 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Presidente - Orientador
Unesp - Araraquara

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva
Membro interno titular
Unesp - Franca

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Membro interno titular
Unesp - Araraquara

Profa. Dra. Joana Corrêa Goulart
Membro externo titular
UEG

Prof. Dr. Hélio José dos Santos Souza
Membro externo titular
Semeb

Araraquara - SP
2021

À professora Dra. Ana Maria de Lima Souza (*in memoriam*), em nome de quem estendo minha dedicatória a todos os professores que tive na vida, principalmente àqueles que sempre acreditaram que se pode ir longe por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
(Gonzaguinha. Caminhos do coração)

A Deus, pelo dom da vida e por me rodear de pessoas incríveis, inspiradoras e incentivadoras.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), na pessoa de seu Reitor, Prof. Dr. Uberlando Tiburtino Leite, agradeço a oportunidade de aprender tanto nessa instituição; a concessão de afastamento das atividades profissionais para me dedicar integralmente ao doutorado; por todo o apoio a mim dispensado durante este percurso e pelos auxílios financeiros concedidos por meio dos editais do Programa de Incentivo a Qualificação (PIQ). É muito bom poder contar com uma instituição que valoriza os estudos e incentiva seus servidores a crescerem acadêmica e profissionalmente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (Cuca), por contribuir com o meu sonho de ser doutora. Gratidão pelo cuidado, acolhimento, amizade, orientações acadêmicas e pessoais, diálogos e aprendizados; por ser um orientador tão humano, tornando este processo mais leve.

À amiga e coorientadora Profa. Dra. Marlene Rodrigues, que, desde a graduação, me orienta, apoia e incentiva. Obrigada pelas palavras amigas, pelos elogios, por sempre acreditar em mim, me motivar, cativar e por todas as horas dedicadas a me ajudar com a tese. Obrigada pelo chá de ânimo nos momentos mais difíceis e pelas parcerias nas produções acadêmicas. Gratidão pela interlocução em todos os momentos. Obrigada por existir em minha vida!

Às professoras Maria Lília e Hilda Maria, pelas valiosas ponderações e contribuições no exame geral de qualificação.

Aqueles que foram meus professores no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP: Denise Margonari, Edson Inforsato (Tamoio), José Bizelli, Luiz Nabuco, Maria Teresa Kerbauy, Newton Duarte e

Sebastião Lemes; a todos os técnicos da Pós-Graduação e à UNESP, pela oferta do curso.

À minha família: minha mãe, **Nazaré Nascimento**, incentivadora incondicional da minha trajetória acadêmica; meu pai, **Gerson dos Santos**; minha irmã **Géssica dos Santos**, incentivadora e inspiração; meu cunhado **Gilberto Ribeiro**, minha sobrinha e afilhada **Mariana**, que chegou em 2018 para alegrar ainda mais nossas vidas. Cada um, à sua maneira, sempre me apoia na conquista dos meus objetivos, que são nossos!

Ao meu namorado, Jeferson Mamed, que apareceu na metade da minha jornada no doutorado e desde então me incentiva, motiva e apoia.

À Dra. Sheylla Chediak, compartilhadora da mesma instituição de trabalho, de publicações, reflexões e angústias acadêmica e vivenciais.

À Daiane Bonato, por quem tenho amizade desde a segunda etapa da escolarização. Obrigada por sempre ouvir, apoiar e incentivar meus sonhos; e às amigas Daniele de Oliveira, Edilane Tavares e Mariana Mourão. Gratidão, pelo carinho, apoio e torcida.

À Helena Machado, pelo carinho e ombro amigo. Por “comprar” minhas brigas e estar sempre presente.

Aos colegas de trabalho do IFRO, que sempre estiveram mais próximos, agradeço o apoio, o reconhecimento da importância desta etapa e por “segurarem as pontas” durante o período de meu afastamento integral da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPESP):

- Márcia Moreira de Souza (*in memoriam*), grande amiga que me ajudou com as inquietações para a problemática do projeto de pesquisa para o doutorado, nas inscrições para os processos seletivos, que me encorajou, incentivou e inspirou até o último momento, partindo na metade de minha trajetória no doutorado e deixando belos exemplos, uma amizade linda e sentimento de eterna gratidão;
- Janaína Kelly, confidente, mestra e exemplo de determinação, parceira em todos os momentos;
- Giselle Andrade, carinhosa, inspiração, sempre motivadora e torcedora nesta trajetória;
- Gilmar, que sempre foi, mais que um “chefe” ou liderança do setor, um grande amigo, apoiador e incentivador;

- Solimária Lima, mulher admirável por sua garra e sempre presente com palavras e gestos motivadores;
- Michele Noé, que topou segurar o leme da Pós-Graduação no IFRO, com tantos projetos em andamento e muito trabalho a ser feito.

Gratidão a Jaqueline Andrade, amiga sempre presente, pelo apoio e incentivo.

Às “parceiras de jornada”¹ na UNESP. Muito bom encontrá-las nessa importante trajetória da vida e ser tão bem acolhida em terras paulistas. Obrigada por todo o apoio, diálogos e carinho:

- Lidiane Malheiros, um grande presente para minha vida;
- Bruna Mendes, amiga e excelente professora de inglês;
- Girlene Albuquerque, compartilhadora da disciplina mais difícil do primeiro semestre;
- Nathália Silva, doce, poeta e companheira em vários momentos e na disciplina mais intensa do segundo semestre do curso;
- Bruna Batista, um feliz encontro em uma disciplina, que fez nascer uma amizade especial;
- Kaira Porto, com quem pude compartilhar muitos momentos durante todo o curso;
- Gabriela Ferreira, compartilhadora de momentos de alívio e também dos mais temidos;
- Joana Goulart, minha irmã de orientação e membro da banca de defesa desta tese.

Ao amigo João Guilherme, por todo o carinho, palavras amigas, conselhos e torcida.

À Camila Bassetto, que me acolheu e deu todo apoio enquanto estive em Araraquara-SP, em todas as vezes que retornei e com quem mantenho contato e amizade mesmo a longa distância.

À madrinha Ida Cristina, que sempre me apoia, torce e celebra cada conquista.

À Profa. Dra. Ana Maria (*in memoriam*), minha orientadora na graduação e no mestrado. Obrigada por me ensinar a amar a temática da avaliação da aprendizagem, pelo carinho e trocas na jornada acadêmica.

¹ Termo de: TEZZARI, Neusa. **Parceiros de Jornada**: Crônicas. Porto Velho: Edufro, 2001.

À Profa. Dra. Juracy Pacífico e ao Prof. Dr. Lucas Bueno, com quem aprendo muito e estiveram sempre presentes na minha trajetória profissional e acadêmica.

À minha comadre Fistine e minha afilhada Sofia, por todo o carinho e apoio de sempre.

A Ângela Araújo, pelo carinho, pela companhia, palavras e conversas acolhedoras.

Às amigas Josiane Vasconcelos, Talita Mendes, Camila Kail e Renata França, pela torcida, apoio, incentivo e carinho desde o mestrado. Presentes que o *ballet* me deu.

A Ana Carolina Mota, pelo apoio, pelas caminhadas no fim de tarde, companhia para ver filmes legendados e conversas sempre acolhedoras.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização do meu sonho de ser doutora.

“[...] a avaliação não é apenas valiosa, mas também essencial para qualquer sistema ou sociedade eficiente” (WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 56).

RESUMO

SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. **Contribuições e limites da avaliação institucional interna para a gestão escolar**: instrumentos e relatórios em discussão. 2021. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2021.

A avaliação interna - ou autoavaliação institucional - se insere no contexto das políticas públicas de avaliação educacional da educação superior e tem por finalidade acompanhar o desenvolvimento das ações para identificar o nível de eficiência e eficácia para o alcance das metas institucionais. Essa modalidade de avaliação interna fornece indicadores que subsidiam a regulação das ações institucionais e possibilitam discussões e análises para repensar as atividades desenvolvidas, o planejamento estratégico e, se necessário, a elaboração e a efetivação de novas ações e políticas internas quando da tomada de decisões. Com base nesse pressuposto, no presente estudo, foram analisadas as contribuições da avaliação interna para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com o objetivo de identificar suas influências nas tomadas de decisões da gestão escolar. Para tanto, foram considerados os seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e 2018-2022 e Relatórios de Avaliação Interna (RAI) 2015, 2016 e 2017. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo analítica, desenvolvida em três etapas: (i) levantamento, leitura, análise e seleção de produções relacionadas à temática, por meio dos descritores “avaliação institucional”, “políticas públicas” e “gestão escolar”, além de levantamento dos documentos legais e orientadores da avaliação institucional em âmbito nacional; (ii) levantamento de documentos institucionais relativos à avaliação interna do IFRO (questionários de avaliação, relatórios, regulamentações, PDI e Projeto Pedagógico Institucional (PPI)); (iii) análise do material levantado. Para tratar dos documentos oficiais, utilizou-se a análise documental (CELLARD, 2008) e, para os RAI, acrescentou-se a técnica de categorização, segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Conclui-se que a avaliação interna do IFRO tem se consolidado como importante ferramenta para as ações institucionais e a gestão tem utilizado os resultados como diagnóstico e indicadores para as tomadas de decisões. Alguns pontos precisam de aperfeiçoamento: capacitação dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), elaboração dos instrumentos de avaliação, estruturação e análise dos dados nos relatórios de avaliação, sensibilização da comunidade e formas de divulgação dos resultados da avaliação. A avaliação interna tem superado o aspecto burocrático e legalista, estando no caminho para a construção coletiva de uma cultura de avaliação formativa e emancipatória.

Palavras-chave: avaliação institucional interna; educação superior; gestão escolar.

ABSTRACT

SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. **Contributions and limits of internal institutional evaluation for school management:** instruments and reports under discussion. 2021. 288 f. Thesis (Doctoral Degree in School Education) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2021.

The internal evaluation - or institutional self-evaluation - is inserted in the context of higher education public policies evaluation, in order to monitor the development of actions to identify the level of efficiency and effectiveness for achieving institutional goals. This type of evaluation provides indicators that support the regulation of institutional actions and enable discussions and analysis to rethink the developed activities, strategic planning and, if necessary, the preparation and implementation of new actions and internal policies when making decisions. Based on this assumption, in this study, the contributions of the internal evaluation to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO) were analyzed aiming to identify its influence on decision-making in school management. To this end, the following institutional documents were considered: Institutional Development Plan (PDI) 2014-2018 and 2018-2022 and Internal Evaluation Reports (RAI) 2015, 2016 and 2017. This is a qualitative analytical research developed in three stages: (i) survey, reading, analysis and selection of productions related to the theme, through the descriptors "institutional evaluation", "public policies" and "school management", in addition to a survey of legal documents and guidelines for institutional evaluation at the national level; (ii) survey of institutional documents related to the internal evaluation of IFRO (evaluation questionnaires, reports, regulations, PDI and Institutional Pedagogical Project (PPI)); (iii) analysis of the collected material. To deal with official documents, it was used the documentary analysis (CELLARD, 2008) and, for RAI, the categorization technique was added, according to content analysis (BARDIN, 2016). It was concluded that the IFRO's internal evaluation has been consolidated as an important tool for institutional actions and the management has used the results as diagnosis and indicators for decision-making. Some points need improvement: training of members of the Evaluation Committee (CPA), evaluation instruments elaboration, structuring and analysis of data in evaluation reports, community awareness and ways of disseminating evaluation results. Internal evaluation has overcome the bureaucratic and legalistic aspect, being on the way to the collective construction of a formative and emancipatory evaluation culture.

Keywords: internal institutional evaluation; tertiary education; school management.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Movimentos que impulsionaram a reforma universitária de 1968	40
Esquema 2 – Estrutura do PDI IFRO	122
Esquema 3 – Ações para realização da avaliação interna	142
Esquema 4 – Etapas da autoavaliação	160

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Processos para a autoavaliação.....	161
Fluxograma 2 – Etapas da realização da avaliação interna	201

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Objetivos da pesquisa	106
Organograma 2 – Fontes primárias	115
Organograma 3 – Etapas da análise documental	116
Organograma 4 – Previsões de ações de capacitações pedagógicas	227

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações relacionadas à avaliação institucional produzidas no Brasil	29
Gráfico 2 – Titulação dos docentes ativos em 2021	126
Gráfico 3 – Titulação dos técnicos administrativos ativos em 2021	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Peculiaridades da expansão da educação superior no Brasil	42
Quadro 2 – Características do PARU	44
Quadro 3 – Estruturação do Relatório do GERES	46
Quadro 4 – Comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB	49
Quadro 5 – Características dos enfoques da gestão	70
Quadro 6 – Tipos de avaliações em políticas públicas	84
Quadro 7 – Cursos de educação superior ofertados pelo IFRO 2020	113
Quadro 8 – Primeiro passo da estruturação da categorização	118
Quadro 9 – Passo 2: estruturação das categorias em frases	118
Quadro 10 – Pré-análise do PDI - IFRO (2014-2018)	123
Quadro 11 – Dimensão: Coordenações do campus	149
Quadro 12 – Dimensão: Infraestrutura	151
Quadro 13 – Dimensão: Autoavaliação do aluno	152
Quadro 14 – Dimensão: Coordenador de curso	153
Quadro 15 – Dimensão: Atuação docente	154
Quadro 16 – Dimensão: Missão e PDI	161
Quadro 17 – Dimensão: Políticas para o ensino em 2016	162
Quadro 18 – Dimensão: Políticas para o ensino em 2017	163
Quadro 19 – Dimensão: Políticas para a pesquisa em 2016	165
Quadro 20 – Dimensão: Políticas para a pesquisa em 2017	166
Quadro 21 – Evolução da titulação dos servidores	167
Quadro 22 – Dimensão: Políticas para extensão	168
Quadro 23 – Dimensão: Responsabilidade social da instituição	169
Quadro 24 – Dimensão: Comunicação com a sociedade	169
Quadro 25 – Dimensão: Políticas de pessoal	170
Quadro 26 – Dimensão: Organização e gestão da instituição	172
Quadro 27 – Dimensão: Infraestrutura física	172
Quadro 28 – Dimensão: Planejamento e avaliação	174
Quadro 29 – Dimensão: Política de atendimento aos discentes em 2016	175
Quadro 30 – Dimensão: Política de atendimento aos discentes em 2017	177
Quadro 31 – Dimensão: Sustentabilidade financeira	178
Quadro 32 – Análise preliminar dos relatórios da CPA - IFRO	182
Quadro 33 – Comparativo anual de respondentes dos questionários de avaliação interna do IFRO (2015 a 2017)	185
Quadro 34 – Campus, cursos e segmentos avaliados em 2016 e 2017	189
Quadro 35 – Pré-análise das características da apresentação dos relatórios de avaliação interna do IFRO (2015 a 2017)	190
Quadro 36 – Pré-análise da caracterização da apresentação gráfica dos relatórios de avaliação interna do IFRO (2015 a 2017)	193
Quadro 37 – Síntese de uma dimensão avaliada em 2016	196
Quadro 38 – Síntese da dimensão infraestrutura física avaliada em 2017	196

Quadro 39 – Sínteses de uma dimensão avaliada em 2016 e em 2017	199
Quadro 40 – Repetições nas sugestões de ações para a Dimensão 1: Missão e PDI	204
Quadro 41 – Quantitativo de repetições de frases em quadros do RAI 2017	204
Quadro 42 – Repetições nas sugestões da dimensão 7: Infraestrutura física	205
Quadro 43 – Apontamentos da CPA sobre a Dimensão 8: Planejamento e avaliação (2016)	213
Quadro 44 – Etapas metodológicas para realização da avaliação interna	216
Quadro 45 – Pré-análise do PDI - IFRO (2018-2022)	220
Quadro 46 – Objetivos e ações de internacionalização do PDI 2018-2022	228
Quadro 47 – Objetivos estratégicos e ações para capacitação definidas no PDI	242

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	24
Figura 2 – Eixos que compõem o SINAES	26
Figura 3 – Instrumentos de avaliação utilizados pelo SINAES	27
Figura 4 – Pesquisas que abordam sobre instituições da Rede Federal de Educação	31
Figura 5 – Marcos históricos, políticos e legais da educação superior no Brasil	36
Figura 6 – Medidas da reforma universitária de 1968	41
Figura 7 – Estrutura do documento elaborado pela CNRES	45
Figura 8 – Princípios norteadores do PAIUB	48
Figura 9 – Dimensões institucionais que compõem o SINAES	52
Figura 10 – Características do SINAES	53
Figura 11 – Órgãos competentes para regulação, supervisão e avaliação da Educação Superior	54
Figura 12 – Encaminhamentos sobre avaliação da Educação Superior para os próximos anos	59
Figura 13 – Conceitos de gestão e administração	65
Figura 14 – Concepções de gestão educacional	66
Figura 15 – Competências da administração da educação	73
Figura 16 – Autonomia das universidades	75
Figura 17 – Tipos de indicadores	86
Figura 18 – Elementos para um bom relatório escrito	88
Figura 19 – Natureza das atividades de planejamento e avaliação	92
Figura 20 – Compreensão da avaliação permanente	95
Figura 21 – Categorias do uso da avaliação	97
Figura 22 – Elementos para apresentação de informações nos relatórios escritos de avaliação	98
Figura 23 – Dimensões da avaliação	103
Figura 24 – Documentos fonte de dados da pesquisa	106
Figura 25 – Referência de datas dos relatórios de avaliação interna	108
Figura 26 – Dimensões da análise documental preliminar	109
Figura 27 – Passo 3: Formação de categorias gerais para análise	119
Figura 28 – Passo 4: Formulação das categorias e subcategorias	119
Figura 29 – Nuvem de palavras com maior frequência no PDI (2014-2018)	130
Figura 30 – Cursos de educação superior ofertados pelo IFRO em 2013	131
Figura 31 – Missão, visão e valores do IFRO	133
Figura 32 – Eixos norteadores para oferta de cursos técnicos	136
Figura 33 – Eixos dos cursos	137
Figura 34 – Perfil dos campi do IFRO	137
Figura 35 – Três principais aspectos de uma avaliação	145
Figura 36 – Dimensões avaliadas de 2015 a 2017	147
Figura 37 – Conceitos para avaliar as questões dos questionários	147
Figura 38 – Conceitos utilizados na avaliação interna de 2015	148

Figura 39 – Atribuições aos itens avaliados em 2016 e 2017	158
Figura 40 – Padrão para análise do instrumental de avaliação 2017	159
Figura 41 – Eixos e dimensões que compõem a avaliação interna	180
Figura 42 – Nuvem de palavras mais frequentes nos relatórios de avaliação	184
Figura 43 – Disposição dos gráficos no RAI 2015	203
Figura 44 – Demonstrativo de resultados no relatório de avaliação 2017	206
Figura 45 – Disposição gráfica dos resultados quantitativos no relatório final	208
Figura 46 – Subcategorias da categoria: Limitações e entraves	214
Figura 47 – Nuvem de palavras com maior frequência no PDI (2018-2022)	223
Figura 48 – Projetos estratégicos do IFRO	224
Figura 49 – Sugestões de ações da CPA quanto à participação da comunidade na elaboração de documentos institucionais	226
Figura 50 – Ações para divulgação das atividades de integração IFRO-Comunidade	232
Figura 51 – Ações para atender à comunidade externa	233
Figura 52 – Ações para fortalecimento de parcerias interinstitucionais	234
Figura 53 – Ações de capacitação e formação de pesquisadores	237
Figura 54 – Prospecção de ações voltadas para arte, cultura e esporte	238
Figura 55 – Sugestões da CPA para ações sobre capacitações	241
Figura 56 – Ações para melhoria do clima organizacional	243
Figura 57 – Ações para ambientação de servidores novos	244
Figura 58 – Previsões de ações que visam aprimoramento da gestão	245
Figura 59 – Previsões de ações para melhoria da internet nas unidades	246
Figura 60 – Expansão da infraestrutura voltada a atender a acessibilidade física	247
Figura 61 – Ações para melhoria da infraestrutura	248
Figura 62 – Construção/adequação de espaços de convivência	248
Figura 63 – Aquisição de mobiliário e equipamentos de suporte administrativo	249
Figura 64 – Previsão de ações para fortalecimento da identidade institucional	250
Figura 65 – Previsões de ações de melhoria de infraestrutura	251
Figura 66 – Ações para consolidação dos NAPNE	252

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Brasileira de Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ANDES	Associação dos Docentes de Ensino Superior
APL	Arranjos Produtivos Locais
ASCOM	Assessoria de Comunicação e Eventos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BASIS	Banco de Avaliadores do SINAES
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAED	Coordenação de Assistência ao Educando
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPEPE	Comissão Central do Plano Estratégico para Permanência e Êxito
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
CGTI	Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAV	Comissão Nacional de Orientação e Avaliação
CONSUP	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente

CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSG	Coordenação de Serviços Gerais
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DAPE	Departamento de Apoio ao Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEPAE	Departamento de Assistência ao Educando
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPAEE	Estudantes Público Alvo da Educação Especial
ETSUS	Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIC	Formação Inicial e Continuada
GAB	Gabinete
GEIES	Grupo de Estudos de Indicadores da Educação Superior
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GRINT	Grau de Interiorização
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPSI	Mestrado Acadêmico em Psicologia
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Pesquisador Institucional
Pibic	Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica
PIQ	Programa de Incentivo a Qualificação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Prof.	Professor
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROESP	Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
RAI	Relatório de Avaliação Interna
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ROA	Regulamento de Organização Acadêmica
SAD	Sistema de Apoio a Decisão
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAEP	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TI	Tecnologia da Informação
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 A CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E LEGAL	34
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	62
3.1 ENFOQUES DA GESTÃO ESCOLAR	64
3.2 AVALIAÇÃO INTERNA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO	77
3.3 A AVALIAÇÃO INTERNA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR	94
4 MÉTODO	105
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	111
4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	115
4.3 ANÁLISE CATEGÓRICA	117
5 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA DO IFRO: PROCESSOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR	121
5.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2014-2018	121
5.1.2 O Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	134
5.2 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA	139
5.2.1 Análise do instrumental de avaliação 2015	148
5.2.2 Análise dos instrumentais de avaliação interna de 2016 e 2017	156
5.3 OS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO INTERNA (RAI)	179
5.3.1 Análise categórica dos Relatórios de Avaliação Interna (RAI)	198
5.4 O PDI 2018-2022 COMO PARÂMETRO PARA ANALISAR A UTILIDADE DA AVALIAÇÃO INTERNA do IFRO	214
5.4.1 Análise do PDI 2018-2022 em comparação com as sugestões de ações dos Relatórios de Avaliação Interna (RAI)	223
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICE A – QUADRO DAS PESQUISAS CATEGORIZADAS	276
APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFRO	279
APÊNDICE C – SÍNTESE DAS SUGESTÕES DE AÇÕES DA CPA NAS AVALIAÇÕES INTERNAS DE 2016 e 2017	282

1 INTRODUÇÃO

Toda avaliação tem por objetivo revelar o estado em que o objeto avaliado se encontra, seja a aprendizagem, uma instituição, um programa, um projeto etc. Não se pode confundir o real objetivo da avaliação e seu caráter utilitário, pois o uso varia muito, de acordo com a necessidade e a intencionalidade do avaliador.

No contexto educacional, existem alguns tipos de avaliações; dentre elas, a da aprendizagem escolar, a institucional, de cursos e programas. Para a gestão escolar, a avaliação institucional interna se constitui como um instrumento que subsidia a tomada de decisões dos gestores, a partir de indicadores obtidos por meio de diversificados instrumentos de avaliação: questionários, banco de dados, roteiro de entrevistas, roteiro e relatório de observação, dentre outros, caracterizando-se por dados concretos, numéricos ou escritos, que auxiliam os gestores a mensurar as atividades desenvolvidas e identificar elementos que necessitam de maior atenção ou modificação, seja nas atividades pedagógicas e/ou administrativas, de modo a orientar as ações para o alcance da missão, objetivos e eficácia institucional, bem como a efetividade acadêmica e social.

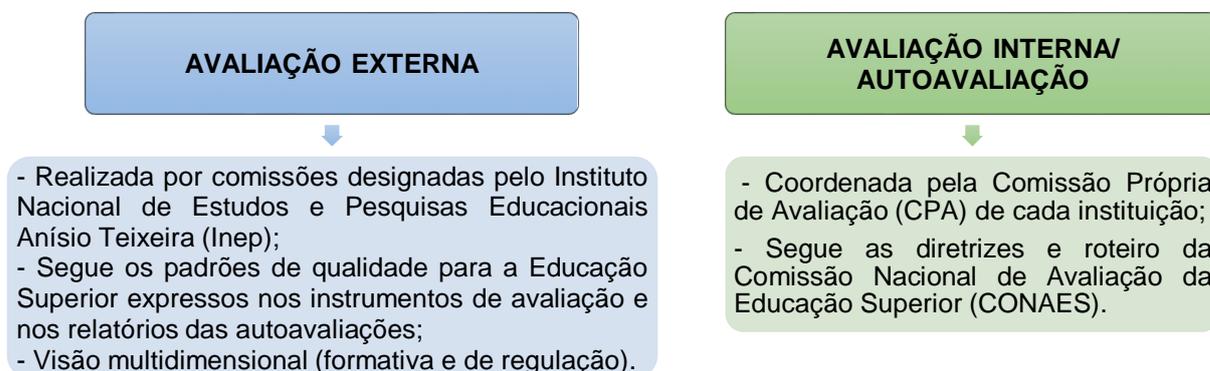
A avaliação institucional, no âmbito da Educação Superior, constitui-se pelas avaliações externa e interna, que se caracterizam em ferramentas intrínsecas à gestão escolar para subsidiar a tomada de decisões e a implementação de políticas institucionais, mas, por si só, não promovem mudanças, pois precisam do agente avaliador e dos tomadores de decisões para que seja feito algo ao se considerar os dados revelados a partir dos instrumentos das avaliações.

Somente para a Educação Superior existe uma estruturação e exigência para a realização da avaliação institucional interna e externa. Para outros níveis de ensino, ainda não há regulamentação que obrigue a efetivação da avaliação institucional, porém há a avaliação em larga escala, a depender do nível de ensino: Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliações muito distintas da avaliação institucional, com foco no desempenho escolar do estudante. Desse modo, poucas escolas realizam a avaliação institucional interna, que tem finalidades distintas e depende exclusivamente das instituições.

No âmbito da regulação, acompanhamento e avaliação da ES, existem duas modalidades de avaliação que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES), quais sejam: a avaliação externa e a avaliação interna/autoavaliação, conforme demonstra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Modalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Nacional de EP (2020).

Desde a sala de aula até o contexto macro das políticas públicas, a avaliação exerce influência e possui fundamental importância na manutenção e regulação das atividades e ações institucionais. Apesar de não atuar exclusivamente com função reguladora, pode e geralmente inclui esse ato, seja ou não governamental. De acordo com Foreman (2001 *apud* PECEI, 2018, p. 867), a “[...] regulação inclui o controle, pelo governo, do comportamento de entidades, como empresas, indivíduos ou diversos níveis governamentais”.

A partir da percepção de que a avaliação, em suas modalidades, se caracteriza como constitutiva das ações pedagógicas, políticas e de gestão de uma instituição educacional, esta temática chamou atenção, tornando-se uma problemática a ser investigada.

Ao considerar o valor do campo da avaliação - que não se constitui ainda como uma teoria, mas tem crescido como campo de estudos e pesquisas - e a contribuição desta pesquisa para ampliar os debates sobre a realização e qualidade da avaliação interna, bem como seu aproveitamento para a gestão educacional, o presente trabalho encontra relevância.

A atual conjuntura das políticas públicas de gestão e avaliação das instituições de educação no Brasil é significativa, devido às demandas urgentes de implantação de sistema próprio de avaliação para melhor autoconhecimento, planejamento,

² Os *apud* foram utilizados neste trabalho por falta de acesso aos originais, dando-se preferência a citações diretas.

acompanhamento, controle e redimensionamento das ações institucionais. A palavra controle muitas vezes parece remeter a um aspecto não muito positivo; no entanto, Bonniol e Vial (2001, p. 102) enfatizam que “a distinção controle/avaliação não abrange apenas uma separação entre práticas diferentes. De fato, ela delimita dois universos diferentes, porém completamente necessários”.

Em instituições mais consolidadas e com maior tempo de funcionamento, que ofertam exclusivamente ES, como a maioria das universidades brasileiras, a realização da avaliação institucional nos cursos é, ou deveria ser, uma ação consolidada e usual, pois muitas dessas instituições acompanharam os processos históricos de construção e solidificação do SINAES. No entanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que foram criados no final de 2008, vieram após o SINAES e, por ofertarem vários níveis de ensino (do Médio Técnico à Pós-Graduação *Stricto Sensu*), possuem peculiaridades na efetivação de uma cultura de avaliação.

A presente pesquisa parte de inquietações enquanto profissional da educação e devido à atuação específica na equipe de gestão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Por meio da atuação em cargo de gestão e no local onde são gerenciados todos os *campi* da instituição, foi possível observar que a avaliação institucional é importante para a gestão escolar, pois seus indicadores possuem finalidades específicas e, considerando seu caráter utilitário, pode contribuir para nortear as políticas institucionais nos espaços educacionais que dependem das tomadas de decisões na instituição.

O interesse na investigação acerca da avaliação pode ser confirmado nas produções acadêmicas desta pesquisadora, como o trabalho monográfico de graduação e a dissertação de mestrado, que seguiram o viés da avaliação da aprendizagem escolar. Para este momento, principalmente motivada pela atuação profissional na coordenação pedagógica do IFRO, parte-se para outra linha de investigação: a avaliação a partir da perspectiva da gestão escolar e como política pública no âmbito educacional.

Fatores como a atuação profissional em cargo de gestão junto ao IFRO, a observação de um movimento para consolidação da avaliação institucional no IFRO e a organização da equipe gestora para a elaboração do Planejamento Estratégico Institucional (PEI) de forma integrada, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), discutido e elaborado com a participação e envolvimento de toda a

comunidade a partir do ano de 2017, fizeram com que houvesse interesse na investigação acerca da contribuição da avaliação interna para a gestão escolar do IFRO.

As políticas públicas de avaliação precisam ser analisadas, dada sua relevância nos processos de melhoria institucional e de intervenção direta. A atuação em gestão educacional exige pensar novas políticas, implementar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas, o que torna a avaliação institucional uma importante ferramenta para regular e nortear novas ações a partir do olhar do outro, da análise do que está sendo feito e o que necessita ser mudado para a promoção do ensino de qualidade. Os indicadores gerados a partir da avaliação institucional interna fornecem subsídios para a tomada de decisões.

Nesse sentido, é necessário compreender o funcionamento do SINAES, que se constitui por três eixos de avaliação, conforme representado na Figura 2:

Figura 2 – Eixos que compõem o SINAES



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das informações contidas no sítio eletrônico do INEP (grifo nosso).

A avaliação das instituições, foco desta tese, constitui-se como instrumento para avaliar e redirecionar as ações já realizadas e subsidiar a construção de novas políticas internas e externas. Sendo um dos objetivos da avaliação a melhoria do mérito e valor das instituições, considerando a dimensão da gestão, o SINAES utiliza vários instrumentos de avaliação, representados na Figura 3:

Figura 3 – Instrumentos de avaliação utilizados pelo SINAES



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das informações contidas no sítio eletrônico do INEP (grifo nosso).

A efetivação de ambas as modalidades da avaliação institucional remete ao controle e regulação das ações realizadas; a regulação, em um contexto amplo, tem a função de “[...] empregar a autoridade pública na elaboração e aplicação de regras e padrões, para empresas, cidadãos e entidades governamentais, sendo assim função do Estado” (HOOD *et al.*, 1999 *apud* PECCI, 2018, p. 867); além da função reguladora, propicia o planejamento estratégico dos aspectos organizacionais, dos arranjos institucionais para realização de políticas de desenvolvimento. A avaliação institucional interna se constitui, então, em uma ferramenta imprescindível para a tomada de decisões, autocontrole e autoconhecimento para a melhoria da gestão pedagógica e administrativa.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFRO foi regulamentada em 2011. A nomeação da primeira comissão ocorreu em 2012, por meio da Portaria n.º 796 GAB/IFRO, de 13 de novembro de 2012. Conforme registros no sítio eletrônico do IFRO, foram realizadas avaliações internas a partir do ano de 2013; no total, foram realizadas oito avaliações no período de 2013 a 2020.

Diante da atual perspectiva institucional e a partir das informações apresentadas, é imprescindível caracterizar algumas questões: Quais são as contribuições da avaliação interna para o processo de gestão escolar do IFRO? Quais entraves incidem sobre a avaliação interna e quais as intervenções no processo de gestão escolar do IFRO? Os relatórios de avaliação são eficientes? Quais fatores influenciam o uso das informações da avaliação? É possível identificar as intervenções ou as tomadas de decisões realizadas pela gestão escolar do IFRO, a partir dos resultados das avaliações internas?

Por ser uma atividade que possui continuidade, e diante do atual modelo de avaliação interna por ciclo avaliativo, foi necessário analisar os documentos institucionais que formavam um ciclo completo, ao longo de três avaliações institucionais (2015, 2016, 2017), como forma de identificar as medidas adotadas pela gestão escolar a partir dos resultados gerados na avaliação interna.

A tese que se busca defender com a realização desta pesquisa é a seguinte: a avaliação institucional interna é um instrumento determinante para a equipe da gestão escolar, quando é utilizada para fundamentar as tomadas de decisões para a qualidade dos serviços prestados pelo IFRO.

A partir da realização de uma pesquisa qualitativa, do tipo analítica, visando validar a tese proposta, tem-se como objetivo geral: analisar as possíveis influências da avaliação institucional, como instrumento para a gestão escolar no IFRO. Como objetivos específicos, buscou-se: analisar os instrumentos e de avaliação institucional interna do IFRO; discutir a apresentação dos resultados nos Relatórios de Avaliação Institucional Interna; e identificar a(s) interferência(s) e contribuições da avaliação interna na tomada de decisões da equipe gestora.

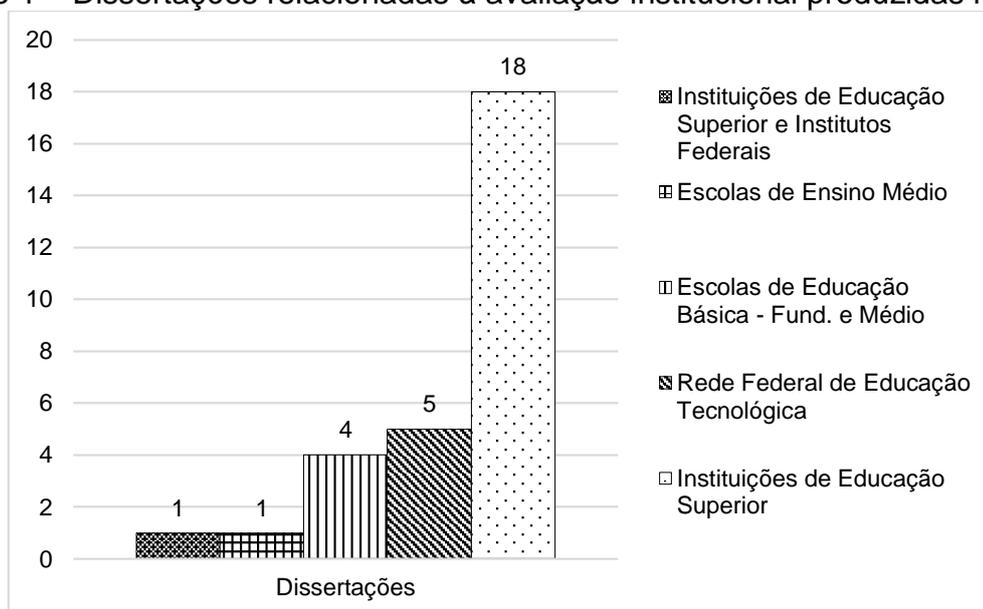
O estudo acerca de políticas públicas educacionais é muito vasto; no entanto, as produções sobre avaliação institucional no âmbito da educação têm se desenvolvido mais na última década, o que revela a importância desta temática frente aos desafios de profissionalizar os processos de gestão dentro das instituições educativas e da implementação de novas legislações de regulação e/ou revisão e reformulação das legislações vigentes para acompanhamento e promoção da qualidade dos serviços educacionais prestados.

Por meio do levantamento das produções em nível de mestrado e doutorado, realizado no acervo do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), no dia 25 de maio de 2021, na consulta ao descritor “Avaliação interna”, foram localizados 114 registros, sendo 91 dissertações e 23 teses. Desse total, 62 dissertações e 20 teses não foram categorizadas, pois, a partir da leitura flutuante dos títulos e, quando necessário, dos resumos disponíveis no Catálogo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) ou nos sítios eletrônicos das instituições que ofertaram os cursos, observou-se que o enfoque das produções não era a avaliação interna, o que representa aproximadamente 73% dos trabalhos encontrados.

O descritor não foi pesquisado em plataformas internacionais ou em plataformas que vão além de dissertações e teses produzidas no Brasil, pois, por investigar uma instituição brasileira, não é foco desta pesquisa fazer comparações com pesquisas de outras nacionalidades ou outras modalidades de pesquisas acadêmicas.

Do total de estudos selecionados³, a partir do critério de inclusão baseado nas pesquisas que abordam diretamente a temática da avaliação interna ou autoavaliação institucional, foram encontradas três teses e 29 dissertações. As dissertações foram categorizadas a partir de seus títulos ou objeto de pesquisa. O Gráfico 1, abaixo, apresenta o quantitativo de dissertações selecionadas por temas. Dada a baixa quantidade, não foi calculado o percentual.

Gráfico 1 – Dissertações relacionadas à avaliação institucional produzidas no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das informações obtidas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (maio, 2021).

As pesquisas categorizadas mostram que as instituições apresentam dificuldades em lidar com os resultados das avaliações externas e internas, no sentido de considerá-las como políticas públicas de avaliação eficazes a partir de suas finalidades. As pesquisas de Menezes (2012), Botelho (2016), Kwecko (2017), Goulart (2018) e Marques (2018) apontam, em seus resultados, a dificuldade de a gestão incorporar os dados obtidos na avaliação interna aos procedimentos de tomada de decisões. Outras questões relativas à problemática e à efetivação da avaliação interna são: instrumentos mal elaborados, falta de clareza nos objetivos da avaliação, falta de embasamento, ausência de clareza e familiaridade com teorias avaliativas. Em síntese, a maioria das pesquisas enfatiza a necessidade de estímulo a uma gestão baseada em diagnósticos e da participação efetiva da comunidade acadêmica na

³ No quadro do “Apêndice A” constam as principais informações das pesquisas que foram categorizadas.

avaliação, a superação do mero exercício burocrático e legalista da avaliação interna e a melhoria nas formas de acesso, divulgação e retorno das informações coletadas.

A tese de Brandalise (2007, p. 23) aponta que a avaliação institucional tem grande potencial de ser desenvolvida coletivamente; que a construção de um processo de autoavaliação é bastante complexa, mas permite “[...] apontar caminhos para a construção de uma nova cultura de avaliação [...]”.

Nos resultados da tese de Botelho (2016, p. 7), consta que “[...] a autoavaliação institucional ainda tem muito a avançar, a partir da utilização dos resultados gerados [...]” e a “[...] falta de compromisso dos gestores para com o processo avaliativo e o não uso dos resultados [...]” se caracteriza como uma das dificuldades da efetivação das funções da avaliação institucional, que tem tido enfoque no caráter regulatório em detrimento do processo formativo.

Ao analisar a avaliação institucional interna da Universidade de Goiás, Goulart (2018) constatou que existem algumas dificuldades quanto à utilização dos resultados que compõem os relatórios de avaliação institucional interna, bem como:

[...] as contradições e pressões geradas pela regulação imposta pelo Estado sobrepondo ao significado da construção da autonomia e emancipação institucional. [...] é preciso construir propostas de gestão em que os resultados da avaliação interna sejam levados em consideração no planejamento institucional (GOULART, 2018, p. 19).

Na tese de Goulart (2018), a meta-avaliação é apontada como uma ferramenta que qualifica o mérito e valor da avaliação interna, além de ratificar os princípios, procedimentos e instrumentos utilizados. A autora enfatiza que há dificuldades a serem superadas com relação à aplicação dos resultados da avaliação pela gestão da universidade.

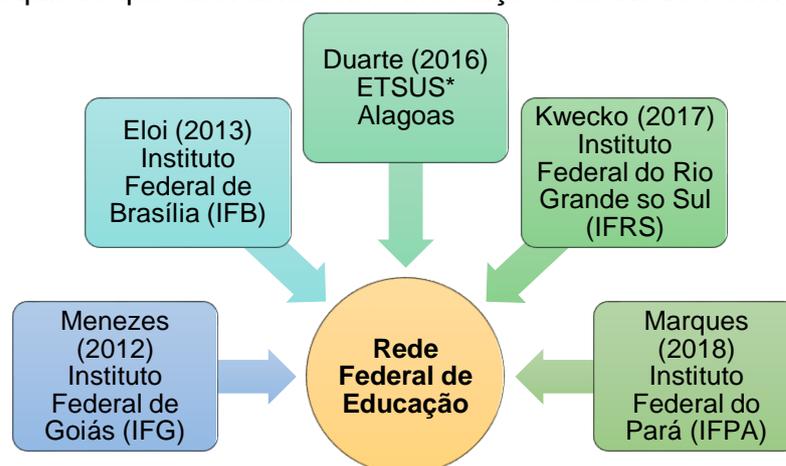
A busca pelo descritor “Avaliação interna” junto ao *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES possibilitou conhecer o que está sendo produzido nos diversos programas de Pós-Graduação das Instituições de Educação Superior (IES) do Brasil com relação à temática. As 114 produções datam do ano de 1998 a 2019, concentram-se em 62 IES e em 56 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

As cinco pesquisas encontradas com enfoque na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual os Institutos Federais (IF) fazem parte, representam 17% do total de dissertações. Uma dessas pesquisas aborda a avaliação institucional no IF do Rio de Janeiro (IFRJ) e as demais, abordam

sobre a temática nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e na Faculdade de Tecnologia (FATEC). Dessas, a partir do acesso a somente duas dissertações (ARGOLLO, 2010; CAVALCANTE, 2013) pode-se destacar como resultados a discussão da necessidade de criação de núcleo de estudos em avaliação, para melhor embasar o processo avaliativo institucional; faz-se necessário o estímulo à gestão que se baseie em diagnósticos (CAVALCANTE, 2013); que seja ampliada a autonomia das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e que haja uma maior participação dos segmentos internos e externos em todas as etapas da avaliação interna (ARGOLLO, 2010).

Em outro levantamento, realizado posteriormente, a partir do descritor “Autoavaliação institucional”, foram localizadas cinco pesquisas de mestrado referentes à avaliação interna em instituições da RFEPCT, sendo que quatro delas se voltam para a atuação específica de algum Instituto Federal (IF), conforme demonstra a Figura 4:

Figura 4 – Pesquisas que abordam sobre instituições da Rede Federal de Educação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das informações obtidas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (maio 2021).

*ETSUS = Escola técnica do Sistema Único de Saúde (SUS)

Nas pesquisas localizadas, são contemplados institutos e escolas técnicas de quase todas as regiões do Brasil, com exceção da região sudeste. Um aspecto importante a ser ressaltado é que todos esses estudos foram desenvolvidos em nível de mestrado, ponto que chama atenção para o fato de que, no doutorado, os pesquisadores geralmente têm mais tempo para se dedicar à pesquisa, no entanto, a temática tem sido pouco buscada por esse perfil de pesquisadores.

Considerando-se os trabalhos que contemplam instituições da rede federal, destacam-se, em seus resultados: dificuldade dos gestores na utilização do relatório, das recomendações da CPA e dos resultados da avaliação (MENEZES, 2012); dificuldades na implantação da autoavaliação institucional; desconhecimento da comunidade acadêmica sobre o processo e relevância da avaliação; ausência de capacitação da CPA (ELOI, 2013); proposta de autoavaliação interna participativa (DUARTE, 2016); valorização da avaliação pela comunidade acadêmica; tímido aproveitamento dos resultados na decisão dos gestores; baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico (KWECKO, 2017); CPA ainda não consolidada e implantada devido à exigência legal; dificuldades administrativas e de apoio logístico; desconhecimento da comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação; falta de capacitação para os membros da CPA e baixa participação dos segmentos nos processos de autoavaliação (MARQUES, 2018).

Ao consultar o descritor “IFRO” no *Catálogo de Teses e Dissertações*, identificou-se mais uma pesquisa que aborda um dos importantes aspectos da avaliação interna para a gestão educacional: a tomada de decisão. Nessa dissertação, Zamberlan (2018) analisou o uso e a aceitação do Sistema de Apoio a Decisão (SAD), que se constitui-se no *Painel de Indicadores*⁴, uma ferramenta tecnológica utilizada pelos gestores do IFRO. Como resultados, considerou-se que há “[...] uso e aceitação do sistema de apoio a decisão no IFRO” e “[...] os gestores apontam a ferramenta como muito importante para o desenvolvimento de suas atividades [...]” (ZAMBERLAN, 2018, p. 5).

Considerando o contexto apresentado, a presente tese vem se somar às discussões e encaminhamentos das pesquisas já realizadas, acrescentando novas proposições e reflexões ao analisar os instrumentais de avaliação, relatórios de avaliação interna e PDI, bem como por investigar uma instituição nova (em comparação com outros IF, que incorporaram Escolas Agrotécnicas mais antigas), localizada na região norte, com as singularidades que sua oferta de ensino e localização lhe impõem (qualificação de servidores em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, distância dos grandes centros acadêmicos e de pesquisa, a população

⁴ Disponível em: <https://painel.ifro.edu.br/pentaho/Login>. Acesso em: 19 maio 2020.

acadêmica ser constituída em sua maioria por estudantes do ensino médio técnico, dentre outras).

Esta tese está organizada em seis seções, das quais a primeira é composta por esta introdução. A segunda seção apresenta fatos histórico-políticos que impulsionaram a criação dos cursos de educação superior e das universidades no Brasil, com ênfase para os principais mecanismos legais que incidiram na forma de estruturação e realização da avaliação institucional até chegar ao SINAES. A terceira seção traz os fundamentos teóricos e elenca as principais discussões desenvolvidas pelos autores estudados acerca dos descritores: avaliação institucional e gestão educacional, perpassando discussões sobre políticas públicas em educação. Na quarta seção, apresentam-se os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, com especificação do método utilizado, bem como as particularidades do local estudado e os documentos analisados. Os resultados da pesquisa são apresentados na quinta seção, com a análise do PDI 2014-2018 e do PPI, bem como análise e discussão dos instrumentos de avaliação utilizados na avaliação interna, dos RAI e do PDI 2018-2022. Por fim, na sexta seção, apresentam-se as considerações finais, com os achados a partir da pesquisa realizada; resgatam-se os objetivos da pesquisa e, a partir deles, desenvolve-se o que foi considerado nas análises documental e categorial.

2 A CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E LEGAL

Objetiva-se, nesta seção, apresentar fatos histórico-políticos que impulsionaram a criação dos cursos de Educação Superior e das universidades no Brasil, além de descrever os principais mecanismos legais que incidiram na forma de estruturação e realização da avaliação institucional, demarcando mudanças ocorridas ao longo do tempo, até chegar à formulação do SINAES. Muitos aspectos histórico-políticos abordados não demarcaram diretamente mudanças no campo da avaliação interna, porém indicam o percurso da avaliação institucional até se tornar um importante instrumento de ação-regulação, como se constitui atualmente e alguns interesses, finalidades e limitações.

A avaliação institucional deve se orientar a partir de alguma perspectiva teórica ou até mesmo de combinações de teorias que, ao mesmo tempo, dão o suporte para sua implementação; desse modo, a referida avaliação subsidia e é subsidiada pelos documentos legais educacionais, instrumentos reguladores e norteadores de um padrão mínimo comum, que visam estabelecer diretrizes, metas e estratégias institucionais. Além disso, a avaliação institucional, desde sua constituição inicial, é influenciada por questões políticas; vale ressaltar que tais questões não são o foco desta pesquisa, no entanto, é necessário apontar as principais correntes ideológicas e políticas presentes em cada período em que a avaliação institucional caminhou em direção a mudanças.

Vários modelos de avaliação foram criados e superados e muitos traços das avaliações com enfoque na burocratização permanecem até hoje. O termo “burocratização” merece evidência, devido à discussão do paradigma técnico-burocrático presente principalmente nas políticas públicas e em diversas organizações sociais. Referindo-se ao verbete “burocracia”, Nogueira (2018, p. 106) destaca que:

O principal pressuposto dessa visão é que, em uma organização focada na eficiência e na produtividade, a administração não tem como ser exercida por amadores, diletantes ou amigos dos poderosos. [...]. Burocracia significa, desse ponto de vista, antes de tudo **organização**. Trata-se de um sistema racional de atividades regradas com que se busca um máximo de coerência entre meios e fins e um máximo de eficiência (grifo do autor).

Da burocratização, originaram-se os princípios do gerencialismo que, de acordo com Sacramento e Pinho (2018, p. 388),

[...] provindo do inglês *managerialism*, [...] pode ser compreendido como o sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada (CHANLAT, 2002, p. 2). [...]. Alguns autores demonstram que a descentralização compõe a estrutura de funcionamento comum a todas as versões gerencialistas.

Os princípios adotados por uma equipe gestora influenciam diretamente todas as atividades acadêmicas. Se a avaliação institucional for baseada nos princípios do gerencialismo, ela será pautada em juízos mercadológicos, com vistas à comparação, medição, melhor desempenho e ranqueamento das instituições. A principal questão não é se a avaliação serve a princípios regulatórios e de regulação, mas se desde o seu surgimento, tem caminhado para a superação de alguns modelos e se tem colocado a emancipação como melhor proposta.

Não cabe aqui fazer um longo texto com o histórico da educação superior ou da avaliação institucional no Brasil, pois alguns autores fizeram levantamento e contextualizaram em suas pesquisas e produções acadêmicas (SAMPAIO, 1991; TOGNARELLI, 2010; DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2011, dentre outros). No entanto, para se chegar ao foco da tese, que é a avaliação interna, faz-se necessário evidenciar a contextualização histórico-política e destacar alguns marcos da temática estudada.

As políticas públicas, por vezes, não apresentam resultados ou se desencadeiam da forma como foram pensadas e planejadas por seus propositores, até mesmo porque muitas vezes quem pensa as políticas nem sempre está na linha de frente ou diretamente na execução. De acordo com Lemes (2016, p. 1623), “[...] a ação pública, ao envolver diferentes agentes em uma multiplicidade de ações e interesses, legítimos ou não, produz resultados que ficam aquém (ou pelo menos diferente) do esperado pelo poder regulador tradicional hierárquico, normativo [...]”. Ao considerar o caráter de descontinuidade presente nas políticas públicas brasileiras, torna-se extremamente necessário acompanhá-las e avaliá-las.

Com relação às políticas públicas no Brasil, “[...] diversas, por sinal, não foram capazes de implantar um sistema educacional efetivo, democrático e abrangente” (TOGNARELLI, 2012, p. 34). Isso se deve ao caráter de descontinuidade, formatos, descontextualização das singularidades institucionais e modelos rígidos e estritamente burocráticos. De acordo com Lemes, Monteiro e Ribeiro (2011), temos no Brasil uma escola democratizada, mas não de fato democrática.

Um longo caminho foi trilhado para estabelecer o Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil. Os estudos sobre avaliação institucional não são

recentes, dado que “[...] o interesse e a necessidade de avaliar o Ensino Superior não são assuntos novos, mas, na verdade, exercícios seculares” (TOGNARELLI, 2012, p. 34) e, conforme apresentado na introdução deste trabalho, o número de estudos desenvolvidos tem aumentado desde a última década.

Para discutir sobre avaliação interna, é preciso abordar os primeiros movimentos do surgimento da Educação Superior, objeto principal da avaliação institucional. Motivada pelos processos de transformação política e institucional, no Brasil, somente a partir de 1930 a Educação Superior adquiriu cunho universitário (SAMPAIO, 1991).

Na Figura 5, abaixo, constam as principais ações governamentais, institucionais e legais brasileiras, que culminaram com a implantação do que se tem hoje quanto à avaliação da Educação Superior:

Figura 5 – Marcos históricos, políticos e legais da educação superior no Brasil
(continua)

1808 – 1929 Criação de Cursos de Educação Superior no Brasil	1930 Criação do Ministério da Educação e Saúde - Reforma Francisco Campos	1961 Lei n.º 4.024, 20/12/1961 Primeira LDBEN	1968 Reforma Universitária
1982 Associação dos Docentes de Ensino Superior (ANDES)	1983 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	1985 Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES)	1986 Grupo Gestor da Reforma do Ensino Superior (Geres)
1986 Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)	1987 movimentos enfatizaram a necessidade de se conhecer a realidade das universidades	1988 Constituição da República Federativa do Brasil	1993 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)
1995 Lei n.º 9.131, 24/11/1995 Exame Nacional de Cursos (ENC) - Provão	1996 Lei n.º 9.394, 20/12/1996 Art. 9º e 46 Terceira LDBEN	2001 Lei n.º 10.172, 09/01/2001 Plano Nacional de Educação Art. 4º	2001 Decreto n.º 6.890, 09/07/2001
2003 Comissão Especial de Avaliação (CEA)	2004 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES	2006 Decreto n.º 5.773, 09/05/2006	2007 Portaria Normativa n.º 40/2007 E-mec

Figura 5 – Marcos históricos, políticos e legais da educação superior no Brasil
(conclusão)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Um dos primeiros fatos é que “a vinda da corte portuguesa, em 1808, marca o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil, cujo padrão de desenvolvimento teve, como características principais, sua orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema” (SAMPAIO, 1991, p. 2). No início, o foco era a formação de mão de obra e escolarização da elite em cursos de grande prestígio social, para ocupar os altos cargos. Não havia uma estruturação da Educação Superior e de avaliação institucional, mas “[...] os critérios que sustentaram as primeiras propostas (1808) permaneceram até o fim da década de 1950.” (TOGNARELLI, 2012, p. 35). Um fator relevante para o centralismo, é o regime político instalado, que era o imperial.

No interstício entre a primeira e a segunda data do esquema apresentado na Figura 5, no período que compreende “[...] de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira” (SAMPAIO, 1991, p. 3). Os primeiros cursos de Educação Superior criados foram medicina, engenharia e direito, cursos que têm grande demanda e prestígio social até hoje. Apesar de a independência política ter ocorrido em 1822, não houve mudança significativa na ES, devido ao desinteresse por parte dos novos dirigentes. Observa-se um longo período de estagnação na educação.

Em 1850, tem-se um aumento progressivo das instituições educacionais, em decorrência da estabilidade política e econômica (SAMPAIO, 1991). No entanto, o aumento das instituições era controlado pelo Estado e movido por seus interesses; desse modo, a abertura de instituições e cursos eram baseadas e dependentes da vontade política. Sampaio (1991, p. 4) ressalta que “o ensino superior no Brasil até

1878 (Reforma Leôncio de Carvalho) se manteve como exclusivamente público e privativo do poder central, que dava ao sistema uma certa imobilidade”.

No contexto apresentado, prevalecia o interesse do Estado em ter o poder central para controlar os que dirigiam ou ministravam aulas; as indicações para trabalhar nas instituições baseavam-se mais em critérios políticos que acadêmicos (SAMPAIO, 1991). Nesse período, instituiu-se um importante destaque para a escolha de dirigentes das instituições, que permanece até hoje, em muitos casos: a lista tríplice. Naquele período, a lista tríplice era encaminhada ao governador da província, para decisão.

A partir de 1837, defendia-se a implantação de universidades, com a finalidade de controlar docentes e estudantes, no sentido de instaurar uma universidade de cunho centralizador (SAMPAIO, 1991). O positivismo - que, sinteticamente, se caracteriza como uma corrente filosófica que tinha como premissa a ordem e a ciência para o progresso social - perdurou do século XIX até as primeiras décadas do século XXI e não defendia a implantação de universidades no Brasil. Nesse período, “o ensino superior não se organizou sob a forma universitária e seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais” (SAMPAIO, 1991, p. 6).

No contexto histórico-político, a abolição da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889) representaram muitas mudanças sociais e educacionais no Brasil. A possibilidade de criação, ampliação e diversificação do sistema de ensino ocorreu a partir da permissão para abertura de instituições privadas de educação e descentralização da Educação Superior aos governos estaduais (SAMPAIO, 1991). Então, “entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país” (SAMPAIO, 1991, p. 7), no entanto, ainda não havia universidades.

Com a expansão e a diversificação da atividade industrial no Brasil, as transformações sociais e econômicas geraram novas demandas para a formação em ES. Até 1900, havia 24 escolas de Educação Superior e, no período de 1960 a 1968, esse número já chegava a 375 (SAMPAIO, 1991). Na década de 1920, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) tiveram importante atuação, devido ao fato de inserirem na agenda política a questão da

necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro em todas as suas etapas (SAMPAIO, 1991).⁵

Na criação de políticas públicas, a agenda governamental é essencial, pois, segundo Capella (2018, p. 60),

[...] abrange o conjunto de questões relevantes para os formuladores de políticas governamentais e grupos próximos a estes. [...] a complexidade do processo decisório e o volume de questões que se apresentam sistematicamente aos formuladores de políticas acabam por concentrar a atenção destes em um conjunto limitado de assuntos considerados relevantes.

Ao constar como agenda nas políticas públicas, um determinado assunto recebe importância, prioridade e visibilidade diante de tantos outros. A definição de temas ocorre diante de um competitivo processo, até integrar ou se consolidar como uma política pública. Geralmente a atenção a determinado assunto é dada a partir da percepção e da identificação de problemas que necessitam de estratégias governamentais concretas para a melhoria ou solução.

A primeira universidade constituída no Brasil foi a Universidade do Paraná, em 1912, que contava com o apoio do governo estadual. A Universidade do Brasil, criada em 1920, não era bem uma universidade, mas sim uma instituição que reuniu as escolas já existentes (SAMPAIO, 1991). Após esse período, a nova proposta de criação da universidade se pautava na limitação do Estado acerca do poder sobre a instituição e na autonomia da universidade em níveis distintos, com dependência de renda patrimonial e contribuições dos estudantes (SAMPAIO, 1991).

Depois da criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, a *Reforma Francisco Campos* foi a primeira legislação no Brasil a prever a criação de universidades. Sampaio (1991) ressalta que nessa Lei era explicitado que a Educação Superior deveria ser ministrada nas universidades, nas modalidades de sistema universitário ou instituto. A citada Reforma demarcou legalmente os primeiros caminhos para a criação das universidades; entretanto, as propostas não se concretizaram no ideal estabelecido e pensado.

A Universidade de São Paulo foi criada em 1934 (pós a Reforma) e outras vieram, mas muitas não foram originadas do objetivo de atender setores da sociedade, mas sim de “[...] uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais e educadores, nem

⁵ Para aprofundamento acerca das questões histórico-políticas, ver Sampaio (1991) e as indicações de referências feitas ao longo do texto da autora.

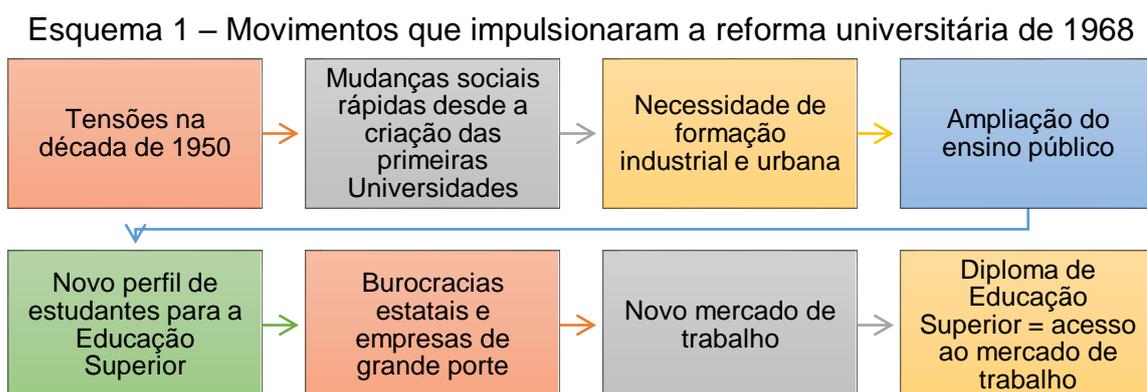
sempre ligados ao ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal” (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Dos muitos impasses que as universidades passaram naquele período, um dos principais foi a institucionalização da pesquisa, o que, por um bom tempo, foi parcial e limitado às instituições mais bem localizadas no país. A pesquisa dependia do apoio governamental, porém, inicialmente, contou com o apoio e conseguiu se manter por meio de parcerias com grupos de intelectuais que tinham influência e apoio internacional. Para Sampaio (1991, p. 13), “[...] mesmo nas regiões em que a universidade não conseguiu institucionalizar a pesquisa, as faculdades tiveram um papel importante, contribuindo para alargar o horizonte intelectual da formação universitária e ampliar o acesso ao ensino superior”.

Nos anos de 1940, houve o compartilhamento da ideia da instituição de uma Universidade Federal em cada estado do país. A partir de 1945, instituiu-se o sistema federal, em consequência do desenvolvimento da rede de universidades federais. De 1940 a 1960, houve um grande aumento no número de matrículas nas IES: “[...] entre 1940-1960 passou de 27.671 a 93.202, ou seja, aumentou em mais de três vezes” (SAMPAIO, 1991, p. 14). No entanto, a elevação das matrículas não representou expansão do sistema de ensino, mas “[...] esse crescimento, através da sobreposição de modelos - o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa dos anos 30 - e da diferenciação institucional [...]” (SAMPAIO, 1991, p. 14).

As transformações sociais ocorridas na década de 1950 impulsionaram demandas de mudanças no ensino para a década seguinte.

O Esquema 1, abaixo, apresenta os movimentos que impulsionaram a reforma universitária de 1968:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Sampaio (1991).

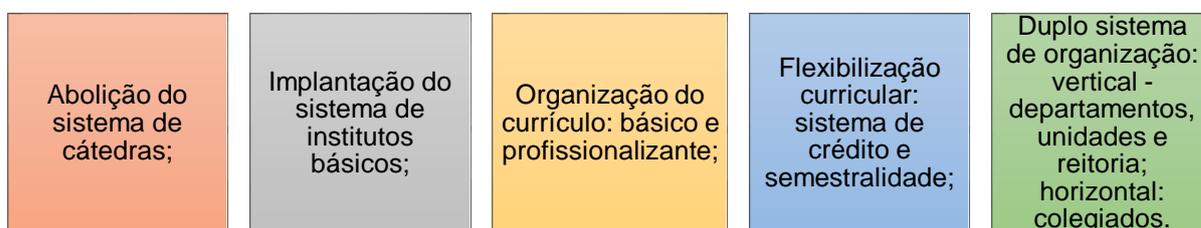
A necessidade de reformulação do sistema de ensino remeteu também à essencial reforma da universidade. De acordo com Sampaio (1991), a estrutura universitária em vigor não agradava a muitos e já não atendia às demandas geradas no período; essa estrutura era criticada principalmente por três características: sistema de cátedras, compartimentalização e elitismo na universidade. Almejava-se uma nova universidade: “[...] popular, deselitizada, organizada por departamentos [...]” (SAMPAIO, 1991, p. 15), pois o ideário era uma universidade não rígida, moderna e democrática.

No ano de 1961, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁶, fixou as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda não se fazia menção à avaliação institucional e, com relação à ES, mantiveram-se as orientações trazidas pela Reforma Francisco Campos, atribuindo às faculdades de filosofia, ciências e letras o modelo de universidade.

Em meio à ditadura militar, foi promulgada a Reforma de 1968, que se baseou no projeto inicial proposto por Darcy Ribeiro. De acordo com Sampaio (1991, p. 16), “o novo modelo foi implantado, a partir de 1969, sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial [...]”.

Das medidas propostas, cinco foram as principais, conforme disposto na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Medidas da reforma universitária de 1968



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Sampaio (1991).

Mesmo com a repressão política no período e a deslegitimação do sistema educacional, houve, nesse intervalo de tempo, a expansão das universidades. Em contradição ao regime político instaurado, a “[...] a universidade recriada pela reforma de 68, em um período de acirramento da repressão política-ideológica no país, incluía

⁶ Reformulada posteriormente pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, e pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição” (SAMPAIO, 1991, p. 16).

O processo de expansão das universidades ocorreu devido à explosão de demanda por ES. O governo atendeu a essa questão por meio da “[...] ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado” (SAMPAIO, 1991, p. 17). Nos anos de 1960, teve início o processo de expansão, intensificado a partir de 1970, embora dentro de um rígido controle burocrático.

Sampaio (1991) destaca quatro principais características com relação às peculiaridades da expansão da Educação Superior no Brasil: diferenças institucionais e organizacionais; diferenças regionais; diversificação das carreiras; sistema universitário e educação secundária, conforme sintetizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Peculiaridades da expansão da educação superior no Brasil

Sistema universitário e educação secundária	Diferenças institucionais e organizacionais	Diversificação das carreiras	Diferenças regionais
<ul style="list-style-type: none"> • Demora para ingresso na educação superior; • Dificuldade para concluir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do setor privado; • Incapacidade do sistema público no atendimento das demandas por educação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carreiras tradicionais; • Novas carreiras; • Maior acesso às áreas de ciências humanas e sociais aplicadas; • Diferença na oferta de cursos com base nas regiões brasileiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste entre as instituições do sul e sudeste com as demais do Brasil; • Possibilidade de realização de pesquisas científicas; • Quantidade de matrículas e oferta de cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>, principalmente doutorado; • Número de produções científicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Sampaio (1991).

Até o momento descrito, a universidade estava se consolidando com muitas disparidades regionais, embora a igualdade formal prevista na legislação camuflasse as diferenças existentes. Após esse período, entrou em pauta a regulação do sistema de educação instituído.

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformulou a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A primeira instituiu o ensino profissionalizante. De acordo com Cunha e Xavier (2001) essa reforma se deu em virtude da política governamental, com vistas à “contenção da demanda do ensino superior, considerada incompatível

com as necessidades nacionais”. Por fim, o ensino profissionalizante permaneceu a cargo das escolas técnicas.

A Associação dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), criada em 1981, com o objetivo de reunir em âmbito nacional os professores da categoria, organizou a proposta de elaboração de um padrão único de qualidade para as universidades do Brasil, no ano de 1982 (TOGNARELLI, 2010), inserindo a temática da qualidade da educação na agenda política. Sobre a organização de parâmetros de qualidade educacional, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que:

[...] é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Discutir padrão único de qualidade para uma universidade que ainda se estruturava e estava em processo de consolidação se constituiu em mais um desafio. O debate sobre padrão único de qualidade remete à compreensão de que todas as universidades devem apresentar indicadores comuns, condições objetivas e estruturação dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira. Para referendar essas questões, a avaliação é ferramenta essencial.

No ano seguinte, em 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE) e da CAPES, instituiu-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). O Programa tinha como principal objetivo conhecer como e em que condições se realizavam as atividades da Educação Superior no Brasil. Para isso, tinha como finalidade o desenvolvimento de estudos, pesquisas e debates para avaliar a reforma universitária de 1968 e peculiaridades das instituições de cada região do Brasil. Dentre tantas dificuldades, a principal foi a falta de compreensão das instituições acerca do PARU, que foi encarado mais como um meio de fiscalização do que avaliação. Assim, a avaliação institucional já surgiu sob uma visão dicotômica: formativa/emancipatória e de regulação/controle.

No Quadro 2, a seguir, apresentam-se as características do PARU:

Quadro 2 – Características do PARU

ÁREAS	ORGANIZAÇÃO	FINALIDADES	MÉTODOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> Gestão das Instituições de Educação Superior (IES); Processo de produção e disseminação do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciativa do Conselho Federal de Educação; Formação de um Grupo Gestor de pesquisadores experientes; Elaboração de texto orientador; Concepção de avaliação formativa e emancipatória. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica; Desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada IES, bem como sua articulação com o uso de recursos, com as determinações externas e as relações políticas internas; Comparar as instituições. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo base: coletar informações fundamentais sobre as IES, que seria realizado por amostra - aplicação de um instrumento-padrão; Estudos específicos: aprofundariam o estado de conhecimento sobre um assunto, experiências relevantes, análises específicas; Pesquisas; Debates. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de Educação Superior; Avaliar o sistema de Educação Superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas; Investigação sistemática da realidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Barreyro e Rothen (2008).

O PARU apresentava uma boa proposta de avaliação e foi bem pensado e estruturado. De acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 135): “o PARU adquiriu a forma de um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no país”. Esse Programa teve uma jornada breve, pois foi desativado em 1984, deixando inconclusos os estudos e coleta de dados iniciados. Esse aspecto evidencia o caráter de descontinuidade presente em tantos projetos e políticas no Brasil.

No período da redemocratização do Brasil e instauração da Nova República⁷, a Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES) foi criada em 1985, com a finalidade de realizar uma análise das condições da ES, para apresentar uma proposta de reformas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Uma ideia que prevalecia na CNRES era a de que a lei, por si só, não assegura a efetivação de princípios e não conseguiria mudar atitudes e atividades nas instituições, pois não é por “decreto” que a postura das pessoas muda. Ao se referir ao agentes públicos, ou mais especificamente aos “burocratas de nível de rua”⁸, Lotta (2019, p. 13) destaca que “[...] é por meio deles que os direitos são, ou não, adquiridos,

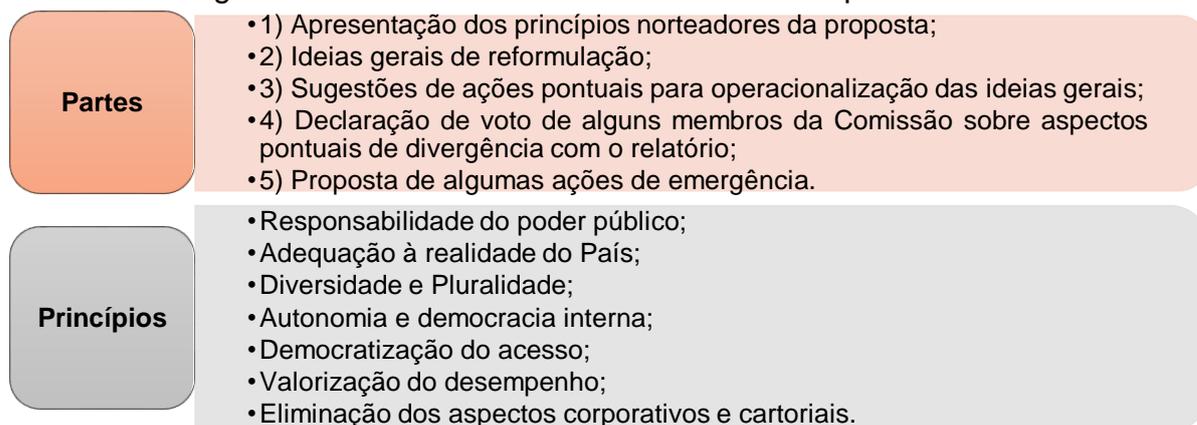
⁷ O novo regime político, em síntese, marcou o início da era da globalização e representou um período de democratização na política brasileira e estabilização da economia.

⁸ Termo criado por Lipsky (2019), originalmente em 1980, primeira edição do livro *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in the in public services*.

que a eficiência é, ou não, conquistada, que as desigualdades são, ou não, reduzidas”. As políticas só se efetivam se as pessoas as colocam em prática. Nesse sentido, coube à CNRES a elaboração de uma nova política.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008), o documento da CNRES foi elaborado diante de muita divergência de opiniões e votos, até se chegar a um consenso conseguido. A Figura 7 sintetiza a estrutura do referido documento:

Figura 7 – Estrutura do documento elaborado pela CNRES



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Barreyro e Rothen (2008).

O documento dava ênfase à necessidade de autonomia universitária e da criação de um sistema de acreditação: “[...] o documento introduzia pela primeira vez, a idéia (sic) de um órgão responsável pela avaliação [...]”. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 139). Foi nesse período que se discutiu sobre avaliação interna e diversidade de instrumentos para compor uma sistemática de avaliação. Na interpretação de Barreyro e Rothen (2008, p. 141):

[...] a Comissão Nacional compreendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior.

As primeiras propostas de algo aproximado à avaliação institucional (porém não com essa denominação) só surgiram a partir do momento em que a Educação Superior no Brasil foi minimamente estruturada, necessitando de instrumentos de regulação para controle e acompanhamento por parte do Estado, a fim de prestar contas à sociedade.

O trabalho da CNRES se concretizou na formulação do documento orientador. Então, em 1986, foi criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), o qual tinha por objetivo elaborar uma proposta de Reforma Universitária. Mas o serviço desse grupo encerrou-se em setembro de 1986.

Os trabalhos iniciais do GERES partiram do documento elaborado pela CNRES. Como resultado, o Grupo elaborou um relatório com a proposta de dois anteprojetos de lei, apesar de também pensar ser necessário uma nova política e não novas leis. O primeiro anteprojeto tratava da Reformulação das Universidades Federais e o segundo da necessidade de reformulação dos encargos do Conselho Federal de Educação (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Segundo Barreyro e Rothen (2008), os principais aspectos que remeteram à uma visão de regulação e controle por parte de muitos pesquisadores se devem principalmente aos seguintes fatos:

[...] a maior homogeneidade intelectual entre os membros do Grupo se comparado com a Comissão; o documento sistematizava os princípios adotados por essa visão, o fato de os anteprojetos terem sido divulgados durante uma greve e o **apelo que a elaboração de uma proposta de reforma universitária via legislação tem na tradição brasileira** (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 143, grifo nosso).

Sobre o relatório elaborado, destaca-se a estrutura elencada no Quadro 3.

Quadro 3 – Estruturação do Relatório do GERES

Princípios	Objetivos	Avaliação e Financiamento	Incumbências do CFE
<ul style="list-style-type: none"> O aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica; A pesquisa seria um fator estranho à tradição do ensino brasileiro: instituições para formação profissional ou realização de pesquisa; Definição de universidade pautada em sua autonomia didática, administrativa e financeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar uma proposta que aumentasse a eficiência das instituições federais; Superar o controle burocrático pelos processos de avaliação institucional; Restringir a sua proposta de reformulação da legislação pertinente à Educação Superior as instituições públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interligação entre financiamento e avaliação; Avaliação e o controle do seu desempenho pelo Estado; Assegurado o recurso mínimo para a sobrevivência das Instituições federais, mas parte do financiamento das atividades deveria estar vinculada aos resultados da avaliação de desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> O Conselho Federal de Educação (CFE) não poderia se torna uma agência de avaliação; Os resultados das avaliações seriam subsídios para o CFE na sua ação normativa O CFE não faria a avaliação, mas seria usuário dos seus resultados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Barreyro e Rothen (2008).

Em síntese, a proposta do GERES refletia uma flexibilização do sistema universitário em seus objetivos e estrutura organizacional. A avaliação ocuparia um lugar central, pois “[...] teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 145).

Os reitores das universidades, por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), dedicaram-se a estudos e atenção sobre o tema. Tognarelli (2012, p. 39) afirma que: “desde 1986, o CRUB despontou como setor preocupado com o tema e buscou promover discussões sobre as concepções, condições, métodos e outros encaminhamentos sobre processos avaliativos, criando o Programa CRUB”. A proposta levava em conta a necessidade de envolver as variadas dimensões institucionais na avaliação institucional.

Dentre os principais movimentos da época, que enfatizavam a necessidade de se conhecer as reais condições das universidades brasileiras e da utilização da avaliação para afirmar a qualidade da Educação Superior, destacam-se a atuação das Universidades Federais e da União Nacional dos Estudantes (UNE) (TOGNARELLI, 2012).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, mesmo não sendo exclusivamente um documento educacional, já fazia menção à avaliação institucional. Em seu artigo 214, previa: “[...] 2) a autorização e **avaliação de qualidade** pelo poder público, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade de ensino.” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Ao citar a avaliação, além de interligá-la à regulação, também remete à sua importância para a qualidade educacional e para a gestão.

Em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1993) foi criado pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras. Com esse Programa, surgiu a avaliação institucional interna, denominada autoavaliação. Os princípios que compuseram a criação do PAIUB foram sete, segundo representados na Figura 8:

Figura 8 – Princípios norteadores do PAIUB



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Brasil (1994).

Para estabelecer as diretrizes para a implantação da avaliação nas universidades, a nova Comissão elaborou então o *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional*. Estruturalmente, havia duas partes, sendo uma composta pelas referências teóricas para a avaliação da Educação Superior e outra com orientações para implantar a avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008). No documento elaborado, a avaliação era considerada: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) **uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária**; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 146, grifo nosso).

A avaliação proposta serviria para que as universidades prestassem contas à sociedade, pois a elas caberia o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social. No referido *Documento Básico*, a avaliação era considerada como um ato político e voluntário da instituição, que se legitimaria por meio da política e da técnica. De acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 147), “[...] a) política, garantida com a participação e o envolvimento de todos, e b) técnica, manifesta na competência metodológica da sua realização e na fidedignidade dos dados estatísticos”.

O Quadro 4 demonstra uma comparação entre os documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB:

Quadro 4 – Comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da Educação Superior	Propor nova política de Educação Superior	Propor nova lei de Educação Superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional
Função/ Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Auto-avaliação e Avaliação externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) Universidades (para as faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Educação pública Mercado (para a Ed. Privada)	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro e Rothen (2008, p. 148).

Os quatro documentos, criados ao longo de dez anos, foram importantes para a Educação Superior e simbolizaram marcos e avanços imprescindíveis para o desenvolvimento da avaliação institucional externa (PARU) e interna (PAIUB) no Brasil. As concepções de Educação Superior apresentadas nas propostas caminharam da conservadora para a formativa.

Por meio da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), houve a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou conhecido como Provão. Conforme Barreyro e Rothen (2008), o Provão se caracteriza como:

[...] uma prova aplicada aos formandos das Instituições de Educação Superior brasileira entre 1997 e 2003. Seus resultados eram divulgados oficialmente, organizados segundo rankings de instituições que, pela sua vez, utilizavam esses dados para propaganda e concorrência inter-institucional. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 151).

Ao contrário das propostas anteriores, o ENC (Provão) incentivou a premiação e a punição, partiu de conceitos contrários aos previstos na avaliação formativa,

pautava-se em mecanismos de correção e divergência das perspectivas conceituais e metodológicas do PAIUB (TOGNARELLI, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dedicou um capítulo à Educação Superior e deu ênfase à avaliação institucional em seu Art. 54: “[...] §2º - Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em **avaliação** realizada pelo Poder Público” (BRASIL, 1996a, grifo nosso). A LDBEN vinculou a autonomia universitária à necessidade de realização da avaliação institucional. Conforme Tognarelli (2010, p. 44), “no contexto das IES federais e estaduais, a Lei n.º 9.394/96 deixa claro que a competência para regular e avaliar cursos e instituições de educação superior é de cada sistema (federal e estaduais)”.

Outro aspecto importante da LDBEN no contexto apresentado foi a obrigatoriedade da implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro. Em seus artigos 9º e 84, a referida Lei apresenta o seguinte texto:

Art. 9º: A União incumbir-se-á de:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;

[...]

Art. 84º: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei.

§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Sobre as políticas da Educação Superior instituídas até aqui, Tognarelli (2010, p. 45) faz uma crítica, destacando que:

O contexto histórico da avaliação na educação superior, a partir da década de 1990, mostra as inúmeras medidas legais que foram, paulatinamente, colocando os processos avaliativos no centro das definições da qualidade do ensino. Mas, poucos foram os espaços que garantiriam que instituições e cursos se constituíssem como sujeitos de seus próprios processos na busca dessa qualidade.

Muitas vezes, com o engessamento de ações, e não especificamente a padronização, desconsideram-se as particularidades, avaliando-se as instituições como se todas tivessem as mesmas condições e oportunidades. Desse modo, a avaliação perde seu caráter formativo e emancipatório e funciona como regulatória.

No ano de 2001, o PNE 2001-2010, que se transformou na Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa a necessidade de um Sistema Nacional de Avaliação: “Art. 4º - A União instituirá o **Sistema Nacional de Avaliação** e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001, grifo nosso). Dentre as prioridades do Plano, constava a necessidade de:

5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de **avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino**, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, grifo nosso).

O PNE partia de uma visão de avaliação imprescindível para a gestão e a instituição como um todo. Nos objetivos e metas, previa-se:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado **sistema de avaliação interna e externa** que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de **avaliação institucional** e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa (BRASIL, 2001, grifos nossos).

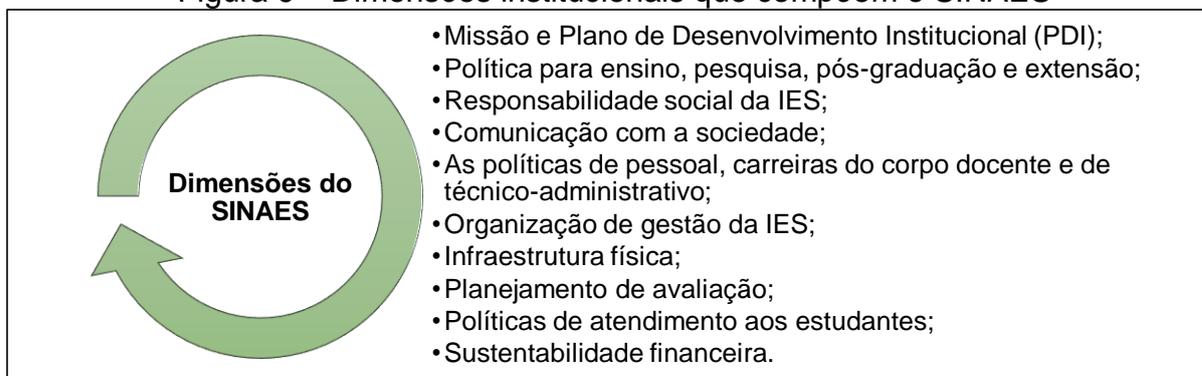
Apesar da demora na efetivação de um PNE brasileiro e da necessidade que já vinha sendo discutida há muito tempo, as menções à avaliação institucional, no PNE, evidenciam a importância da avaliação para os diversos setores institucionais e para a gestão acadêmica. A princípio, em sua proposta, nos tópicos em que a avaliação institucional era mencionada, apresentava a concepção de uma avaliação formativa, com a superação de aspectos efetivados no ENC.

O Decreto n.º 6.890, de 9 de julho de 2001, revogado posteriormente pelo Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), estabelecia a organização da ES, da avaliação de cursos e instituições. O Decreto especificou alguns aspectos fundamentais abordados pela LDBEN e atribuiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) o dever de organizar e executar a avaliação dos cursos de graduação e das Instituições de Educação Superior (IES).

No ano de 2003, foi criada a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), que foi a responsável por apresentar, em 27 de agosto de 2003, a proposta do SINAES, o qual ganhou importância por caracterizar-se como um marco legal, apresentando bases para diagnóstico e orientação a procedimentos de

verificação e avaliação da Educação Superior no Brasil. O SINAES foi instituído em 2004, pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) e “[...] sua implantação oportunizou aprofundar as experiências de um processo de avaliação institucional diferenciado [...]”. (TOGNARELLI, 2010, p. 45). Em sua composição, o SINAES estruturou dez dimensões, conforme elencadas na Figura 9:

Figura 9 – Dimensões institucionais que compõem o SINAES



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados contidos no sítio eletrônico do INEP.

Desde sua instituição, em 2004, o SINAES é o sistema de avaliação em vigor. Para especificar alguns itens de sua Lei de criação, ganhou novos componentes legais: Decreto de 28 de maio de 2004 (BRASIL, 2004b); Portaria n.º 1.606, de 1º de junho de 2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a); Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b); Resolução CONAES n.º 01, de 11 de janeiro de 2005 (COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2005); Decreto Federal n.º 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a) e outros, que serão abordados posteriormente.

O SINAES agrega as diferentes propostas apresentadas em documentos anteriores (PARU, CNRES, GERES e PAIUB), avançando em alguns aspectos referentes a melhor estruturação e especificações de propostas de avaliação externa e interna.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), o processo de avaliação institucional (externa e interna) apresentada pelo SINAES, propõe que:

[...] os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

Dias Sobrinho (2010, p. 215) faz uma crítica sobre o SINAES, evidenciando algumas dificuldades e contradições presentes desde a implantação desse sistema:

[...] o período inicial de implantação desse sistema foi difícil, mas vinha assegurando a consolidação de um paradigma de avaliação que não se limitava à conformação a normas burocrático-legais. Entretanto, as recentes iniciativas do INEP, com aval da CONAES, tendem a interromper esse processo participativo e a retomar o paradigma técnico-burocrático.

Diante de tantas exigências, muitas vezes os documentos que têm a finalidade de orientar acabam se tornando normativos, engessando e dificultando alguns aspectos de autonomia das instituições, que, por vezes, realizam uma avaliação não emancipatória, mas apenas para cumprir os aspectos burocráticos e legais. Nesse contexto, é importante questionar sempre qual a contribuição da avaliação institucional para as instituições que a fazem.

Desde sua proposta inicial, o SINAES é organizado e fundamentado em algumas características basilares, conforme representado na Figura 10:

Figura 10 – Características do SINAES

Objetivo das Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.
Função/concepção de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Regulação e Formativa.
Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade da Educação Superior.
Tipo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação e Avaliação externa.
Agentes da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Ministério da Educação (MEC); • Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); • Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); • Comissão Própria de Avaliação (CPA).
Unidades de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das instituições; • Avaliação dos cursos; • Avaliação do desempenho dos estudantes.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação (CPA); • Avaliação externa; • Censo da Educação Superior; • Cadastro de cursos e instituições.

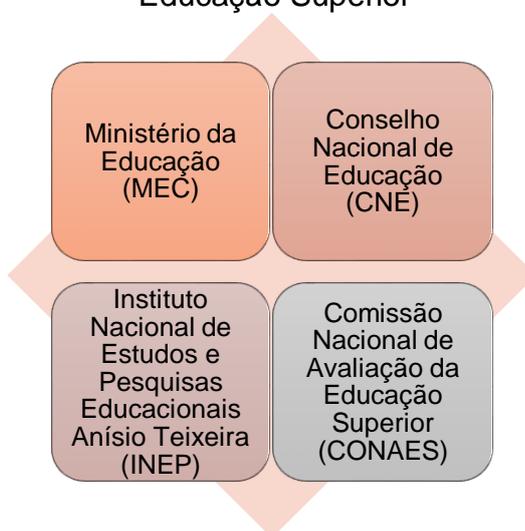
Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Brasil (2004) e adaptado de Barreyro e Rothen (2008, p. 148).

Em síntese, as avaliações propostas pelo SINAES atuam no sentido de ser suporte na regulação das instituições, mas também possibilitam o desenvolvimento do caráter formativo, por meio de uma avaliação institucional interna, que é sistemática e processual, visa o autoconhecimento institucional e também oferece indicadores e dados, de forma a contribuir para a regulação e para subsidiar melhorias na qualidade da educação ofertada, a partir de todas as dimensões institucionais e do seu comprometimento com a transformação social.

O Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006⁹ (BRASIL, 2006a), dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Nesse decreto, a avaliação externa é vinculada à muitas situações para oferta, credenciamento, autorização, reconhecimento e regulação do sistema federal de educação: “§ 3o A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2006a).

O referido Decreto especifica a necessidade de articulação entre quatro órgãos, que devem agir para a efetividade da implantação do SINAES, destacando a função de cada um e a hierarquia entre eles como decisores. A Figura 11 ilustra os órgãos competentes para regulação, supervisão e avaliação da ES:

Figura 11 – Órgãos competentes para regulação, supervisão e avaliação da Educação Superior



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Brasil (2006a).

⁹ Revogado pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

O documento enfoca: atos regulatórios, os quais se concretizam em atos administrativos que autorizam o funcionamento das instituições; a supervisão, que tem como finalidade garantir a conformidade na oferta da Educação Superior em todo sistema federal de educação e zela pela aplicabilidade da legislação; a avaliação, que se constitui como um dos referenciais para todos os outros processos, visando à promoção da melhoria da qualidade da Educação Superior.

A Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico elaborado para o fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da Educação Superior no sistema federal de educação. Com a referida Portaria, houve a informatização das informações das instituições de ES, nos seguintes termos:

Art. 1º A tramitação dos processos regulatórios de instituições e cursos de graduação e seqüenciais do sistema federal de educação superior será feita exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC, [...].

§ 2º O acesso ao sistema, para inserção de dados pelos agentes públicos competentes para atuar nos processos de regulação e avaliação também se dará pela atribuição de chave de identificação e senha de acesso, pessoal e intransferível, com a celebração de termo de compromisso. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Trata-se de uma iniciativa que compreende maior transparência, ajuste de conduta das instituições responsáveis e possibilita aproximação entre governo e cidadãos; a partir de princípios de modernização na gestão pública, há possibilidade de acesso pela comunidade às informações oriundas de procedimentos e processos administrativos com suporte de ferramentas tecnológicas (FERNANDES; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2017).

No ano de 2009, o INEP elaborou o documento intitulado *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): da concepção à regulamentação*. Esse documento foi essencial, devido às mudanças ocorridas com as novas regulamentações criadas. A finalidade da quinta edição do documento foi apresentar as alterações trazidas com a dinâmica da legislação, informar as instituições e atualizar sobre os procedimentos adotados a partir das legislações novas, que, somente no ano de 2009, foram nove.

Dentre os novos documentos legais incorporados à proposta do SINAES, havia Portarias referentes à atualização dos processos que envolvem a avaliação institucional (instrumentos), regulação e supervisão; o Conceito Preliminar de Cursos

(CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), além da necessidade de oferecer parâmetros aos componentes do Banco de Avaliadores do SINAES (BASis).

O Grupo de Estudos de Indicadores da Educação Superior (GEIES), criado em 2013, pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), partiu da necessidade estratégica de criação de novos indicadores para a ES. Segundo Fernandes Griboski e Meneghel (2017, p. 10), o GEIES tinha como finalidade:

[...] avançar na reflexão sobre a contribuição do CPC e IGC para a avaliação da qualidade da ES. Mas, sobretudo, avançar na proposição e construção de novos indicadores, considerando a diversidade e complexidade de aspectos envolvidos na qualidade da educação superior.

Ao perceber as limitações dos indicadores de qualidade vigente, o GEIES ficou responsável por buscar novos indicadores que pudessem evidenciar as características diversas e as realidades dos cursos e das IES. Com isso, uma das ideias era a superação do uso de indicadores para ranqueamento e competitividade.

No ano de 2014, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o novo PNE, com vigência de 2014 a 2024. Como a partir da Lei anterior, que instituiu o PNE 2001-2011, já foram criados os mecanismos de aperfeiçoamento da avaliação da Educação Superior e instituído SINAES, na Lei de 2014 a proposta apresentada foi para a melhoria dos processos de avaliação institucional e da utilização da avaliação para as instituições de Educação Básica, conforme a Meta 3:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

[...]

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior (BRASIL, 2017).

O Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (ainda vigente), dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. A principal diferença para o Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, está na inclusão da pós-graduação *Lato Sensu*.

Algumas incumbências no que se refere às competências do Ministério, do Instituto e da Comissão foram modificadas ou novos aspectos foram acrescentados ao Decreto de 2017. No primeiro capítulo, art. 4º, inciso III, o Decreto estabelece como função do MEC aprovar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP. Outras especificações sobre a avaliação das instituições estão presentes nos seguintes artigos:

Art. 7º Compete ao Inep:

I - conceber, planejar, coordenar e operacionalizar:

a) as ações destinadas à avaliação de IES, de cursos de graduação e de escolas de governo; e

b) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação;

II - conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar:

a) os indicadores referentes à educação superior decorrentes de exames e insumos provenientes de bases de dados oficiais, em consonância com a legislação vigente; e

b) a constituição e a manutenção de bancos de avaliadores e colaboradores especializados, incluída a designação das comissões de avaliação;

III - elaborar e submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação os instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pelos outros órgãos competentes do Ministério da Educação;

IV - conceber, planejar, avaliar e atualizar os indicadores dos instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação;

V - presidir a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, nos termos do art. 85; e

VI - planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar as ações necessárias à consecução de suas finalidades.

Art. 8º Compete à Conaes:

I - propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização das comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das IES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, com vistas ao estabelecimento de ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; e

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos cujos estudantes realizarão o Enade.

Em síntese, é possível identificar que houve avanços em termos de políticas e legislação educacionais e isso é importante para uma melhor compreensão do que se almeja, dos encargos e compromissos de cada ator¹⁰ público envolvido e do Estado.

¹⁰ De acordo com Di Giovanni (2018a, p. 95), “nos estudos de políticas públicas, *atores* são indivíduos, instituições ou coletividades cujas ações, sempre em busca de uma finalidade ou de um proveito, têm probabilidade de produzir consequências em um processo político qualquer”.

Mas é sempre válido ressaltar que, principalmente os aspectos legais, não podem estar desvinculados de condições objetivas para a concretização do que propõem, pois podem comprometer a efetividade. Os aspectos legais muitas vezes engessam as ações. É necessário conduzir as políticas públicas oficiais no sentido de possibilitar a realização de proposições de mudanças e transformações, visando à melhoria do serviço educacional prestado a sociedade.

No ano de 2018, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), elaborou o relatório intitulado *Revisões das Políticas Nacionais para a Educação: repensando a garantia de qualidade para o Ensino Superior no Brasil*, por solicitação do MEC, da CONAES e da CAPES, a fim de avaliar as políticas federais de garantia de qualidade para a Educação Superior brasileira. A ênfase era nos padrões mínimos de qualidade exigidos pelos instrumentos em vigor.

A OCDE (2018) apreciou o sistema de avaliação que vem sendo desenvolvido, apontando a necessidade de aprimoramento de alguns mecanismos, a fim de se tornarem mais relevantes e eficazes, com destaque para o aperfeiçoamento da disponibilização de informações, redução da burocratização, aprimoramento de processos e de preparação/formação de avaliadores externos e internos as instituições e maior especificidade com relação aos dados da Educação a Distância (EaD).

Os apontamentos da OCDE influenciaram também na dinâmica de avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu*, que passou a não sobrepor o peso da avaliação ao quantitativo de publicação dos docentes, mas também considerando diversos fatores que representam produtividade.

No Relatório de Gestão 2019 do INEP, destacam-se informações e dados de avaliações de todos os níveis de educação, com apresentações, gráficos e exploração breve de dados qualitativos e quantitativos. Em síntese, o documento é importante para conhecimento e análise do que vem sendo feito junto às instituições de educação e encaminham o que ainda precisa ser feito ou melhorado. No relatório de gestão integrado, destacam-se as seguintes perspectivas quanto à ES, elencadas na Figura 12:

Figura 12 – Encaminhamentos sobre avaliação da Educação Superior para os próximos anos

Instrumentos de Avaliação da Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Propor, testar e implementar novos indicadores e/ou atualizar os que já estão sendo divulgados.
RIACES*	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditação e avaliação por meio de intercâmbio; • Rever a participação do Inep na rede para gerar benefícios extensivos à comunidade acadêmica nacional.
ENADE	<ul style="list-style-type: none"> • Definir nova metodologia de elaboração dos instrumentos; • Revisar Portarias do Exame; • Alterar a forma de enquadramento dos cursos avaliados no Exame; • Antecipar aplicação de provas.
Pesquisa estatística anual	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar melhorias propostas nas pesquisas com usuários dos dados e obtidas nas visitas in loco; • Verificar in loco e revisar instrumento do Censo da Educação Superior; • Adequar a coleta aos dispositivos da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.
Arcu-Sul**	<ul style="list-style-type: none"> • Programar avaliações externas in loco de cursos brasileiros para acreditação de 25 curso no âmbito do Arcu-Sul; • Ajustar normativos nacionais que possibilitem o pleno desenvolvimento das comissões de avaliadores estrangeiros no Brasil.
Avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> • Projetar e implementar novos cenários para a avaliação in loco; • Melhorar a entrega de dados para subsidiar o desenvolvimento de política de Estado, informação à sociedade e tomada de decisão de diferentes públicos de interesse; • Extrapolar o papel da avaliação como referencial para a tomada de decisões regulatórias; • Torná-la geradora de diferentes insumos para diferentes instâncias; • Conferir maior protagonismo a autoavaliação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em informações do INEP (2020).

*RIACES: *Red Iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*.

**Arcu-Sul: Mecanismo permanente de acreditação regional (critérios do Mercosul).

A partir das questões destacadas pela OCDE e dos indicativos apresentados pelo INEP, pode-se observar que é imprescindível que as instituições realizem a meta-avaliação que, a princípio, se traduz como avaliar a avaliação. De acordo com Goulart (2018, p. 17),

A meta-avaliação constitui-se no caminho para a construção da crítica e da reflexão de uma avaliação. Por meio dos estudos da meta-avaliação podem-se revelar os procedimentos que foram elaborados e realizados, os julgamentos de mérito e de relevância das avaliações. Assim, a realização de meta-avaliação traduz-se como desafios para mostrar os resultados da avaliação, que nem sempre são questionados.

Apesar de não ter havido uma importação de modelos de avaliação de outros países, é preciso ressaltar que o Brasil, como país com grande espaço geográfico,

precisa atentar para algumas especificidades locais. Desde a década de 1990, Sampaio (1991) já apontava que “esta moldura formal convive com uma realidade bem distinta: um sistema altamente diversificado, não só geograficamente, como também em termos das instituições que o compõem e do público que atende”.

Trazendo para o contexto da instituição foco desta pesquisa, não só o IFRO possui singularidades a serem analisadas; dada a dimensão e extensão do território brasileiro, a diversidade de instituições e de público que elas atendem são aspectos que coadunam com necessidades distintas, e conseqüentemente, precisam ser levados em consideração nas avaliações e nas vantagens e perdas geradas por elas. Até hoje, boa parte das instituições de ensino, sejam escolas estaduais, municipais ou universidades, têm dificuldade em fazer a avaliação e tampouco utilizam seus resultados na tomada de decisões, em busca da melhoria da instituição como um todo, envolvendo os processos administrativos, pedagógicos e financeiros (PINHA, 2012; OLIVEIRA, 2013; ARAÚJO, 2014).

Inicialmente, a avaliação institucional era voluntária, depois passou a ser obrigatória, até adquirir o *status* de obrigatória e necessária. A estruturação do SINAES, há 16 anos, não demarca sua consolidação pelas instituições. Não significa que as instituições de ensino estejam familiarizadas e consonantes com as propostas políticas e legais. Fazer uma avaliação sistemática da instituição é um processo novo, polêmico, que implica olhar para si mesmos e se perguntar: quem somos, como somos, como fazemos e o que vamos fazer?

A interpretação dos dados obtidos na avaliação institucional muitas vezes acontece com dificuldades e a avaliação se limita a cumprir determinações legais¹¹, o papel burocrático (LIMA, 2010; BOTELHO, 2016). Está aí um dos principais problemas das interpretações e modo de utilizar a avaliação institucional. Ela não possui um fim em si mesma, então depende dos atores escolares para ganhar sentido. Sua função está em mostrar os dados de uma realidade, mas são os atores escolares que decidem o que será feito a partir deles. Por vezes, a dificuldade em utilizar os dados está na forma de coleta, nos instrumentos elaborados, nos debates realizados ou na

¹¹ Faria (2018a, p. 506) aborda a questão da legalidade. Conforme o autor, “legalidade é um conceito-chave do pensamento político e jurídico desde o advento do Estado moderno. Arelado a um conjunto escalonado de normas, o conceito traduz a ideia de **regra do jogo**, na medida em que as leis estabelecem padrões para comportamentos, balizam as tomadas de decisão, distribuem responsabilidades, criam incentivos, impõem deveres e asseguram prerrogativas” (grifo do autor).

ausência deles, no discurso e mobilização acadêmica para a realização da avaliação (SILVA, 2009).

Inicialmente, nas universidades, a visão que se tinha da avaliação institucional era a de que ela não provocava interferências na gestão. Houve uma mudança de visão no momento em que a própria política pública orienta o processo de aplicação das avaliações e, com o tempo, amplia o formato dos instrumentos, dos indicadores, as dimensões avaliadas e o modo de conceber e realizar a avaliação institucional. Nesse processo, a gestão percebeu a importância da avaliação institucional, tornando-se dependente dela para várias ações, e isso não ocorre somente por determinação ou orientação legal. A avaliação institucional passou a ser vista como elemento central para o sucesso das ações institucionais, enquanto instrumento que, a partir de indicadores, fundamenta a tomada de decisões.

Olhar para os fragmentos histórico-políticos e legais permite listar os acontecimentos, analisar os aspectos de composição e elaboração dos documentos utilizados nas avaliações institucionais desde sua origem às ferramentas disponíveis atualmente e acompanhar a ordem como foram pensadas as políticas de avaliação de cada período, além de compreender em que tempo e contexto ganharam força.

Na medida em que a política pública muda, a avaliação institucional também muda, mas, algumas conquistas na avaliação não retrocedem. Por exemplo, não se fala em acabar com a avaliação institucional e, independentemente dos resultados que apresente, o processo não se acaba com ela.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Mediante o pressuposto de que nenhuma pesquisa científica se dá em um vazio conceitual e também não possui neutralidade, objetiva-se nesta seção, apresentar e discutir os principais descritores que envolvem a temática da avaliação institucional interna. Ao refletir sobre os vários aspectos que consolidaram o sistema de avaliação da ES, acredita-se que houve um aperfeiçoamento no desenvolvimento de produtos e processos desse campo e que os descritores avaliação institucional, políticas públicas educacionais e gestão escolar precisam ser abordados.

Ao considerar que “[...] geralmente nos referimos ao pensamento dos outros para construir o nosso, isto é, não há discurso que não se inscreva em uma intertextualidade.” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 21), para elucidar aspectos referentes ao descritor “avaliação institucional”, buscou-se aporte nas obras de Dias Sobrinho (2000, 2010, 2011a e b), Belloni (1998), Bonniol e Vial (2001), Dias Sobrinho e Balzan (2011) e Tognarelli (2012). Considerou-se importante apresentar a temática a partir de autores que participaram da constituição da política da avaliação da Educação Superior no Brasil e continuaram desenvolvendo pesquisas e estudos acerca da temática. Para fundamentar as discussões referentes à gestão escolar buscou-se suporte nos escritos de Sander (1995), Lück (2009, 2012) e outros, principalmente devido a experiência tanto na atuação em gestão escolar em estudos e pesquisas relacionados ao assunto da avaliação e gestão. Em vários momentos, discutiu-se a especificidade de alguns verbetes referentes ao objeto de estudo, dada a importância de melhor compreendê-lo e contextualizá-lo para além de definições de palavras.

Parte-se da premissa de que a avaliação institucional se consolida como um “[...] instrumento de melhoria da qualidade das Universidades” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2011, p. 9). Por meio da avaliação interna, as instituições têm autonomia para inserir questões que consideram importantes, lançam mão do olhar de quem vive, participa e colabora com o processo educativo. A avaliação não é processo, pois processo diz respeito a mudança. E, por si só, a avaliação não muda nada. Ela é um dos instrumentos de mudança do processo educativo, a partir da utilização de seus resultados pela equipe gestora, a fim de transformar e redirecionar o rumo das ações institucionais, quando identificadas essas necessidades. Nesse sentido, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57) afirmam que:

A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros **responsáveis**, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo (grifo dos autores).

A avaliação é um instrumento que ajuda a promover mudanças institucionais e políticas, então é imprescindível para as políticas públicas, atuando diretamente na ação pública, conforme comentam Lascoumes e Le Galés (2006, p. 269):

[...] um espaço sociopolítico construído tanto por técnicas e instrumentos quanto por finalidades e conteúdos. Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários, em função das representações e significados dos quais ele é o portador. Essa abordagem se fundamenta em trabalhos de história das técnicas e de sociologia das ciências, os quais desnaturalizaram os objetos técnicos mostrando que a carreira destes se baseia mais nas redes sociais que se formam em relação a eles do que em suas características próprias. **A criação de um instrumento de ação pública pode funcionar como revelador de profundas transformações, às vezes invisíveis, de tal ação, de seu sentido, de seu quadro cognitivo e normativo e de seus resultados** (Tradução nossa, grifo nosso).¹²

A avaliação é uma atividade que envolve descrição, análise e crítica diante dos dados obtidos por meio de seus instrumentos. Desse modo, ela pode contribuir para a efetivação de mudanças e ser suporte para as tomadas de decisões, tendo importância para a gestão, mas gerando resultados para além dela. De acordo com Dias Sobrinho e Balzan (2011, p. 9), “[...] a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global das Universidades, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões.”

Outro aspecto importante é a distinção entre o propósito, os usos e as atividades essenciais da avaliação. Scriven (1967, *apud* WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 39) destaca que a avaliação possui objetivo, meta e papel. A compreensão que o sujeito avaliador tem acerca de cada um desses itens denota a

¹² No original: L'action publique est un espace sociopolitique construit autant par des techniques et des instruments que par des finalités ou des contenus. Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur. Cette approche s'appuie sur les travaux d'histoire des techniques et de sociologie des sciences qui ont dénaturisé les objets techniques en montrant que leur carrière repose davantage sur les réseaux sociaux qui se forment en relation avec eux que sur leurs caractéristiques propres. La création d'instrument d'action publique peut servir de révélateur de transformations profondes, parfois invisibles, de l'action publique, de son sens, de son cadre cognitif et normatif et de ses résultats. (LASCOUMES; LE GALÉS, 2006, p. 269).

importância que a avaliação tem para os sujeitos e instituições, de modo a justificar e evidenciar seus usos e propósitos.

Para aprofundamento da discussão, nas subseções a seguir, inicialmente abordam-se os modelos e enfoques que influenciam a gestão educacional das instituições; posteriormente, os modelos de avaliação institucional adotados no Brasil e, para conclusão desta seção, discutem-se a interligação e a importância dos instrumentos de avaliação institucional para a gestão escolar.

3.1 ENFOQUES DA GESTÃO ESCOLAR

O termo gestão não surgiu na escola, mas originou-se da administração de empresas. No contexto escolar, algumas nomenclaturas simbolizam a compreensão que se tinha a respeito de quem estava à frente da escola: administrador, diretor (essa palavra remete a “dirigente, chefe [...] que orienta” HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p. 253), gestor (com a palavra gestão, tem-se a compreensão de responsabilidade e poder de decisão mútuo, em equipe: gestão escolar). Administrar está muito além do controle das atividades dos outros; envolve racionalização de recursos objetivos. Gestão, administração, coordenação e liderança referem-se a uma direção coletiva, em busca de um objetivo comum, através de condições objetivas.

De acordo com Sander (1995, p. 13), a partir dos anos de 1930, tem-se as “[...] primeiras tentativas de sistematização das teorias organizacionais e administrativas adotadas na educação e os primeiros ensaios de gestão escolar na América Latina”. Ao perceber que a aplicabilidade e o foco da administração escolar são diferentes da administração empresarial, reconhece-se a importância de pensar na estruturação e na organização de parâmetros específicos para a gestão escolar.

Os termos ‘gestão educacional’ e ‘gestão escolar’ não são sinônimos. O primeiro, compreende uma amplitude maior, abrangendo políticas públicas, todo o sistema de ensino e programas de avaliação; o segundo se refere diretamente à escola, com a especificidade das áreas pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos. Essas áreas são fundamentais, pois estruturam a ação educacional e determinam a dinâmica e a qualidade do ensino (LÜCK, 2012).

Com relação aos termos ‘gestão’ e ‘administração’, destaca-se que pertencem ao mesmo universo, sendo a diferença entre eles marcada de acordo com o foco. De forma mais abrangente, a palavra gestão compreende uma “[...] atividade

administrativa referida a aspectos particulares de uma organização” (SANT’ANNA, 2018, p. 392).

Na Figura 13, a seguir, apresenta-se a diferença entre os termos gestão e administração:

Figura 13 – Conceitos de gestão e administração

Gestão	Administração
"[...] (do latim <i>gestione</i>) acentua a dimensão da gerência, do gerir, seu verbo de referência [...]."	"[...] (do latim <i>administratione</i>) aponta para o ato de governar, dirigir ou manter sob controle."

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Sant’Anna (2018).

Gestão envolve uma palavra importante para esse contexto, que é a responsabilização, e também remete à coordenação e equipe: “Gestão seria assim a colocação em prática de decisões tomadas pelos vértices administrativos, uma função de caráter executivo” (SANT’ANNA, 2018, p. 392). Aqueles que compõem a gestão são decisores e também executores das decisões tomadas, sejam elas em conjunto, de modo participativo, ou de modo individualizado e centralizador.

Parte-se do princípio de que “[...] a gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados. Resultados que podem ser definidos, previstos, analisados e avaliados, mas que têm de ser alcançados através das pessoas e numa interação humana constante” (SANT’ANNA, 2018, p. 393-394). Não se faz uma gestão escolar sozinho. As opiniões, as problemáticas e as decisões precisam ser discutidas e analisadas coletivamente, considerando as necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

Entre os modelos de gestão escolar mais presentes atualmente, está a gestão participativa e democrática. O que define um modelo de gestão é, principalmente, a maneira de legitimação das decisões internas, modos específicos de gestão e formas de tomada de decisões. De acordo com Lück (2012, p. 61), “a gestão democrática e participativa está diretamente associada à perspectiva de construção da autonomia da gestão escolar que, por sua vez, corresponde à capacidade de assumir responsabilidades pelos seus próprios atos e a transparência em relação aos mesmos”. Dois conceitos-chave são destacados no âmbito da gestão democrática: responsabilização e transparência.

Ao analisar a conjuntura da gestão escolar brasileira, Colares, M. (2003) aponta a presença de três concepções de gestão educacional, conforme detalhadas na Figura 14, a seguir:

Figura 14 – Concepções de gestão educacional

Autoritária	<ul style="list-style-type: none"> • Gestor toma as decisões e determina as formas de execução das ações; • Ignora a necessidade do pluralismo de opiniões; • Considera-se o maior responsável pela aplicação da lei; • Centralização dos atos administrativos.
Pseudodemocrática	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão não inteiramente autoritária e tampouco democrática; • Decisões tomada previamente e posterior consulta a comunidade; • Atitude diferenciada na forma de comunicação das decisões tomadas;
Democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão que considera a participação dos atores escolares e comunidade; • Presença de Conselhos para fundamentar a tomada de decisões; • Envolvimento, acompanhamento e fiscalização pelos atores escolares e comunidade, de todo o processo de gestão;

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Colares, M. (2003, p. 84-85).

As concepções de gestão elencadas na Figura 14 podem ser identificadas nas atitudes de diversos gestores escolares, independentemente de a LDBEN n.º 9.394, de 1996, em seu art. 14, estabelecer que:

[...]. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996a, grifos nossos).

Este fato ocorre devido à concepção de gestão, assim como qualquer outra, não ser imposta por força da Lei e mesmo prescrito em vários mecanismos legais, muitos Estados até 2018 ainda não regulamentaram a gestão democrática. Souza e Pires (2018, p. 73) relatam:

[...] identificamos apenas 11 estados e o Distrito Federal, os quais possuem normativa própria, regulamentando o artigo 206 da CF e o artigo 14 da LDB. [...] apenas 44,4% das UF o fizeram.

Os 11 estados mencionados são Acre, Amapá e Rondônia, na região Norte; Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, no Nordeste; Rio de Janeiro no Sudeste; Rio Grande do Sul na região Sul e; Mato Grosso e Goiás, além do Distrito Federal, na região Centro-Oeste.

Lemes, Monteiro e Ribeiro (2011) colocam em discussão a questão da democratização da educação. Assim como a educação em si tem tido dificuldade de se tornar efetivamente democrática, a gestão escolar encontra obstáculos. O esforço para manter uma gestão na perspectiva participativa é imprescindível, pois envolve dialogicidade na relação pedagógica e contribui para que o aspecto democrático se fortaleça, por meio do envolvimento da comunidade.

Ao pensar em democratização, um termo que se questiona é a participação. De acordo com Gutierrez e Catani (2011), a participação começa a aparecer nas formas de administrar a partir de 1968. Participar envolve principalmente consciência individual, disposição pessoal para engajar-se no processo e grau de participação *versus* número de pessoas consultadas. Na concepção de Habermas (1975, p. 159, *apud* GUTIERREZ; CATANI, 2011, p. 76), participar “[...] significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”. Possibilitar a participação implica criar condições para que os indivíduos possam se manifestar sobre os processos em que estão envolvidos.

Existe a crença de que, para formar o sistema participativo, muitos indivíduos consultados interferem fortemente em diversas decisões. Entretanto, o debate sobre o tema é que permite avanços sobre as decisões, pois a quantidade de participantes em si não garante qualidade ou eficiência, mas certamente ajuda a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo. É preciso atentar-se ao fato de que “[...] a consulta individual aos atores envolvidos não garante, por si só, a participação consciente. Uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada, pode ser autorizada por um número imenso de pessoas” (GUTIERREZ; CATANI, 2011, p. 76). Nesse contexto, questiona-se a unanimidade: nem sempre o que é de decisão unânime será o melhor.

Uma gestão democrática envolve processos de racionalização e dois tipos de participação: restrita e funcional (controle social) e efetiva (participação cidadã). Segundo Dourado (2011), a gestão democrática se caracteriza como:

[...] **processo de aprendizado e de luta política** que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa **prática social** e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do **‘jogo’ democrático** e, conseqüentemente, do repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2011, p. 96, grifos nossos).

A efetiva democratização da educação e da escola também ocorre a partir das formas de gestão e do provimento aos cargos, que podem se constituir como verdadeiros canais de democratização das relações escolares (DOURADO, 2011). Fazendo uma interlocução com a perspectiva apresentada, é necessário pontuar um alerta, devido ao fato de que “[...] sendo a centralização um dos aspectos básicos da gestão autoritária, este tipo de gestão pode ser praticado até mesmo por um diretor que tenha sido eleito pela comunidade escolar” (COLARES, M., 2003, p. 85). Consulta à comunidade para escolha de gestor escolar não significa que a gestão será democrática e vice-versa.

Nesse contexto, um gestor escolhido por meio de consulta à comunidade pode agir autoritariamente, mas, apesar de não definir o tipo de gestão, a forma de provimento a um cargo pode interferir na forma de condução da gestão, pois “[...] a **democratização da escola** passa pela democratização do acesso, da permanência e **da gestão**” (DOURADO, 2011, p. 107, grifos nossos). Quanto mais democráticos os processos na realização das atividades institucionais, mais democrática será a gestão escolar e as decisões tomadas.

A atuação de uma equipe gestora escolar “[...] envolve três funções básicas de organização do trabalho, intimamente relacionadas: planejamento, monitoramento e avaliação” (LÜCK, 2012, p. 28). A articulação desses três elementos, deve ter como foco a finalidade da ação educativa e suas necessidades e ocorrer de forma sistemática e permanente, como uma política institucional. Estabelecendo um diálogo com Luz, Silva e Amaral (2008), considera-se que o planejamento escolar envolve principalmente planos de ações e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), pois esses documentos preveem atividades, objetivos e metas específicas, tanto nas dimensões pedagógicas, quanto políticas e administrativo-financeiras.

Para a plena atuação no contexto escolar, “[...] ao estabelecimento de ensino e sua equipe de gestão cabe tomar iniciativa em desenvolver processo próprio de verificação e entendimento de sua efetividade” (LÜCK, 2012, p. 23-24). A autoavaliação, mesmo não sendo sistemática, que ainda não é exigida em Lei para a Educação Básica, é indispensável para a compreensão e análise do trabalho desenvolvido pela equipe. Luz, Silva e Amaral (2008) asseguram que é preciso ter em mente que toda e qualquer ação daqueles que trabalham nas atividades-meio, contribuem e devem ter como objeto tornar o processo educativo efetivo, além de propiciar condições básicas para que se concretize.

Muitas vezes a equipe gestora fica incumbida de resolver problemas na instituição de educação. Cabe considerar que um gestor é também um educador e seu foco não está somente nas questões administrativas e técnicas, mas também nas pedagógicas. É essencial organizar e coordenar as questões administrativas, financeiras e políticas, a fim de possibilitar meios para que as demais atividades escolares sejam desenvolvidas com qualidade e sucesso. Luz, Silva e Amaral (2008) assinalam que problemas pontuais e rotineiros sempre aparecerão; no entanto, a falta de planejamento leva as ações a ocorrerem conforme as circunstâncias.

No contexto escolar, a gestão possui relevância, mas “[...] é importante ter em mente que a gestão é uma área meio, e não um fim em si mesmo” (LÜCK, 2012, p. 16). Administrar ou gerir envolve mediação de pessoas e recursos, dentre outros aspectos, para se chegar a determinado fim, por meio da coordenação do esforço humano coletivo.

O planejamento e a avaliação são objetos da gestão escolar e as atividades-meio devem ter como objeto as atividades-fim. Nesse sentido, segundo afirma Lück (2012, p. 37), “garantir a realização das finalidades e objetivos da educação é, portanto, prioridade da gestão escolar, que se realiza a partir de diversos princípios, diretrizes e múltiplos mecanismos e estratégias”. Todo movimento da gestão no processo educativo se dá com vistas à qualidade da educação.

Em uma das discussões sobre qualidade na educação, Frigerio e Poggi (1994, *apud* SANDER, 1995, p. 153) comentam que é essencial “[...] a integração da qualidade da organização institucional, dos recursos humanos e financeiros, da gestão do ensino, da proposta curricular e didática, do processo educacional e de seus resultados em termos de aprendizagem”. Dentre esses aspectos, várias questões remetem à gestão escolar, pois, como atividade meio, deve agir para que as atividades fim (ensino, pesquisa e extensão) aconteçam da melhor forma, chegando aos resultados esperados.

Desse modo, é necessário refletir sobre a superação do modelo gerencialista e enxergar a gestão como um meio não de burocratizar e colocar entraves nas questões escolares, mas que ela faça seu papel de mediadora para que as principais ações escolares se concretizem. Sobre as práticas burocratizadas, uma necessidade é a facilitação e a otimização dos processos, pois isso contribui para a objetividade na resolução de questões e para a celeridade de ações, já que, muitas vezes, a burocratização engessa, desacelera ou adia ações.

A construção do conhecimento em gestão escolar abrange cinco questões conceituais e analíticas, que se caracterizam como enfoques jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico (SANDER, 1995).

O Quadro 5 apresenta as principais características de cada enfoque da gestão:

Quadro 5 – Características dos enfoques da gestão

Enfoque Jurídico	Enfoque Tecnocrático	Enfoque Comportamental	Enfoque Desenvolvimentista	Enfoque Sociológico
<ul style="list-style-type: none"> • Normativo • Pensamento dedutivo • Legalismo • Pensamento indutivo • Experimentalismo • Filosofia positivista¹³. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiência • Aspectos políticos, humanos e valores éticos são secundários • Separação entre política e administração • Orientação normativa e dedutiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia Social • Tecnologias nas práticas administrativas • Administração empresarial • Dimensão humana e institucional na administração • Dimensão subjetiva da conduta humana: dimensão humana, institucional e societária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Administração para o desenvolvimento • Normativo e prescritivo • Paradigma economicista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel dos programas e instituições: mudar o caráter normativo e passar a um enfoque mais sociológico • Eficiência • Eficácia • Efetividade • Relevância • Avaliação de desempenho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Sander (1995).

No enfoque jurídico, há ênfase na regulamentação, ou seja, “[...] a lei se converte num ideal a ser alcançado em vez de um parâmetro a ser aplicado em circunstâncias concretas” (SANDER, 1995, p. 8). A presença do pensamento indutivo reforça que parte da experiência empírica e dos fatos observados numa série de casos são base para formular os princípios gerais. Nesse enfoque, estão fortemente presentes os valores do cristianismo, a igreja católica possui influência pedagógica. A respeito da influência da filosofia positivista, Sander (1995, p. 10) analisa que:

[...] reflete na ênfase aos conceitos de ordem, equilíbrio, harmonia e progresso na organização e no funcionamento das instituições políticas e sociais. Na educação, a influência do positivismo se manifesta desde o século passado **no conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, na sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica e nas práticas prescritivas de organização e gestão.** Suas teorias de administração da educação deram origem a modelos hipotético-dedutivos e normativos, preocupados com a manutenção da ordem e do progresso racional no funcionamento das instituições e sistemas de ensino (grifo nosso).

¹³ Filosofia de Augusto Comte. Para aprofundamento acerca da influência dessa corrente filosófica na educação, ver ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

Na gestão, o positivismo influencia por meio da adesão a perspectivas comportamentais e funcionalistas. Constitui-se, então a partir desse enfoque, a tradição jurídica, baseada no direito administrativo de caráter normativo e pensamento dedutivo (SANDER, 1995).

O enfoque tecnocrático surgiu nas primeiras décadas do século XX, com a reforma na administração do Estado e na gestão da educação. O sistema da tecnocracia se baseia na organização e prevalência de quadros técnicos, com foco na racionalidade, para resolução de problemáticas da organização e administrativos. Fundamenta-se na premissa do funcionamento eficiente e reacional das organizações, em que “[...] considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos geral-mente [sic] ocuparam lugar secundário” (SANDER, 1995, p. 11). Evidencia-se forte preocupação com a economia, produtividade e eficiência, com base na orientação normativa e dedutiva. Partia-se do pensamento separatista entre política e administração, indo contra a própria compreensão do que contempla a administração, pois de acordo com Sander (1995, p. 12) “[...] a administração pode ser definida como uma prática particular da política, estava concebida como a prática global da convivência humana.”

No contexto educacional, a administração pedagógica “[...] deveria oferecer soluções técnicas para resolver racionalmente os problemas reais que enfrentava a administração da educação” (SANDER, 1995, p. 13). A partir de 1930, tem-se atenção à sistematização das teorias da administração para as questões específicas da educação, com enfoque de natureza normativa e pragmática.

O enfoque comportamental surgiu na década de 1940, na perspectiva do resgate da dimensão humana. Tinha como base a psicologia e a sociologia, formando então a psicologia social, com “[...] influência na concepção e desenvolvimento de tecnologias utilizadas na prática administrativa - dinâmica de grupo, o desenvolvimento organizacional, a análise transacional, a formação de líderes e a teoria dos sistemas” (SANDER, 1995, p. 16). Na educação, a dimensão humana e a dimensão institucional da administração exerceram presença marcante. A partir de então, tem-se, na gestão, a vinculação da psicologia à pedagogia.

A teoria dos sistemas, originária da administração, caracterizou-se como um “[...] instrumento analítico para estudar a situação e o funcionamento dos sistemas educacionais” (SANDER, 1995, p. 17). Tornou-se essencial compreender a inter-relação entre as diversas dimensões dos sistemas educacionais: humana,

institucional e societária. A dimensão humana contempla as potencialidades e necessidades dos seres humanos; a dimensão institucional engloba as diversas estruturas internas que compõem as instituições de ensino; a dimensão societária abrange as organizações econômicas, políticas e culturais da comunidade externa.

Com a importação de modelos da administração, observou-se que a gestão da educação se configura em ato pedagógico e não puramente administrativo. Então, de acordo com Sander (1995), foi preciso atentar-se para a gestão

[...] a partir de uma aproximação direta ao fenômeno educacional, com o objetivo de interpretá-lo tal como se apresenta na vida real. Seu compromisso essencial é com a consecução eficaz dos objetivos intrínsecos do sistema educacional e de suas escolas e universidades (SANDER, 1995, p. 19).

A administração escolar, principalmente a pública, não pode ter um cunho empresarial e estar focada em lucro ou no mercado. É preciso ter em vista a dimensão humana dentro do sistema educativo. Nessa abordagem, é importante considerar o todo no processo e não somente enfatizar as partes.

O enfoque desenvolvimentista tinha como premissa a administração para o engrandecimento, baseava-se na gestão de programas de desenvolvimento e no estudo dos métodos utilizados pelos governos para implementar políticas e planos - objetivos econômicos e sociais (SANDER, 1995). No início, possuiu caráter normativo e prescritivo. Especificamente na administração educacional, conforme Sander (1995), assemelha-se ao paradigma economicista de Tedesco, que seria a fase da educação para o crescimento econômico. Nesse período, ocorreu a supervalorização da educação, vista como a grande possibilidade de desenvolvimento da sociedade e solução para muitos problemas.

O principal pensamento da época, em muitos países, se embasava na convicção de que “[...] a educação constitui o fator mais importante de desenvolvimento nacional, o próprio ‘motor de crescimento econômico’” (SANDER, 1995, p. 22). A visibilidade e o destaque da educação fizeram com que houvesse um maior direcionamento de políticas educacionais, com atenção por parte do Estado e priorização na agenda pública.

No período pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), a valorização da educação se deu, principalmente, considerando como função o atendimento das necessidades industriais da época, como a formação de mão de obra, e gerou também o crescimento dos sistemas de ensino. A educação ofertada objetivava a preparação de

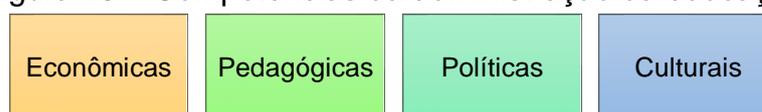
peças para a vida, no sentido do mercado de trabalho (indivíduos eficientes e economicamente produtivos) e “a tecnologia era considerada o novo instrumento modernizador da educação e da sociedade” (SANDER, 1995, p. 22).

Posteriormente, a década de 1970 representou a crise do otimismo pedagógico. Nesse período, “[...] o sistema educacional deixou de ser concebido como alavanca e motor de transformação, e o otimismo pedagógico que concebia a educação e o professor como fontes de progresso transformou-se em pessimismo e desilusão” (SANDER, 1995, p. 23). Não havendo alcançado tantas perspectivas a ela atribuídas, a educação deixou de ser o foco do desenvolvimento social.

O enfoque sociológico foi delineado por contribuições das ciências sociais aplicadas. O protagonismo do pensamento crítico latino-americano, conforme Sander (1995, p. 24), era o de que “[...] a administração pública e a gestão da educação desempenham uma função essencialmente política, sociológica e antropológica”. É nesse enfoque que eficiência, efetividade, eficácia e relevância ganham destaque na administração. Eficiência remete a execução, concepção e abordagem, à capacidade de produzir mais com menos. Eficácia compreende a capacidade de alcance das metas ou resultados estabelecidos.

O pensamento a partir da produtividade e da racionalidade gera a efetividade e a relevância. Efetividade é a capacidade para executar demandas e relevância remete a um critério estabelecido para medir o desempenho. No que se refere à gestão da educação, os valores centrais são a identidade e equidade. Aos gestores, competem algumas especificidades, demonstradas na Figura 15, a seguir:

Figura 15 – Competências da administração da educação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Sander (1995).

Esse conjunto de competências é fundamental para aos gestores, pois as diversas dimensões que compõem a escola devem estar articuladas. Cabe ao gestor promover a interação dessas dimensões, para o bom funcionamento da escola. Não adianta avaliar somente os resultados; há que se pensar nos meios, nos processos de gestão e nos indicadores, a fim de identificar, para além de um problema, a sua natureza.

A competência econômica se caracteriza pela “[...] eficiência para maximizar a captação e utilização dos recursos econômicos e financeiros e dos elementos técnicos e materiais para a consecução dos objetivos do sistema educacional e de suas escolas e universidades” (SANDER, 1995, p. 68-69). Apesar do engessamento de muitos recursos, devido à descentralização, essa competência é essencial ao gestor, para que seja possível viabilizar as atividades educacionais. Por mais que não tenha finalidade lucrativa, saber gerir recursos educacionais contribui para o bom funcionamento e preservação da escola.

A competência pedagógica compreende a “[...] eficácia para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução” (SANDER, 1995, p. 69). Além de exigir relacionamento humano, boa comunicação, dinâmica de grupo, compreensão sobre os fins da educação, a gestão possui responsabilidade individual, mas também coletiva, com “poder” compartilhado. Por ser gestão, não deve estar distanciada das questões pedagógicas, pois, acima de tudo, o gestor é um educador.

A competência política, segundo Sander (1995, p. 69), abrange o

[...] talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e revela sua efetividade para adotar estratégias de ação organizada para a satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas da comunidade e seu sistema educacional.

Ser um gestor político significa também o envolvimento com o princípio democrático. Essa competência contempla a interação e a escuta da comunidade, comunicação e discussão com os pares, a fim de que haja participação e contribuições nas tomadas de decisões, assim como responsabilização.

A competência cultural compreende a “[...] capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana que possibilite a plena realização dos participantes do sistema educacional e da sociedade como um todo” (SANDER, 1995, p. 69). Contempla a cultura de participação, de promover espaços que garantam o direito e condições para a comunidade manifestar sua opinião.

As competências destacadas podem ser desenvolvidas por meio de formação específica e também na própria prática da atuação na gestão escolar, sem perder de vista as interações com todos os atores escolares.

Outra questão importante, ao se falar em gestão escolar, conforme se pode verificar nas conquistas da Educação Superior, é a autonomia institucional. Há diversos tipos de autonomia: didática, científica, pedagógica e administrativa. A Educação Superior possui diferentes instâncias de autonomia, em relação às escolas de Educação Básica. Um aspecto comum é a descentralização¹⁴ de recursos, que vem destinados especificamente para desenvolver determinadas ações. Não se trata de uma autonomia total, mas parcial.

Ranieri (1994, p. 27) alerta que “a autonomia não significa independência nem soberania. Seu exercício, embora pleno, restringe-se a esferas específicas previamente delimitadas pelo ente maior, dentro das quais são produzidas pelo ente autônomo normas próprias e integrantes do sistema judicial global”. A autonomia das instituições tem limites legais e regimentais dentro de cada categoria. Então, não se pode fazer o que bem se entende ou se quer. Como por exemplo, há para cada curso as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de modo a possibilitar que diferentes cursos, ofertados por diferentes instituições, tenham um padrão comum mínimo, sendo o nome dos componentes curriculares, o período em que serão ofertados, a carga horária e a formação do professor escolhidos pelas instituições e seus departamentos, colegiados e Núcleo Docente Estruturante (NDE).

A autonomia universitária remete a aspectos como: a possibilidade de pesquisar de modo livre, sem delimitação por parte de instâncias superiores a temáticas, métodos ou modelos; a pesquisa e estudo crítico e independente; a socialização de conhecimentos e reflexões produzidas (pesquisas, eventos, artigos científicos, livros, ensaios, dentre outros), promovidos por uma educação pública e gratuita. A Figura 16, abaixo, sintetiza a autonomia universitária:

Figura 16 – Autonomia das universidades



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Gutierrez e Catani (2011).

¹⁴ Para Sander (1995, p. 145), a descentralização administrativa se caracteriza pela “[...] transferência das redes de escolas de uma jurisdição hierárquica superior a outra, digamos da Nação a uma região, da Nação aos estados ou províncias, dos estados aos municípios e destes aos distritos”.

A autonomia didática possibilita o “[...] reconhecimento da competência da universidade para definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como a sua forma de transmissão” (RANIERI, 1994, p. 117). Entretanto, existem padrões, especificamente as diretrizes curriculares para cada curso, a fim de possibilitar uma base comum de carga horária e conteúdo mínimo. A questão se refere à possibilidade de planejar, realizar as aulas, escolha de métodos e nomear os componentes curriculares.

A autonomia científica significa que a universidade possui “[...] capacidade de definir a forma pela qual os problemas podem ser pesquisados e julgar os resultados da investigação por parâmetros internos ou processo de conhecimento, independentemente dos interesses externos que contrariem” (RANIERI, 1994, p. 121). Os programas de pesquisa, dentro das universidades, são elaborados conforme a necessidade de cada instituição, tendo como fundamentos políticas externas de incentivo a pesquisas em determinadas áreas; fica a critério da gestão universitária decidir sobre a distribuição de recursos via editais.

A autonomia administrativa abrange o “[...] direito de elaborar normas próprias de organização interna, em matéria didático-científico e administração de recursos humanos e materiais; e no direito de escolher dirigentes” (RANIERI, 1994, p. 124). A partir das normas gerais que contemplam todas as instituições de ensino, os comitês, comissões e colegiados têm autonomia deliberativa para decisões e encaminhamentos das questões particulares e específicas institucionais.

A autonomia financeira inclui a destinação de percentual da quota-parte do Estado na arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e projetos internos para captação de recursos (RANIERI, 1994). Geralmente, a captação de recursos externos ocorre por meio de projetos de pesquisa, para equipar laboratórios e materiais de consumo necessários para realização das pesquisas, financiamento de bolsas de iniciação científica à pós-graduação e realização de cursos.

É urgente pensar “[...] a formação de gestores públicos nos mais diversos entes federativos preocupados com o efeito de suas decisões em termos de acesso e qualidade de serviços aos usuários” (LOTTA, 2019, p. 14), pois as decisões tomadas influenciam diretamente os agentes; logo, cabe a eles também participar e ser consultados acerca de determinados encaminhamentos pela equipe gestora.

Uma gestão democrática e/ou participativa só se faz com a colaboração daqueles que vivenciam os processos. Por mais que a decisão final tenha mais peso por parte da equipe gestora, é com base em dados e indicadores que as decisões precisam ser tomadas, eliminando o caráter opinativo e o que é observável. Nesse contexto, emerge a importância da avaliação institucional para as instituições de educação, discutida na próxima subseção.

3.2 AVALIAÇÃO INTERNA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

As modalidades (externa e interna) da avaliação institucional são mais aplicadas nas instituições que ofertam Educação Superior do que nas instituições educacionais que ofertam a Educação Básica. A regulamentação específica para a Educação Superior estabelece obrigatoriedade da avaliação, enquanto esta é facultativa para as instituições de Educação Básica. No entanto, a avaliação é importante para todas as modalidades e etapas da educação formal. Sabe-se que a estrutura e o quadro pessoal das instituições que ofertam Educação Básica são muito distintas da Educação Superior; esse fato dificulta que a avaliação interna se desenvolva na mesma proporção. No entanto, as instituições de Educação Básica deveriam realizar a avaliação conforme suas possibilidades e considerando suas peculiaridades.

Para falar da avaliação interna, foco desta pesquisa, não se pode deixar de explicitar o papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que atua em todas as etapas da avaliação (planejamento, execução e pós-execução) e tem papel importante na criação de uma cultura de avaliação na instituição, por meio da sensibilização, mobilização e informação de confiabilidade para a comunidade acadêmica.

Sobre a criação de uma cultura de avaliação, Dias Sobrinho e Balzan (2011, p. 13) destacam que, na avaliação institucional interna, a superação das características do modelo tecnocrático, “[...] que submetem a questão da qualidade acadêmica e científica a critérios de eficiência, produtividade, gestão racional, rendimento, excelência etc.”, contribui para que a avaliação interna seja “[...] um processo pedagógico e participativo que se projeta em tempo global, isto é, torna-se permanente, vira cultura” (DIAS; SOBRINHO; BALZAN, 2011, p. 13).

Desse modo, a avaliação institucional não pode ser vista como algo esporádico, mas sim fazer parte da dinâmica institucional, tendo caráter emancipatório, processual e formativo, que considera o processo do qual advém seu objeto. Conforme Balzan e Dias Sobrinho (2005, p. 49) a avaliação institucional deve buscar “[...] a instalação da cultura da avaliação para que se perceba diuturnamente a importância da preocupação com processos e resultados”.

As avaliações têm subsidiado principalmente a elaboração de políticas públicas, fornecendo indicadores para servir de mecanismo de controle e investimento de recursos públicos, parâmetros para melhoria da qualidade dos serviços prestados, da educação ofertada e do bem social. No contexto institucional, a avaliação interna contribui para a criação de políticas institucionais internas.

Para Silva (2018, p. 202),

[...] nas políticas públicas, seja no contexto da gestão ou do desenvolvimento de projetos, a coordenação pode ser compreendida como uma função atribuída ou assumida por uma ou mais pessoas de uma equipe ou organização, que requer para seu encadeamento qualidades pessoais cognitivas e relacionais, bem como determinada parcela de poder. Trata-se de uma forma de desempenho e se apoia muito mais nas virtudes da liderança do que nas formalizações do cargo gerencial.

A avaliação institucional não ocupa lugar central nas instituições educacionais, mas constitui uma importante ferramenta não só para a gestão, como também para a instituição como um todo, pois permite o autoconhecimento, fornece dados e informações pertinentes às ações desenvolvidas e pode fundamentar as tomadas de decisões. De acordo com Belloni *et al.* (2011, p. 91),

[...] a autoconsciência institucional resulta do conhecimento que os indivíduos e as autoridades institucionais têm sobre as atividades que se desenvolvem na instituição [...]. [...] importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação dos seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados, buscando o melhor cumprimento de suas finalidades científicas e sociais.

Concebendo que a avaliação é essencial no sistema educacional, Dias Sobrinho e Balzan (2011, p. 7) afirmam que a “avaliação é um patrimônio das instituições educacionais”. É imprescindível saber dar valor a esse importante instrumento dentro das instituições, para que a avaliação seja contributiva na qualidade do processo educativo como um todo.

Ao conceito de avaliação está agregado o valor, tanto no sentido de ser um instrumento de valor à instituição, quanto no de ser orientado na perspectiva da atribuição de valor às ações educacionais, o que corrobora o pensamento de Bonniol e Vial (2001, p.16): “a avaliação é, etimologicamente, uma reflexão sobre as relações de valores [...]”.

A avaliação institucional é originária da avaliação educacional em seu contexto mais amplo. Para Belloni *et al.* (2011, p. 89): “[...] a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações, que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais”; requer sistematização, estruturação, planejamento, pessoas dispostas a realizar a avaliação e pessoas dispostas a dar um caráter utilitário aos dados gerados.

A avaliação institucional implica então, segundo Balzan e Dias Sobrinho (2005), uma sistemática para a compreensão global da instituição, visando o reconhecimento e integração das diversas dimensões, possibilitando a avaliação dos processos produzidos, por meio da intervenção crítica e intersubjetiva, proporcionando transformações qualitativas dos processos e daqueles que atuam nele.

Há dois modelos de avaliação institucional: a formativa e a somativa, que “[...] pode, segundo sua perspectiva, identificar tanto resultados finais globalizados como resultados parciais e intermediários, ao longo do processo” (LÜCK, 2012, p. 30). É preciso ter claro que a avaliação não é processo, mas sim processual, pois é parte do contexto educativo. A avaliação não é contínua, pois possui início, meio e fim, mas sim realizada sistemática e periodicamente.

Avaliação remete a aspectos como regulação e supervisão, mas, a depender do fundamento teórico e conceitual adotado, seu uso não se restringe somente a esses aspectos. Nas palavras de Lück (2012, p. 39), “a avaliação institucional da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e prática escolares, [...]”.

A regulação não é um aspecto negativo à avaliação, a questão é que a avaliação não pode reduzir-se a ela. Verificar e controlar, são aspectos regulatórios que, por si só, não garantem a qualidade das instituições (MARTINS, 2005), sendo necessário então, que ocorra uma interface da regulação com a avaliação efetivamente, para que seja promovido um processo visando à construção da qualidade. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 94),

É importante distinguir entre avaliação e medida, descrição e julgamento, apresentação de dados observáveis e interpretação. Ora, a quantificação é fundamental, mesmo porque a quantidade é índice e função da qualidade. Entretanto, a quantificação, quando sozinha e autossuficiente, é problemática para a compreensão de realidades multidimensionais.

A avaliação visa atender para além dos interesses dos responsáveis pelas políticas, pelos organizadores e administradores. Deve proporcionar uma compreensão ampla o suficiente para subsidiar a promoção da melhoria da qualidade e eficiência institucional como um todo. Pensar a avaliação institucional em um contexto macro é considerá-la dentro do sistema avaliativo. Cerminaro (2010) contextualiza a avaliação institucional no âmbito da gestão educacional e sua função de regulação para o sistema educacional nos seguintes termos:

A avaliação enquanto um instrumento de gestão tem seu foco nos procedimentos adotados, fornecendo informações que propiciam a regulação do sistema: desta forma, o enfoque centra-se em avaliar o conjunto em processo e não mais o desempenho. A inexistência da avaliação no paradigma sistêmico, condena o sistema ao fracasso, uma vez que, este necessita de regulação (CERMINARO, 2010, p. 14).

A avaliação institucional é um instrumento central, que fornece subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e exerce a função de regulação e autorregulação. De acordo com Rescia e O'Reilly (2010, p. 34),

[...] tais processos avaliativos são básicos e obrigatórios para que as instituições se integrem formalmente ao sistema de educação superior, e cumpram as exigências necessárias para a autorização de funcionamento, credenciamento, recredenciamento, transformações e demais procedimentos legais.

Envidar esforços na efetivação da avaliação institucional significa potencializar o desenvolvimento educacional e institucional, pois ela oferece possibilidades para a gestão reconduzir as ações. Para Trigueiro (2004, p. 15) a “avaliação não se justifica em si mesma, mas, como uma prática constitutiva de todo processo mais amplo de gestão da instituição voltada para a busca permanente da melhoria da qualidade”. Então, a avaliação é importante ferramenta para a gestão escolar.

Ao colocar em discussão a questão das culturas escolares, Monteiro e Gomes (2010) ressaltam que a equipe gestora, por possuir papel decisório, acaba sendo responsabilizada pelos resultados obtidos pela instituição. Para Rodrigues *et al.* (2010), esse fato decorre da desvinculação da importância do ato de avaliar, de seus componentes e mecanismos, o que muitas vezes implica na aversão aos instrumentos

de avaliação e culmina na culpabilização e não na responsabilização dos atores educacionais. Correlacionado ao que diz Sant'Anna (2018), este último aspecto está totalmente interligado à gestão escolar.

A gestão educacional compreende, de forma específica, a gestão escolar, que, na concepção de LÜCK (2009), significa:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A complexidade da gestão encontra-se no fato de gerir uma instituição que está em um contexto amplo, que contempla uma gama de ações e atividades específicas, mas que, ao mesmo tempo, são individuais e peculiares a cada instituição. Ao discutir sobre a cultura institucional Frigerio, Poggi e Tiramonti (1992, p. 35) pontuam que:

A cultura institucional é aquela qualidade relativamente estável que resulta das políticas que afetam a essa instituição e a prática dos membros de um estabelecimento. É o modo em que ambas são percebidas por estes últimos, dando um marco de referência para a compreensão das situações cotidianas, orientando e influenciando as decisões e atividades de todos aqueles que atuam nela (Tradução nossa).¹⁵

Por estar inserida em um contexto macro, social e político, o processo de gerir uma instituição educacional contempla a atuação em diversas dimensões da gestão escolar. Conforme Lück (2009), duas áreas englobam 10 dimensões. A área definida como organização abrange quatro dimensões: 1 - fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2 - planejamento e organização do trabalho escolar; 3 - monitoramento de processos e avaliação institucional; e 4 - gestão de resultados educacionais. A área de implementação envolve seis dimensões: 1 - gestão democrática e participativa; 2 - gestão de pessoas; 3 - gestão pedagógica; 4 - gestão administrativa; 5 - gestão da cultura escolar; e 6 - gestão do cotidiano escolar.

¹⁵ No original: La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percebidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (FRIGERIO; POGGI; TIRAMONTI, 1992, p. 35).

Tendo em vista todas as dimensões que compreendem a gestão escolar e a função do gestor, os dados fornecidos pela avaliação institucional contribuem com a gestão escolar, pelo fato de “[...] revelar do ponto de vista contextual, aspectos situacionais do objeto em sua realidade circunstancial; orientar/reorientar e controlar componentes e variáveis; além da documentação que possibilita registrar/armazenar informações sobre todo o processo desenvolvido” (LEMES, 2010, p. 65). O último aspecto mencionado é um fator importantíssimo, pois o registro dos resultados da avaliação é o que torna possível que algo possa ser feito a partir dela.

Acerca da importância da gestão escolar, Lück (2009, p. 23) afirma que:

[...] constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A partir do enfoque da atuação dos gestores escolares, a avaliação institucional “[...] constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão” (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000, p. 33).

Diante do processo educativo, a avaliação se constitui como um objeto complexo, pois ela é “[...] um ato de confronto entre idealizações e expectativas e a situação real concretizada” (LEMES, 2010, p. 70). Quando a avaliação revela o estado em que o objeto se encontra, muitas vezes o resultado não agrada, incomoda e exige que se saia do estado de inércia ou de comodidade e se tenha atitude de intervenção, que se tomem decisões para que ocorram melhorias e mudanças.

A avaliação pode subsidiar, então, a criação de mecanismos para que a instituição de ensino consiga alcançar seus objetivos e metas de forma qualitativa, para além da regulação. Se nada for feito a partir do resultado da avaliação, ela em si, cumpriu seu objetivo de “revelar o estado em que o objeto avaliado se encontra” (LEMES, 2010). Avaliação exige movimento do avaliador e da equipe gestora, para que seu resultado possa ser objeto de transformação institucional. No entanto, o autor destaca que “a revelação da realidade do objeto avaliado impõe situações imprevistas, expõe diferenças, subjuga idealizações, redefine padrões” (LEMES, 2010, p. 70). A avaliação não possui fim em si mesma e se assim for considerada, fica distante da proposta de formar uma cultura de avaliação nas instituições, por não ser vista como

integrante de ações escolares que busquem a melhoria da qualidade das atividades realizadas.

Algumas questões remetem à dificuldade em criar uma cultura de avaliação, recordando que o processo é complexo, “[...] penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um contexto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever” (RISTOFF, 2011, p. 47). Avaliar tem sua complexidade, ainda mais em instituições brasileiras, com muitas singularidades que vão além do distanciamento geográfico.

Avaliar a si próprio é como um grande desafio, devido a variadas questões que permeiam o contexto escolar: diversidade estrutural e de localização, número de servidores, de estudantes, quantidade e diferentes modalidades de cursos ofertados e grande volume de dados fornecidos a partir da avaliação. Mensurar e julgar o próprio trabalho desenvolvido remete também à responsabilização, mas é uma atividade possibilitadora de mudanças e ajustes no percurso formativo e profissional.

Para Dias Sobrinho e Balzan (2011, p. 12), não há como falar de avaliação sem remeter a qualidade, pois

[...] avaliação e qualidade não se separam. ‘Há necessidade de se **avaliar para se desenvolver a qualidade** e há necessidade de se **avaliar e inovar a própria avaliação**. [...]’. [...] a qualidade em educação deve ser compreendida nos processos, nas relações, como construção intersubjetiva (Grifos nossos).

Como pontuam os autores, uma questão de extrema importância é olhar para a avaliação realizada, reconhecer quais foram os acertos e os erros e realizar a meta-avaliação, para que seja possível atualizar e repensar a própria avaliação. Assim como os documentos institucionais precisam de constante revisão e reformulação, a avaliação também necessita. Observar o que mudou de um ano para o outro, o que pode ser melhorado no planejamento, na aplicação e na análise dos dados gerados na avaliação permite ampliar suas possibilidades.

Ao valorizar a avaliação interna, a instituição deixa evidente que se preocupa com a qualidade dos serviços prestados à sociedade e que busca identificar problemas e falhas para solucioná-las, bem como para melhorar ações que já estão se encaminhando bem. Segundo Dias Sobrinho (2011a, p. 75), “a busca da qualidade requer a possibilidade de estabelecer as prioridades, os objetivos, as medidas e os meios e ao mesmo tempo as ações sistemáticas de avaliação”. O que avaliar, quais

itens inserir, a partir de que instrumental, são questões importantes para elaboração de toda avaliação. Olhar e pensar com cautela sobre o objeto a ser avaliado é fundamental para obter parâmetros para a elaboração do instrumental de avaliação.

De acordo com Lemes (2010, p. 75), “[...] a avaliação não tem ‘vida’ independente do objeto avaliado. Assim, ela revela seu estado, mas, não o define”. A avaliação só ganhará sentido se seus resultados impulsionarem discussões e desencadeamentos que promovam mudanças, considerando-se a análise dos resultados fornecidos.

Há seis tipos de avaliações, que dependem da natureza, dos atores envolvidos, dos demandantes e dos interesses diversos. As três últimas contemplam o limite de racionalidade, que se caracteriza pela objetividade (DI GIOVANNI, 2018b).

No Quadro 6, a seguir, são apresentados os tipos de avaliações em políticas públicas e suas principais características:

Quadro 6 – Tipos de avaliações em políticas públicas

Ex post	In itinere	Ex ante	Administrativa	Jurídica	Política
<ul style="list-style-type: none"> • Realizada após a conclusão da intervenção • Foco nos produtos • Examina adequação entre os produtos, os resultados e as expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco no percurso da política ou programa durante sua implementação • Avaliações de controle, monitoramento de objetivos e metas • Avaliam processos para manutenção ou mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisões • Avalia qualidade, viabilidade e consequências de escolhas • Baseada em hipóteses e expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotineira • Avalia o ciclo e demanda • Visam verificar e julgar adequações 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica aspectos legais e constitucionais do programa • Foco nos conflitos, normas e direitos sociais e individuais • Judicialização das políticas públicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das políticas públicas • Facciosa e parcial • Situações polares: sucesso e fracasso; erro e acerto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Di Giovanni (2018b).

Pode-se considerar que, no contexto da educação, a avaliação institucional faz parte da avaliação *in itinere*, bem como a avaliação interna, pois elas funcionam como uma forma de monitoramento e avaliam o processo educativo, não excluindo características da *ex ante* e da administrativa. De acordo com Lück (2012, p. 105), “[...] a autoavaliação seria aquela que os alunos, professores, funcionários, gestores fazem de seu próprio desempenho, de modo que tanto o papel de sujeito como o de

objeto da avaliação são exercidos pela mesma pessoa, correspondendo ao monitoramento do próprio trabalho”.

Por seu caráter participativo, a avaliação institucional tem cunho democrático e os atores escolares devem ser convidados a participar não somente na hora de respondê-la. Para Lück (2012, p. 103), “[...] torna-se fundamental o envolvimento dos usuários da avaliação no seu planejamento, delineamento e definição de instrumentos de coleta e análise de dados. Vale dizer que deve constituir-se num processo participativo”. Conhecer sobre o processo, sua finalidade e objetivos contribui para que haja participação mais consciente.

É importante que os atores escolares respondam ao questionário proposto, mas que não se sintam meros respondentes e sim como parte integrante das ações que poderão ser desenvolvidas, oriundas das reflexões da própria avaliação. Participar de debates e ações que antecedem a aplicação do questionário pode trazer ao respondente mais sensibilidade e responsabilidade para com a instituição. Mais importante que a resposta é entender a dimensão da pergunta feita e as implicações dos resultados gerados. Na visão de Lück (2012, p. 104),

Quando a avaliação segue os princípios da autoavaliação, as ações de agentes e de beneficiários se sobrepõem, tendo-se como vantagem a proximidade do conhecimento da realidade e suas práticas, com a utilização dos resultados da avaliação para a sua transformação.

A avaliação compreende o planejamento integrado, uma ação que exige participação coletiva e colaborativa. No entanto, avaliar não é uma tarefa simples, pois seus resultados suscitam debates e divergências; as respostas ao instrumental geram indicadores e demandas que devem ser discutidas e analisadas, para poder dar sentido a avaliação. Na concepção de Lemes (2010, p. 72),

[...] os indicadores devem ser simples e operacionais, que eles podem revelar problemas, mas não apresentam, por si, soluções; a interpretação dos indicadores é tão importante quanto sua elaboração e, por fim, é de fundamental importância que **os indicadores sejam elementos integrantes das formulações das políticas educacionais.** (Grifo nosso).

Situa-se nesse contexto a importância de indicadores bem elaborados e sistematicamente abordados nas questões que compõem os instrumentais de avaliação. No campo da avaliação, o verbete “indicadores” é relevante, visto que “a escolha e a criação de indicadores seguros, o recurso a quantificações mais precisas, a utilização de observação qualitativa controlada e o emprego de métodos quase-

experimentais, dentre outras práticas, vêm aumentando a segurança e sofisticação dos processos avaliatórios” (DI GIOVANNI, 2018b, p. 103).

Existem vários tipos de indicadores, que podem ser representados quantitativamente (em dados numéricos) ou qualitativamente (em dados escritos), conforme dispostos na Figura 17:

Figura 17 – Tipos de indicadores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Mitchell (1996, *apud* FERNANDES; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2017, p. 5).

Os primeiros e os últimos indicadores estão na ordem de prioridade da gestão escolar e compreendem os dados fornecidos a partir dos diversos instrumentos de avaliação.

Quanto à utilização dos resultados da avaliação visando mudanças, essa não é a realidade de muitas instituições, conforme apontam os resultados das pesquisas de Pinha (2012), Avila (2013), Oliveira (2013) e Botelho (2016). É preciso compreender que “[...] não se avalia por avaliar, avalia-se para compreender; não se avalia para descrever, mas para fundamentar uma ação mais competente; não se avalia para simplesmente julgar, mas se avalia para promover avanços, melhoria e desenvolvimento” (LÜCK, 2012, p. 90).

Os aspectos de melhoria contemplam as necessidades educativas de várias ordens, principalmente a pedagógica, a financeira e a administrativa. Então, cabe instituir “[...] uma cultura organizacional escolar caracterizada pela participação e envolvimento de todos, de forma colaborativa, na superação das naturais dificuldades do processo educacional e seus desafios [...]” (LÜCK, 2012, p. 8).

A avaliação é subsidiária da gestão educacional e escolar; então, constitui-se aí uma de suas funções. Ao discutir o verbete “avaliação”, Di Giovanni (2018b) se reporta à necessidade cada vez mais presente da exigência de especialização para as tomadas de decisões. Ao considerar ainda os variados níveis de interação, comunicação, coordenação, as intervenções progressivas e a diversidade de atores,

o autor define avaliação “[...] como um conjunto de operações racionais, objetivas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas que têm por finalidade examinar seus efeitos em relação aos objetivos prefixados e às práticas adotadas para atingi-los” (DI GIOVANNI, 2018b, p. 102).

Por ser uma prática cotidiana, é corrente o pensamento de que todos sabem avaliar, porém essa atividade requer rigor, fundamentação, estudo, sistematização e organização. Propor instrumentos adequados, questões pertinentes, objetivos claros e concisos demanda conhecimento sobre avaliação e até mesmo formação específica, em alguns casos. Lück (2012, p. 38) assevera que “[...] a qualidade da avaliação depende da qualidade das perguntas feitas, cuja formulação precisa ser feita de maneira reflexiva, de modo que possa contribuir para a clareza do foco, abrangência e unidade de análise”.

Para a eficácia da avaliação institucional, os instrumentais necessitam ser adequados aos resultados que se pretendem alcançar, principalmente centrados nos objetivos e metas institucionais. A avaliação constitui-se por ser um “[...] ato (ação) intencional e especializado(a) por parte do avaliador. Requer competência e habilidade para extrair do elemento avaliado suas componentes e variáveis avaliativas” (LEMES, 2010, p. 66).

Ainda sobre a questão da *expertise* em avaliação, algumas demandas se colocam como essenciais ao avaliador, de acordo com a visão de Lück (2012, p. 112-113):

[...] necessário ter clareza sobre o significado e perspectiva da concepção teórica adotada. É importante ter em mente que essa perspectiva deve ser a mesma adotada para orientar os processos educacionais avaliados, sob pena de estabelecer incongruência entre o processo educacional e sua avaliação.

A incoerência entre a perspectiva teórica de avaliação adotada e a prática pode trazer divergência entre os objetivos propostos e os instrumentos utilizados, gerando dados obsoletos, que não fornecem subsídio para o que se propõe com os resultados de uma avaliação institucional. Nos resultados de sua pesquisa, Silva (2009) considerou que, possivelmente, a falta de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação ocasionou descompasso conceitual, desencontro entre objetivos e metodologias de avaliação.

Outro aspecto relevante é como os dados fornecidos por meio da avaliação são analisados e estruturados. Na análise de Lück (2012, p. 115), é preciso ter claro que:

[...] o programa de avaliação institucional deve ser fundamentado em uma concepção teórica sobre o objeto a ser avaliado, de modo a consubstanciar o estudo a ser realizado e a interpretação de seus resultados. As conclusões da avaliação são as interpretações feitas sobre os dados analisados e vão além deles, apontando o seu significado, de modo a subsidiar a tomada de decisões a respeito de ações futuras que se expressam em recomendações.

Um bom relatório com a apresentação dos resultados gerados a partir da avaliação deve favorecer sua compreensão e utilização por parte dos interessados. Gimenes (2006) argumenta que é imprescindível superar alguns impasses na avaliação, tais como as formas de acesso, divulgação e retorno das informações coletadas, para melhor compreensão dos seus objetivos.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) há uma lista de “ingredientes” importantes na composição de um bom relatório escrito, conforme sintetizados na Figura 18:

Figura 18 – Elementos para um bom relatório escrito

Resumo executivo	<ul style="list-style-type: none"> •Resumo breve das informações essenciais
Introdução ao relatório	<ul style="list-style-type: none"> •Finalidade da avaliação •Públicos do relatório de avaliação •Limitações da avaliação e explanação das limitações metodológicas •Linhas gerais do conteúdo da avaliação
Foco da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> •Descrição do objeto da avaliação •Perguntas ou objetivos da avaliação usados para focar o estudo •Informações necessárias para terminar a avaliação
Resumo das linhas gerais do plano e dos procedimentos da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> •Apresentação detalhada do plano de avaliação, dos instrumentos de coleta de dados e dos métodos e técnicas usados para analisar e interpretar esses dados
Apresentação dos resultados da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> •Resumo das descobertas da avaliação •Interpretação das descobertas da avaliação
Conclusões e recomendações	<ul style="list-style-type: none"> •Critérios e diretrizes usados para julgar o objeto de avaliação •Julgamentos do objeto de avaliação •Recomendações
Relatório das minorias ou advertências	<ul style="list-style-type: none"> •Discordâncias, julgamentos, conclusões ou recomendações
Apêndices	<ul style="list-style-type: none"> •Informações para o leitor compreender coisas como os procedimentos de amostragem usados

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 562-563).

Considerando a avaliação interna no processo educativo e incorporando as demais ações institucionais, pode-se contribuir para a formação uma cultura de avaliação. De acordo com Ristoff (2011, p. 50),

A continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Esta característica longitudinal da avaliação permite

também testar a própria confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos resultados.

Ao observar que os resultados da avaliação são utilizados para melhorias institucionais e que a opinião e participação da comunidade sobre as ações desenvolvidas são valorizadas, haverá maior aceitação e adesão. Os aspectos mencionados se reportam à importância que se atribui a avaliação nas instituições educacionais. Para Lück (2012, p. 41),

A avaliação institucional escolar se caracteriza como uma estratégia de prospecção, construção de conhecimento e acompanhamento do trabalho realizado, em seus desdobramentos e detalhes, de modo a permitir a tomada de decisão apoiada objetivamente, assim como o planejamento e a organização do trabalho pedagógico.

Uma gestão baseada em diagnósticos faz uso dos resultados da avaliação interna e a considerada dentro do processo “[...] evolutivo e dinâmico orientado tanto para captar as transformações institucionais como para contribuir para a sua alavancagem” (LÜCK, 2012, p. 59). A melhor ferramenta para saber se as atividades desenvolvidas estão a contento é perguntando aos usuários.

O caráter meramente burocrático não pertence à natureza da avaliação; no entanto, devido à ênfase no aspecto regulatório mantido há muito tempo, “a lógica de avaliação subliminarmente presente nas práticas de avaliação escolar revela uma ótica negativa, por vezes, burocrática, autoritária, excludente e formalista” (LÜCK, 2012, p. 129). A avaliação é encarada, muitas vezes, como um aspecto burocrático, não prioritário e que ocupa o tempo que se dedicaria a outras ações essenciais.

A avaliação institucional, mesmo sendo muito distinta da avaliação da aprendizagem quanto à finalidade, instrumentos e objetivos, é responsabilidade de todos. Todas as ações que constituem o fazer institucional devem ser compartilhadas, tanto com relação à responsabilização quanto ao enaltecimento. Quem trabalha na atividade-fim também atua na atividade-meio e vice-versa. O gestor não precisa se atentar somente para questões administrativas e o docente não precisa cuidar somente das questões consideradas pedagógicas, pois o pedagógico vai muito além da sala de aula e todo o trabalho administrativo, de alguma forma, a ela chega.

A avaliação precisa ter sua importância reconhecida por todos os profissionais da escola. Conforme Lück (2012, p. 126), “verifica-se que realizar avaliação institucional não é comumente considerado por professores e funcionários como inerente ao seu trabalho”. Para a criação de uma cultura de avaliação, a participação

é o aspecto principal. Ristoff (2011, p. 49) caracteriza a cultura de avaliação como “[...] um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções”. É preciso ter a compreensão da avaliação como atividade essencial e pertencente a todos.

A avaliação interna gera resultados sobre e para toda a instituição e se constitui como fundamento à tomada de decisões não somente pelos gestores, mas por toda comunidade acadêmica. É tarefa de todos ter responsabilidade para com a avaliação e, além de estimular a participação de estudantes e comunidade externa, dedicar-se ao processo de avaliação institucional interna, antes, durante e após a aplicação de instrumentos de coleta de dados. Para Lück (2012, p. 37), “a avaliação é um processo de inquietação, observação e coleta de dados, registro, análise e interpretação da realidade, realizado com o objetivo de conhecê-la, para dar-lhe encaminhamento mais efetivo”.

A avaliação institucional, desde seu surgimento, enfrenta muitos desafios para se consolidar no espaço educativo e, conforme Balzan (2011, p. 115), deve ser encarada como:

[...] trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento.

A criação de condições favoráveis para o desenvolvimento da avaliação institucional remete para questões que vão além da vontade dos gestores, envolvendo aspectos que remetem a técnicas, como a formação de profissionais para a avaliação, a constituição de comissões de avaliação, entre outros. Belloni *et al.* (2011, p. 94) lembram que, “embora o processo de avaliação exija competência técnica para seu planejamento e execução, não se pode deixar de lembrar que ele é permeado por decisões políticas”. Escolher quais questões irão compor os instrumentos de avaliação e quais ficarão de fora é um aspecto político.

A partir de uma das funções da avaliação institucional, a avaliação interna possibilita a “[...] ampliação do autoconhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais” (BELLONI *et al.*, 2011, p. 101). A avaliação interna pode ser considerada, então, como uma forma de percepção acerca da efetiva contribuição que a escola está oferecendo

à sociedade, se está cumprindo sua missão, visão e valores. Nos dizeres de Lück (2012, p. 32),

A avaliação institucional concebida como uma estratégia orientada para desvelar os múltiplos aspectos da atuação institucional e sua capacidade de contribuir para a efetividade da escola contribui para promover o necessário desenvolvimento institucional da escola como centro educacional de caráter social.

Não se pode perder de vista que a avaliação visa a qualidade educativa e “a busca da qualidade requer a possibilidade de estabelecer as prioridades, os objetivos, as medidas e os meios e ao mesmo tempo as ações sistemáticas de avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2011a, p. 75). Planejamento e avaliação são complementares e exigem clareza e visão de futuro.

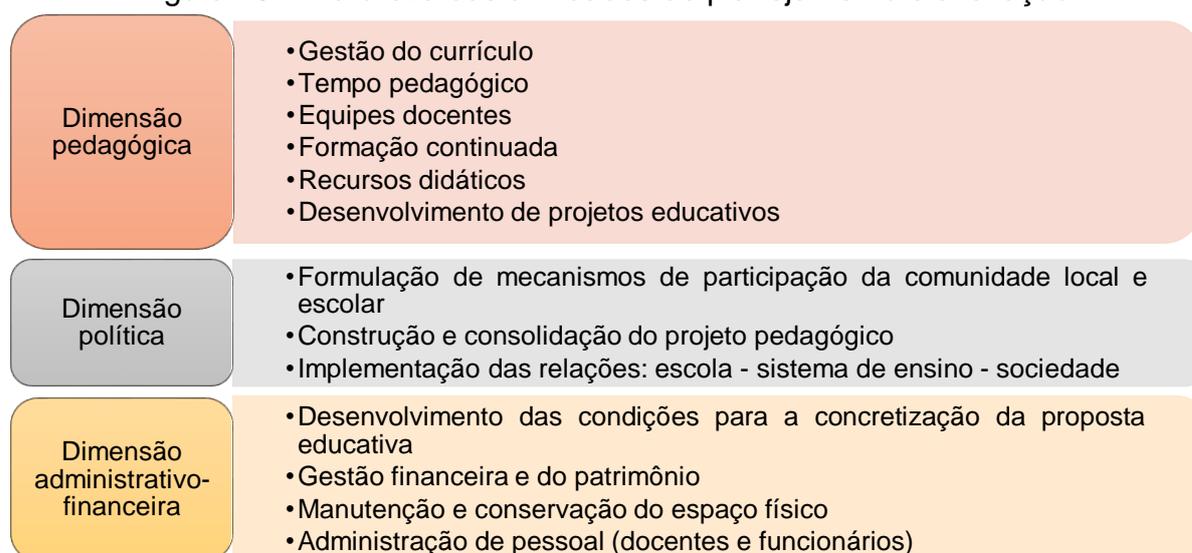
Um aspecto importante com vistas à qualidade da prática avaliativa é a meta-avaliação. Analisar ou revisar a avaliação realizada é imprescindível para promover sua melhoria, haja vista que “há necessidades de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação” (BALZAN, 2011, p. 116). O período pós avaliação é tão importante quanto todo o processo anterior a sua execução. Mesmo após a realização da avaliação, da tabulação das informações, da elaboração do relatório, dos encaminhamentos e recomendações, uma etapa necessária é a meta-avaliação.

Bonniol e Vial (2001, p. 229) chamam atenção para o fato de a avaliação não possuir um fim em si mesma: “o projeto da avaliação é infinito e, portanto, sempre parcial, pois o sentido é questionado incessantemente pela evolução de cada situação. Nunca se termina de avaliar”. A cada período avaliativo, novas perguntas surgem, algumas ações ganham novos sentidos e significados para os respondentes por meio de cada experiência histórica e temporal.

A avaliação tem objetivos, metas e papéis que não são neutros, pois possuem intencionalidade específica. Para Dias Sobrinho (2011a, p. 55), a avaliação é parte da “[...] cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, pró-ativo e processual”. Tanto quem avalia quanto quem é avaliado precisa compreender e ter clara a dimensão pedagógica e formativa da avaliação institucional. Ela não é de interesse somente da equipe gestora ou daqueles que trabalham diretamente na administração, mas sim de toda a comunidade acadêmica interna e externa, dado que uma instituição pública é de todos e para todos.

Ao destacar a importância do ato de avaliar, Ristoff (2011, p. 49) indaga: “[...] de que nos servirão as normas se não tivermos um norte? [...] sem avaliação não há planejamento e, sem planejamento, não há norte. [...] sem norte estaremos condenados a uma caminhada sem visão e sem destino”. A avaliação dá direcionamento e rumo às ações institucionais, por isso precisa ser considerada no planejamento estratégico. A avaliação possibilita identificar se as ações planejadas foram executadas a contento e, para isso, é necessário considerar as dimensões pedagógica, política e administrativo-financeira, conforme demonstrado na Figura 19:

Figura 19 – Natureza das atividades de planejamento e avaliação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Luz, Silva e Amaral (2008, p. 10).

As atividades destacadas em cada dimensão compõem os objetos tanto do planejamento, quanto da avaliação institucional; o gestor precisa estar atento à articulação das dimensões, exercer a liderança, conduzir os processos, mobilizar e incentivar a comunidade escolar a participar e a se sentir parte.

A avaliação não pode ser considerada somente como uma forma de criticar e desconstruir as ações educativas realizadas. Sugestões e enaltecimento de aspectos positivos podem ser apontados, pois “[...] o que há de mais precioso na avaliação – a sua capacidade de construir” (RISTOFF, 2011, p. 47). O momento da avaliação não é somente para evidenciar erros e culpabilizar gestores. Permite construir outras possibilidades e visões acerca de determinadas ações ou da falta delas, de questões pontuais a serem observadas, corrigidas ou mantidas e também dá abertura para ponderações acerca de sugestões e recomendações.

Por vezes observa-se a baixa participação da comunidade acadêmica nas avaliações internas. Belloni *et al.* (2011, p. 97) destacam alguns fatores que podem levar a isso:

A resistência, em geral, decorre do temor de que a atividade de avaliação possibilite maior controle por parte da direção universitária e do governo, afetando o princípio de liberdade acadêmica. Daí optar-se por um modelo de participação voluntária mais pertinente ao caráter democrático e participativo da proposta avaliativa.

Muitas vezes a avaliação institucional é vista como uma forma de tecer todas as críticas, até mesmo pessoais, do participante a determinado setor ou política institucional; essa visão torna o processo ainda mais complexo, pela dificuldade de obtenção de respostas claras e pontuais acerca das questões a serem avaliadas. Segundo Belloni (1998), é imprescindível não perder de vista que:

A Avaliação institucional refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação (BELLONI, 1998, p. 39).

Reclamações específicas devem ser encaminhadas para a ouvidoria institucional e não serem pontuadas na avaliação. A avaliação implica em posicionamentos, expressões de concepções e perspectivas diversas com relação à atuação da instituição junto à sociedade, portanto não há neutralidade. Dias Sobrinho (2011a, p. 59) afirma que “a avaliação levanta questões filosóficas, éticas e políticas [...]”. Consequentemente, as concepções de avaliação remetem a intenções políticas e ideológicas. De acordo com o referido autor,

[...] a avaliação institucional interfere em todas as instâncias e dimensões de uma universidade. Envolve em ações intersubjetivas os docentes, os estudantes e os servidores, indaga sobre a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, examina os acertos e erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. (DIAS SOBRINHO, 2011a, p. 71-72).

A avaliação, nesse contexto, permite apreciar principalmente as políticas internas institucionais para a formação dos cidadãos. A partir do trabalho educativo desenvolvido no tripé ensino, pesquisa e extensão, todos os departamentos da

instituição são analisados e, principalmente, os programas e sistemas instituídos ou a ausência deles.

Balzan e Dias Sobrinho (2005) reforçam que a avaliação institucional consiste, essencialmente, em um processo sistematizado para obtenção de dados relativos às atividades realizadas pelas instituições, considerando-se o tripé ensino, pesquisa e extensão, a fim de fornecer subsídio para a emissão de juízos de valor sobre o papel da instituição e também propor alternativas para a promoção da qualidade.

3.3 A AVALIAÇÃO INTERNA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR

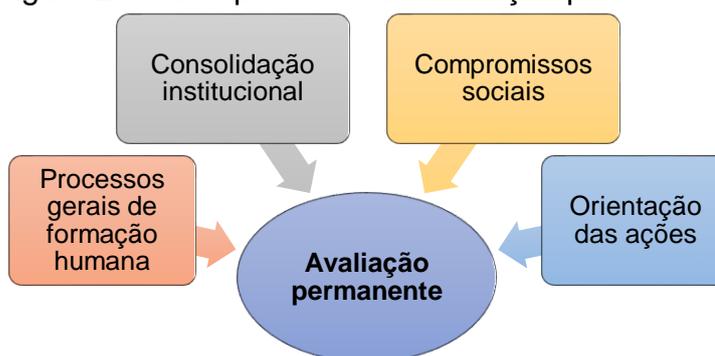
Considera-se o princípio de que a gestão escolar não precisa dar à comunidade escolar o que ela pede, mas sim o que ela precisa. É nesse contexto que se pode identificar a importância de ouvir a comunidade, por meio de uma gestão democrática, participativa e de uma avaliação interna que consiga a colaboração de todos. Para Lück (2012, p. 32), “[...] a avaliação deve ser promovida como expressão de gestão democrática, participativa, transparente e justa [...]”.

Ao se criar uma cultura de avaliação, haverá a compreensão da necessidade do maior número de participantes, para que os resultados apontados sejam os principais indicadores de necessidades institucionais. Às vezes, nem sempre o que uma pessoa pensa ser uma prioridade será definido como um indicador de ação, pois, para se chegar a determinada ação, são necessários alguns processos técnicos, administrativos ou pedagógicos específicos.

A avaliação interna remete à definição dos objetivos, princípios, objetos, sujeitos, indicadores, método, funcionamento, funções, ações e processos concretos, características que a vinculam com aspectos da gestão escolar (DIAS SOBRINHO, 2011a).

A Figura 20 retrata o que compreende a avaliação permanente:

Figura 20 – Compreensão da avaliação permanente



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Dias Sobrinho (2011a, p. 53).

Os elementos destacados na Figura 20 compõem os principais aspectos de uma avaliação formativa e comprometida. Sobre a importância da avaliação para as instituições de educação, Dias Sobrinho (2011b, p. 33) assegura que “a instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas”. Essas informações, essenciais para a instituição, e principalmente para a gestão, só podem ser obtidas por meio sistemático, organizado e responsável de levantamento de dados; nesse sentido, a avaliação interna é uma ferramenta fundamental.

Considerando-se que, conforme Dias Sobrinho (2011b, p. 34), a avaliação atua “[...] como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.”, percebe-se a importância de se avaliar as diversas dimensões e setores institucionais e o fornecimento de indicadores consolidados, que embasem e fundamentem as tomadas de decisões; de acordo com Ristoff (2011, p. 41), “[...] o valor que buscamos com a avaliação não pode ser absolutizado a partir de indicadores parciais [...]”. A avaliação precisa ser pontual e certa em seus objetivos e nos resultados gerados.

A avaliação interna remete à gestão escolar democrática, devido ao fato de ser um instrumento que busca ouvir a comunidade acadêmica e permite que a avaliação se realize a partir de parâmetros legais comuns a todas as instituições, mas também que contemple aspectos peculiares de cada uma. Segundo Dias Sobrinho (2011b, p. 34),

[...] definindo os papéis e compromissos dos indivíduos nas suas relações sociais, a Avaliação Institucional reafirma o sistema de valores dominante da instituição: valores fundamentalmente de caráter científico e pedagógico. Como produção social, autônoma e pública, esse processo não pode ser senão democrático.

Se os atores escolares emergirem na cultura de avaliação, sentirem que são parte fundamental, que as opiniões e análises emitidas na avaliação fazem diferença para a tomada de decisões, não enxergarão a avaliação como mais uma burocracia a atrapalhar o desenvolvimento de suas atividades. É preciso ver que, como afirma Dias Sobrinho (2011b, p. 34),

[...] Avaliação Institucional revitaliza o exercício da democracia. Por ela, todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades sociais da Universidade, de seus processos científico – tecnológicos e pedagógicos que formam antes de mais nada o cidadão.

Não se pode perder de vista a que serve a avaliação e todas as ações desenvolvidas: a formação de cidadãos. A avaliação atua como instrumento essencial para a gestão e também para toda a parte acadêmica e pedagógica da instituição, visando sua qualidade. Para Dias Sobrinho (2011b), a avaliação institucional é um dispositivo que possibilita compreender os processos pedagógicos e de socialização de forma crítica e integrada.

Um aspecto imprescindível na avaliação interna é a legitimidade, pois não há como obrigar as pessoas a participarem. A legitimidade está relacionada a valores, que podem ser políticos, econômicos, culturais, ideológicos e outros. De acordo com Faria (2018b, p. 510), “a legitimidade implica a adesão espontânea a uma ordem [...]”. O autor afirma, ainda, que a legitimação, por parte da comunidade,

[...] só têm sentido em função do contexto histórico; valores formados pela comunidade mediante sua capacidade de agir em conjunto, de dialogar, de promover o entendimento mútuo com base nos direitos à comunicação e à participação, que garantem aos cidadãos uma efetiva autonomia pública (FARIA, 2018b, p. 511).

Contextualizando a legitimidade da avaliação institucional, duas principais características a configuram numa metodologia que, em seu rigor, torna a construção de indicadores confiáveis e amparados por uma abordagem analítico-interpretativa, a qual possibilita criar significados às informações e fornece subsídio para a estruturação de informações fidedignas e em curto prazo, passíveis de compreensão pela comunidade. (RISTOFF, 2011).

O modo como é conduzida e a sistematização dos dados gerados contribuem para a utilidade da avaliação pelos gestores escolares. Ristoff (2011, p. 50) alerta para o fato de que a avaliação “precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. Sem um

eficiente trabalho interpretativo, os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial”.

Há quatro categorias quanto ao uso da avaliação: instrumentais ou alocativos, persuasivos, conceituais e simbólicos. Na Figura 21, destacam-se as finalidades de cada categoria:

Figura 21 – Categorias do uso da avaliação

Usos instrumentais ou alocativos	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisões • Introdução de mudanças
Usos persuasivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ganho pessoal
Usos conceituais	<ul style="list-style-type: none"> • Moldar o pensamento da comunidade
Usos simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> • Para fins que não se propôs • Defesa ou ataque a um ponto de vista • Para elaborar nova proposta de programa • Legitimar decisões

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 584-585).

No âmbito educacional, a categoria que mais se enquadra é o uso instrumental ou alocativo da avaliação, como também pode ser simbólico, pois, além de contribuir com a tomada de decisões, pode legitimá-las.

Os dados gerados na avaliação interna revelam o estado em que a instituição se encontra, mas os dados, por si só, não falam e não modificam nada. Segundo Lück (2012, p. 111), “tendo em vista que dados e informações não têm valor em si e de forma isolada, a interpretação crítica e reflexiva e interativa se constitui em processo fundamental da avaliação institucional”.

A boa apresentação dos dados no relatório é essencial para acessibilidade de toda a comunidade; esse aspecto se refere à quantidade de páginas, elementos gráficos utilizados, análises, recomendações contidas, tipo de fonte utilizada e outros elementos. De acordo com Dias Sobrinho (2011a, p. 59), “avaliar não é só elaborar um banco de dados, embora isso seja de altíssima importância”.

Ao considerar a diversidade de opiniões das pessoas que os escrevem e a variedade de tipos de relatórios, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) estabelecem alguns pontos que devem ser comuns a todos eles, conforme disposto na Figura 22:

Figura 22 – Elementos para apresentação de informações nos relatórios escritos de avaliação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 569-576).

Os elementos listados têm como finalidade que os relatórios escritos não sejam de leitura tediosa e cansativa e, nas palavras dos autores, são “[...] sugestões para ajudar a tornar a apresentação por escrito do relatório de avaliação mais eficiente, interessante e justa” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 570).

O primeiro elemento, “Precisão, equilíbrio e justiça”, se refere ao cuidado para que as informações não sejam tão suscetíveis a distorções. Segundo os referidos autores, deve-se buscar coletar cuidadosamente as informações e apresentá-las de forma legítima e equilibrada nos relatórios, evitando a tendenciosidade.

No que se refere à “Comunicação e persuasão” do relatório, deve-se ter a preocupação com a clareza na comunicação, para transmitir de forma clara a informação. A apresentação das informações deve ser compreensível e adequada ao seu público. Para tornar o relatório compreensível, muitas vezes é necessária a utilização de palavras semelhantes, recursos visuais como gráficos, figuras, resumo claro e objetivo e apresentação de dados estatísticos de fácil compreensão.

O “Grau de detalhamento” compreende a abrangência que o relatório deve ter, mas sem ser exaustivo, com minuciosidades ou excesso de informações sobre a coleta de dados. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 574), “[...] um relatório de avaliação por escrito deve ser organizado de forma que seus vários públicos possam verificar rapidamente as informações de particular interesse para eles”.

O penúltimo elemento é o “Estilo técnico da redação”, que se reporta ao tipo de linguagem utilizada, ao uso de ilustrações e da facilitação de escrita para o leitor, de modo a tornar a comunicação efetiva aos públicos.

Por fim, a “Aparência do relatório” conta muito para sua efetividade. O conteúdo é o principal, mas uma boa aparência e estética também são importantes, pois “[...] a aparência conta porque muitas vezes vai influenciar como (ou se) um documento será lido” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 575). Trabalhar com os aspectos visuais nos relatórios pode contribuir para que a leitura flua melhor e os dados e informações sejam compreendidos.

Todas as etapas da avaliação interna são importantes e algumas questões são essenciais para definir claramente as metas, objetivos e papéis. É preciso planejar e estar atento a algumas questões, tais como: “O que pretendemos fazer dos dados e informações obtidos? Como podemos organizar esses dados e informações de modo a permitir análises e interpretações úteis? Como utilizar os dados e informações obtidos na tomada de decisões e planejamento de ações de melhoria?” (LÜCK, 2012, p. 131). As questões formuladas ajudam a direcionar o tipo de perguntas que devem ser feitas, com base nos objetivos; orientam a elaboração dos relatórios de avaliação, a utilidade das informações e a estruturação dos resultados obtidos.

Esses aspectos dizem respeito à postura epistemológica da avaliação. De acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 14), a avaliação pode ser considerada como medida, com priorização dos produtos; como gestão, com foco nos procedimentos; e como problemática do sentido, com ênfase nos processos. O que se pensa da avaliação, o que se faz dela e a partir dela implica na determinação de seus fundamentos, valor e importância para a instituição.

Ao analisar os relatórios de avaliação institucional, cabe à equipe gestora proceder alguns encaminhamentos, a fim de “verificar em que medida os resultados propostos pela escola estão sendo obtidos e quais são as áreas e condições em que são registradas maiores dificuldades ou facilidades em fazê-lo, de modo a reforçar os aspectos positivos e rever as condições de limitações e dificuldades”. (LÜCK, 2012, p. 21-22).

Todas as partes que compõem os relatórios interessam à gestão, porém as recomendações contidas precisam de maior atenção, pois sintetizam os pontos mais sensíveis e que foram mais enfatizados pelos participantes da avaliação, podendo direcionar possíveis encaminhamentos e estratégias de ações. Para Bonniol e Vial (2001, p. 171) “a realização de uma avaliação fornece à administração a oportunidade de mobilizar sua memória”. Ao apontar sugestões de ações nos Relatórios de Avaliação Interna, é possível que os gestores rememorem quais políticas já foram instituídas e não estão mais em vigor, quais podem voltar, quais podem ser extintas ou repensadas; quais ações tiveram mais repercussões e resultados institucionais, dentre outras questões.

O relatório de avaliação institucional pode ser um aliado da equipe gestora. De acordo com Lück (2012), por meio das informações nele contidas, o relatório possibilita que sejam direcionadas algumas ações objetivas para manter ou rever

processos e atividades realizadas, mediante um documento pontual, que permite a superação da tomada de decisões baseadas em impressões e opiniões subjetivas.

Embasar e fundamentar as decisões da gestão escolar pode ser uma das metas da avaliação institucional interna. Para isso, a elaboração dos instrumentos de avaliação deve estar de acordo com os objetivos elencados, dado que “[...] a avaliação atende aos interesses e objetivos da gestão por contribuir, mediante processo organizado, para rever práticas e direcioná-las para a melhoria da qualidade, atendendo os princípios de abrangência e enfoque interativo” (LÜCK, 2012, p. 24-25).

Esse enfoque interativo remete ao aspecto democrático tanto da gestão, quanto da avaliação. Se coubesse somente à equipe gestora deduzir e tomar decisões, não haveria avaliação interna, com a importante participação da comunidade acadêmica. Bonniol e Vial (2001, p. 171) pontuam que:

Em geral, o projeto de realizar uma avaliação é motivado por um diagnóstico, mais ou menos preciso e explícito, dos problemas provocados pela política a ser avaliada com relação a sua concepção geral, aplicação ou resultados. É importante que esse diagnóstico seja explicitado para que a avaliação não se perca no exame de perguntas secundárias para o tomador de decisão, mesmo se a avaliação tiver efeito de modificar esse diagnóstico e de deslocar as perguntas iniciais.

O diagnóstico gerado pela avaliação deve estar de acordo com seu objetivo ou função. Entre as várias funções de uma avaliação interna, com relação à gestão o objetivo geral é contribuir para a tomada de decisões “[...] como condição para que norteiem de maneira segura e consistente a organização, planejamento e implementação de ações voltadas à construção de ambiente educacional que tem como foco a qualidade do ensino e aprendizagens formadoras dos seus alunos” (LÜCK, 2012, p. 76).

Ao longo desta subseção foi enfatizado um dos aspectos do caráter utilitário da avaliação. Vale esclarecer que a avaliação não se restringe a contribuir para a tomada de decisões, sendo esta somente uma das vertentes que apoia a tese proposta e, por isso, abordada com maior frequência no referencial teórico escolhido para embasar este trabalho. Bonniol e Vial (2001, p. 357) fazem um importante apontamento acerca do que é a avaliação: “a avaliação é incontornável, não é um ato de poder ou de domínio, é uma dimensão com a qual é preciso não apenas contar (no controle), mas com a qual é preciso evoluir (todo o restante do tempo)”.

É evidente que a avaliação não tem como única meta o atendimento das necessidades de tomada de decisão por parte da gestão escolar, mas “a qualidade e a potência da avaliação institucional como instrumento de gestão e de orientação da melhoria da qualidade do ensino dependem da clareza dos fundamentos que embasem as suas ações” (LÜCK, 2012, p. 65). Os relatórios atuam, então, como respaldo e orientação para encaminhamentos institucionais, por meio de uma pesquisa feita com critérios e procedimentos definidos, organizados e pensados por uma equipe, os quais instrumentalizam gestores e podem também ser utilizados por toda a comunidade acadêmica, a fim de acompanhar as ações desenvolvidas e o contentamento daqueles que delas usufruem.

A importância da avaliação institucional para a gestão é evidenciada nos resultados da pesquisa desenvolvida por Lück (2012, p. 124-125), em que os gestores consideram “a prática de avaliação institucional [...] como uma condição importante na tomada de decisões objetiva e fundamentada em necessidades reais e elaboração de planos de ação capazes de nortear com maior segurança a promoção de mudanças na escola”. A função reguladora da avaliação não é uma ação somente do governo ou de instâncias superiores. A necessidade de reformular e elaborar planos de ação vem da regulação; e regular uma ação significa ajustar o plano de ação a sua execução (BONNIOL; VIAL, 2001).

Dentre as diversas finalidades dos relatórios de avaliação, “[...] o ponto comum a todas elas é ‘transmitir a mensagem’ – informar o(s) público(s)-alvo a respeito das descobertas e conclusões resultantes da coleta, análise e interpretação das informações da avaliação” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 555). Mesmo podendo ter variados objetivos, esta é a finalidade dos relatórios de avaliação, o que se faz com as descobertas e conclusões e que remete ao uso dessas informações.

Na perspectiva de uma avaliação formativa, se o Relatório de Avaliação Interna (RAI) é feito somente para cumprimento e atendimento da legalidade e não tem utilidade na instituição, ocorre um esvaziamento de sua função. Na concepção de Luck (2012, p. 35),

[...] o conhecimento dos problemas [...] já estabelece o começo da sua superação, uma vez que esta começa com o reconhecimento do que não dá certo e compreensão das suas limitações. Como comumente é afirmado, ‘conhecer o problema já é grande parte de sua solução’, ao que

acrescentamos: é parte fundamental. Por sua vez, cabe destacar que conhecer o problema e não fazer nada é o mesmo que não conhecê-lo.

Do pensamento da autora citada, depreende-se a importância da valorização da ação avaliativa para a instituição. Se não há objetivo de fazer ou propor algo a partir do que é revelado na avaliação interna, ela cumpre meramente seu papel legal e burocrático, sob a concepção de uma avaliação estritamente regulatória, sem caráter formativo para a instituição.

A equipe gestora também tem responsabilidade sobre todas as etapas da avaliação interna. A nomeação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), exigida por Lei para as instituições de Educação Superior é essencial, mas a equipe que a compõe não está sozinha e nem realiza a avaliação sem a colaboração dos demais atores escolares. Segundo Luck (2012, p. 48),

A autoavaliação derivada, [...] é efetiva na medida em que a própria escola se envolve em um processo de planejamento, implementação da avaliação, análise e interpretação de dados e informações e, em seguida, de utilização desses resultados para a reformulação de suas ações, com vistas à adoção de práticas mais efetivas.

Todos os procedimentos realizados até se chegar à última fase da avaliação são importantes para a legitimação do ato avaliativo. A avaliação é reveladora e pode também ser esclarecedora. Para Bonniol e Vial (2001, p. 169), “[...] a avaliação contribui para instruir e esclarecer. Por isso, os procedimentos de avaliação exigem um importante grau de formalização e de precisão em seus métodos, dispositivos e finalidades”. A avaliação, como um ato investigativo de uma dada realidade, exige procedimentos claros para sua realização e confiabilidade.

Na ES, a avaliação institucional é exigência, mas facultativa às instituições que ofertam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao reconhecer sua importância, as instituições que ofertam as diferentes modalidades de educação podem incorporar a avaliação interna ao processo educativo. Nesse sentido, “propõe-se a realização de avaliação institucional da escola, que passa pela observação, análise e interpretação do que acontece em seu ambiente, de modo a se dimensionar os múltiplos fatores internos e contextuais interferentes na produção da qualidade do ensino, [...]” (LÜCK, 2012, p. 24).

A avaliação institucional contempla fatores internos e externos da escola, que fazem parte de três significativas dimensões, principalmente no que se refere a sua

contribuição para a gestão escolar. A Figura 23, a seguir, demonstra essas dimensões e os aspectos que compreendem cada uma delas:

Figura 23 – Dimensões da avaliação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Bonniol e Vial (2001, p. 169).

As três dimensões dispostas na Figura 23 estão presentes na avaliação concomitantemente. Não há como avaliar sem considerar que ela influencia e tem efeitos sobre as ações institucionais; que se relaciona com fatores de causalidade, influenciados pelo período de aplicação da avaliação e que esse ato é também uma pesquisa que envolve diversos processos e mecanismos.

A avaliação instrumentaliza os gestores para realizar intervenções e alterações nos fatores avaliados, a partir de uma base normativa, que situa os valores de referência atribuídos às ações, com critérios, regulamentos e prescrições que possibilitam alinhar a atividade avaliativa aos objetivos internos e externos à instituição.

Por vezes, a equipe gestora tende a se debruçar sobre questões operacionais e administrativas da escola, que geralmente requerem análise e resposta imediata. Mas é preciso observar que “constituindo-se em uma estratégia fundamental de gestão, a avaliação atende a um conjunto de necessidades dessa função para o desenvolvimento e melhoria contínua da escola e de seus processos educacionais” (LÜCK, 2012, p. 21). Há que se considerar que, para realizar a avaliação institucional, leva-se um tempo considerável, desde seu planejamento, realização, até a elaboração do relatório, para que seja apresentado e publicado para os gestores, e comunidade acadêmica. E mesmo após essas ações, a avaliação ainda não está concluída, cabendo fazer uso dos resultados encontrados e inserir no planejamento, além da

necessidade de se analisar e repensar a própria avaliação, por meio da meta-avaliação.

Em síntese, não se pode perder de vista a notoriedade que a avaliação institucional possibilita, como forma de a gestão escolar obter apoio da comunidade escolar, visando à melhoria do desenvolvimento do trabalho pedagógico, administrativo, gerencial e da atividade fim, que é a prática educativa, no que concerne às ações de ensino, pesquisa e extensão.

4 MÉTODO

Nesta seção são apresentados o método e as técnicas utilizadas para a realização da pesquisa. Objetiva-se abordar os principais aspectos do método, das técnicas escolhidas, do tipo de pesquisa e discorrer sobre a realização da coleta e análise dos dados.

Trata-se de uma pesquisa documental, com ênfase qualitativa, do tipo analítica, mas que não exclui aspectos quantitativos, pois os dados numéricos são importantes para fornecer indicadores a serem analisados a partir da problemática escolhida; afinal, a avaliação institucional interna trabalha com quantitativo de questões, respondentes, número de votos em cada padrão de resposta e outros elementos numéricos. Por ser uma pesquisa documental, sem contato direto com pessoas, não foi necessária a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

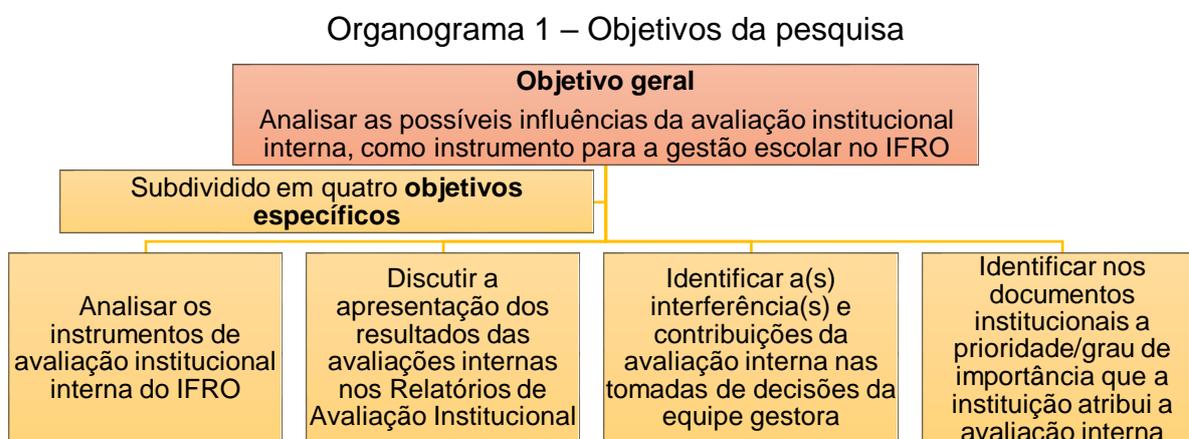
A pesquisa qualitativa é a que melhor contempla as especificidades dos tipos de dados coletados (relatórios e documentos institucionais), da análise realizada e responde às possibilidades de atender aos objetivos propostos, pois esse tipo de pesquisa possui ênfase no processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Considerando os aspectos destacados, a escolha pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de ela apresentar rigor, propor métodos de investigação visando a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações acerca da temática investigada (VILELAS, 2009).

Para elucidação acerca do método escolhido, é essencial o resgate da tese proposta, da problemática e dos objetivos da pesquisa. A tese proposta é que a avaliação institucional interna é um instrumento determinante para a equipe da gestão escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), quando é utilizada para fundamentar a tomada de decisões para a qualidade dos serviços prestados.

As questões que embasaram a formulação dos objetivos foram: Quais são as contribuições da avaliação interna para o processo de gestão escolar do IFRO? Quais entraves incidem sobre o processo de realização da avaliação interna? Os relatórios de avaliação são eficientes? Os resultados da avaliação possuem caráter utilitário? Quais fatores influenciam o uso das informações da avaliação? É possível identificar

as intervenções ou as tomadas de decisões realizadas pela gestão escolar do IFRO, a partir dos resultados das avaliações internas?

Para responder aos problemas elencados, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um objetivo geral e quatro objetivos específicos, conforme ilustra o Organograma 1, a seguir:



Para responder aos objetivos da pesquisa, utilizou-se a pesquisa documental como técnica de coleta de dados; essa escolha se deu em virtude das seguintes vantagens: devido ao fato de a memória ser suscetível ao esquecimento; os documentos são ótimas fontes mesmo do passado recente; e os documentos possibilitam a realização de corte longitudinal dos fatos. (CELLARD, 2008). Os documentos escolhidos na seleção primária, a partir da problemática investigada, estão destacados na Figura 24:

Figura 24 – Documentos fonte de dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Elegeu-se o PDI 2014-2018 como um importante documento a ser analisado, por ser orientador das atividades institucionais, contemplando o planejamento das ações, metas e objetivos, como forma de possibilidade de identificação da priorização institucional com relação à avaliação institucional interna.

Os RAI, e conseqüentemente os instrumentos de avaliação, compõem relevantes fontes para investigação da temática foco desta pesquisa, pois há padrões no planejamento da avaliação, execução e pós-avaliação que devem ser adotados como requisitos para que a avaliação cumpra sua função e objetivos e para que seja eficiente e útil. Objetivou-se analisar os RAI e os questionários de avaliação para compreender como se realizou a dinâmica da avaliação interna, identificar as contribuições que podem fornecer para a gestão escolar e os limites apresentados.

Por meio da análise do PDI 2018-2022, verificou-se se os resultados da avaliação institucional interna possuem caráter utilitário para a tomada de decisões da equipe gestora, através da análise das ações planejadas para o quadriênio seguinte ao triênio¹⁶ avaliado, a fim de estabelecer um comparativo com as sugestões de ações propostas nos RAI pela CPA.

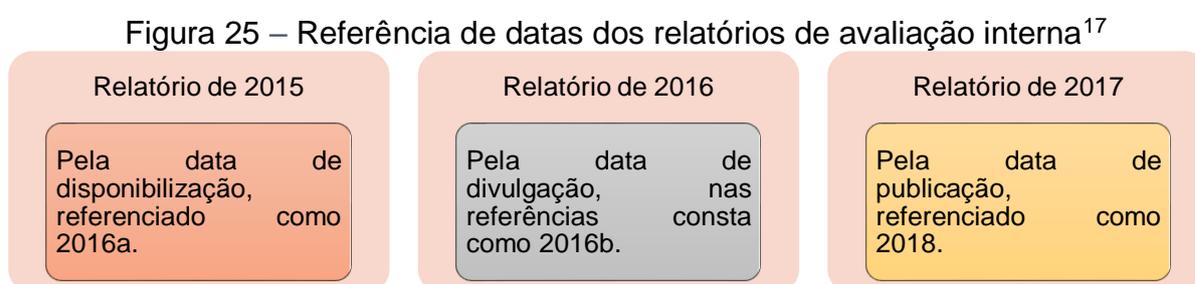
Os documentos listados na Figura 24, tiveram os dados estruturados e foram analisados; entretanto, mediante a necessidade de verificar a importância que se atribui à avaliação institucional interna, houve consulta a outros documentos institucionais ou bases de dados (resoluções, notícias, painel de indicadores, Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e sítios institucionais), que serviram como fontes secundárias para compreender a avaliação interna inserida na dinâmica institucional.

Os resultados das avaliações institucionais realizadas no IFRO são sintetizados nos relatórios elaborados pela CPA, que são orientados por documentos oficiais institucionais, documentos nacionais e legislações que regulamentam o SINAES. Nesse sentido, tais documentos e leis não podem ser desconsiderados. Os instrumentos de avaliação não foram analisados à parte, mas juntamente com os relatórios de avaliação da CPA, pois estes dependem estritamente das questões avaliativas para serem elaborados. No entanto, um aspecto importante é que as

¹⁶ A Nota Técnica n.º 65/2014 - INEP/DAES/CONAES estabelece que “A partir do ano de referência de 2015 o Relatório de Autoavaliação será submetido anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. Nos 2 primeiros anos, o relatório deverá ser inserido em sua versão parcial. No terceiro ano, será inserido em sua versão integral [...]” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014, p. 4-5).

questões não foram localizadas isoladamente, no formato de questionário, o que limitou algumas possibilidades quanto aos fatores de análise (formatação da apresentação das questões, não identificação da possibilidade de respostas simultâneas para uma mesma questão ou de deixar respostas em branco, falta de identificação de presença de questões abertas no questionário e outros).

Os RAI analisados compreendem as avaliações realizadas nos anos de 2015, 2016 e 2017. A especificidade da escolha dos três anos citados se deve à conclusão de um triênio de avaliação, no qual se incorporam todas as dimensões avaliadas ao longo do período e as informações contidas nos dois relatórios parciais (2015 e 2016) constituem o relatório final (2017). Geralmente os RAI são emitidos de um ano para o outro, por exemplo, RAI de 2015 foi disponibilizado no primeiro semestre de 2016. Quando mencionados em formato de citação, os relatórios estarão respectivamente com as seguintes datas, conforme a Figura 25:



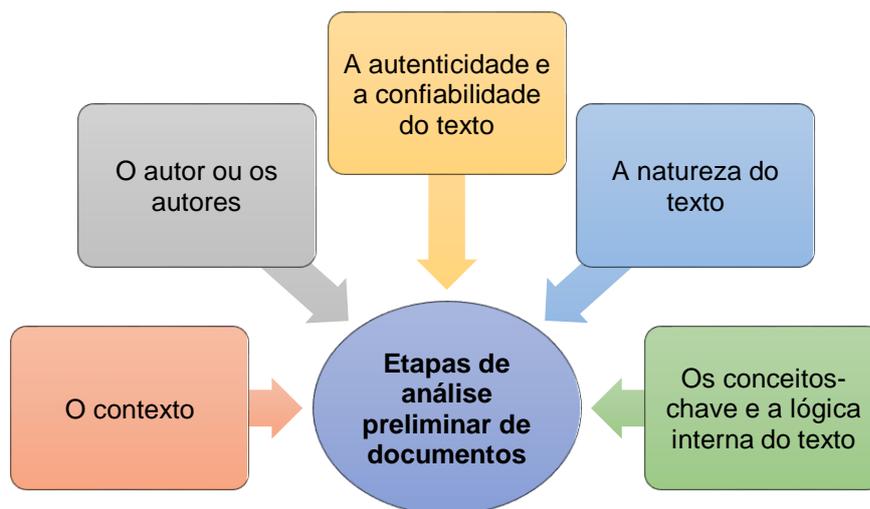
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Não foi possível analisar os relatórios referentes ao triênio 2018-2020, pois o RAI referente a 2020 ainda não foi divulgado; assim, não há como analisar os relatórios parciais de 2018 e 2019 isoladamente, visto que somente os relatórios dos últimos três anos consolidam um período avaliativo.

O documento pode ser caracterizado como algo que remete a vestígio do passado antigo ou recente e que serve de testemunho (CELLARD, 2008). Mas um documento não pode ser analisado de qualquer forma. Para a realização da análise documental, alguns passos propostos pelo autor citado foram seguidos. A avaliação crítica de documentos é fundamental para a realização da etapa preliminar da análise, que pressupõe cinco dimensões, elencada na Figura 26:

¹⁷ Para os relatórios de 2015 e 2016, consta o mesmo ano, com diferenciação pelas letras “a” e “b”, pois os relatórios foram divulgados no início e no fim de 2016, respectivamente.

Figura 26 – Dimensões da análise documental preliminar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Cellard (2008, p. 299-303).

Para cada documento analisado foi elaborado um quadro contendo as dimensões e a descrição de cada uma delas, conforme identificado nos documentos, após leituras repetitivas, para posterior realização da análise documental, quando efetivamente são reunidos o objeto de estudo, por meio do problema, os objetivos elencados, os documentos e, quando possível, a relação com o referencial teórico estudado. Como contribuição para a fundamentação da análise documental, foram utilizados princípios da análise de conteúdo, mais especificamente a técnica de categorização (BARDIN, 2016). Na perspectiva de Cellard (2008, p. 304),

A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental. [...] tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico.

A opção pelo método de análise documental (CELLARD, 2008) e pela técnica de categorização (BARDIN, 2016) se deu pela possibilidade de sua utilização, em caráter de complementaridade, para o tratamento das informações documentais, não afetando negativamente uma a outra e fornecendo maior detalhamento analítico dos dados contidos nos RAI.

Para Chaumier (1974, *apud* BARDIN, 2016, p. 51) a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar,

num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Considerando os aspectos mencionados, na pré-análise e análise são apresentados quadros e figuras, visando explorar melhor o conteúdo dos documentos, de modo a estruturar os dados coletados e sistematizados.

A complementaridade do uso de técnicas de análise decorre da necessidade de se enfatizar os RAI, mas também no destaque das mensagens desses documentos, obtidas por meio da técnica da categorização. A análise categorial temática contempla melhor a apresentação e a discussão dos dados de forma a responder aos objetivos da pesquisa, para além da representação compacta das informações contidas nos documentos. Nas palavras de Bardin (2016, p. 48),

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Grifos da autora).

A seleção preliminar de documentos ocorreu por meio de levantamento, através da busca *online* no sítio eletrônico institucional do IFRO¹⁸. Foram localizadas resoluções, portarias, documentos nacionais e institucionais do IFRO referentes à avaliação institucional interna, bem como os resultados das avaliações realizadas por meio de formulários, concretizados em relatórios de avaliação interna da CPA do IFRO. Os documentos mencionados, de acordo com a análise documental, são arquivos de domínio público. De acordo com Cellard (2008), analisar um documento requer:

[...] descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação [...]. [...] esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade [...] (CELLARD, 2008, p. 304).

A escolha pela Análise do Conteúdo (AC) se dá devido ao fato de que uma das suas técnicas propõe a descrição de um conjunto de características dos dados a partir da análise categorial ou categórica. De acordo com Bardin (2016), a AC compreende técnicas de análise das comunicações, com o objetivo de permitir inferências de conhecimentos em relação às condições de produção das mensagens, por meio dos

¹⁸ Disponível em: <https://www.ifro.edu.br/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens que servem de indicadores qualitativos ou quantitativos, contemplando, assim, os objetivos desta pesquisa.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O IFRO é uma instituição nova, que vem buscando se consolidar e fortalecer no estado de Rondônia. Para isso, tem procurado promover melhorias nos processos de gestão de todos os setores e das diversas dimensões institucionais, com vistas a contribuir cada vez mais com a sociedade rondoniense, ofertando formação educacional.

Considerando a avaliação institucional interna como instrumento que contribui para melhoria das ações pedagógicas, políticas e de gestão, das atividades meios e também das atividades fim da instituição, O IFRO busca a efetivação de um sistema próprio de avaliação, melhor planejamento, acompanhamento, controle e redimensionamento das ações institucionais, o que, conseqüentemente, contribui para o autoconhecimento institucional.

No IFRO, a prática da avaliação institucional interna ocorre desde o ano de 2013, diferentemente de outras instituições mais antigas, ofertantes de cursos de Educação Superior. São sete anos de experiência na realização da avaliação interna. Além da especificidade da oferta de várias modalidades de educação, a experiência em avaliação institucional é recente e ainda está em processo de consolidação das ferramentas, da equipe e da estrutura.

A observação de um movimento para a consolidação da avaliação institucional no IFRO e a organização da equipe gestora para um melhor planejamento institucional formaram o contexto desta pesquisa e contribuíram para que se chegasse às questões formuladas e aos objetivos propostos. Esse Instituto foi escolhido como locus da investigação pelo motivo de não haver, ainda, nenhum estudo relativo à avaliação interna e sua contribuição para a gestão escolar do IFRO; além disso, esta pesquisadora atua profissionalmente na referida instituição.

O IFRO é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Foi criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a RFEPCT, transformando em Institutos Federais (IF), as antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Unidades descentralizadas de Ensino e Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFET). Localizado no estado de Rondônia, na região norte do Brasil, na Amazônia Legal, o IFRO com quase 13 anos de existência (a completar em dezembro de 2021), integra a Rede Federal juntamente com os demais 38 Institutos Federais distribuídos por todo o Brasil.

A instituição oferta desde a educação profissional de nível médio técnico até a pós-graduação *Stricto Sensu*. Possui nove *campi* distribuídos no estado de Rondônia, uma unidade administrativa (Reitoria) e um *campus* avançado¹⁹. No contexto das políticas da educação profissional, os IF atuam com foco no ensino, pesquisa e extensão, em todos os níveis de ensino oferecidos.

Em sua estrutura, o IFRO possui nove *campi*, localizados nas cidades de Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim (fronteira com a Bolívia), Jaru, Ji-Paraná, Porto Velho (2 *campi* e uma Reitoria), Vilhena e o décimo *campus* está em implantação, situado no município de São Miguel do Guaporé. Todos os *Campi*, além de ofertarem cursos de Educação Superior, atuam com outras modalidades de educação. Atualmente o IFRO oferta 92 diferentes cursos nos níveis técnico (integrado, subsequente e concomitante), graduação (licenciatura, de tecnologia e bacharelado) e 29 cursos de pós-graduação, sendo 27 *Lato Sensu* e 2 (dois) *Stricto Sensu* (mestrado), ofertados em rede, e cursos na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC).

Dos diversos cursos ofertados²⁰, constam no Quadro 7, abaixo, somente os cursos de ES, por serem o foco da avaliação institucional interna. Nos nove *campi* são ofertados 20 cursos, porém, como alguns são ofertados em *campus* distintos, no Quadro 7 constam 29 cursos:

¹⁹ **Campus Avançado** – Significa uma extensão de um campus que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é que este núcleo avançado se transforme em uma nova unidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2010, grifo do autor).

²⁰ Maiores informações podem ser localizadas no sítio eletrônico da instituição. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cursos-ifro>. Acesso em: 17 out. 2020.

Quadro 7 – Cursos de educação superior ofertados pelo IFRO 2020

Campus	Curso	Formação	Modalidade	Matrículas
Ariquemes	Análise e desenvolvimento de sistemas (ADS)	Tecnologia	Presencial	61
	Ciências biológicas	Licenciatura		158
	Agronomia	Bacharelado		111
Cacoal	Agronegócio	Tecnologia	Presencial	113
	Geografia	Licenciatura		65
	Matemática			106
	Zootecnia	Bacharelado		107
Colorado do Oeste	Gestão ambiental	Tecnologia	Presencial	84
	Laticínios			2
	Ciências biológicas	Licenciatura		129
	Engenharia agrônômica	Bacharelado		374
	Zootecnia			180
Guajará-Mirim	Ciências biológicas	Licenciatura	Presencial	61
	Ciências com habilitação em química ou biologia			58
	Química			19
Jaru	Medicina veterinária	Bacharelado	Presencial	77
Ji-Paraná	ADS	Tecnologia	Presencial	228
	Química	Licenciatura		142
	Engenharia florestal	Bacharelado		113
Porto Velho Calama	ADS	Tecnologia	Presencial	107
	Física	Licenciatura		97
	Engenharia civil	Bacharelado		92
	Engenharia de controle e automação			95
Porto Velho Zona Norte	Gestão comercial	Tecnologia	Presencial	110
	Gestão pública			387
	Redes de computadores			99
Vilhena	ADS	Tecnologia	Presencial	120
	Matemática	Licenciatura		122
	Arquitetura e urbanismo	Bacharelado		108
TOTAL				3.242

Fonte: Painel de Indicadores do IFRO, dados da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN, 2020).²¹

Com relação ao número de servidores, compõem o quadro do corpo técnico-administrativo 567 servidores; o corpo docente é composto por 702 servidores, sendo 629 efetivos e 73 substitutos. Os professores substitutos são servidores contratados por tempo determinado, com vistas a substituir docentes afastados por problemas de saúde, licenças ou afastados para cursar pós-graduação *Stricto Sensu* por meio da política de capacitação dos servidores do IFRO.²²

O IFRO está presente em todo estado de Rondônia e atende a várias cidades mais isoladas e distantes da capital com a oferta de cursos na modalidade EaD,

²¹ Disponível em: <https://painel.ifro.edu.br/pentaho/plugin/painel/api/gageral>. Acesso em: 02 abr. 2020.

²² Resolução n.º 53/CONSUP/IFRO, de 01 de dezembro de 2015, disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/2291-resolucao-n-53-consup-ifro-de-01-de-dezembro-de-2015?download=8928:resolucao-n-53-consup-ifro-de-01-de-dezembro-de-2015>. Acesso em: 31 jun. 2020.

independentes e em parceria com o governo estadual. O Mapa 1 mostra a distribuição territorial das unidades do IFRO:

Mapa 1 – Distribuição territorial das unidades do IFRO



Fonte: Assessoria de Comunicação e Eventos (ASCOM, 2021).

No IFRO, a CPA é regulamentada pela Resolução n.º 8, de 15 de abril de 2011, do CONSUP, tendo por finalidade:

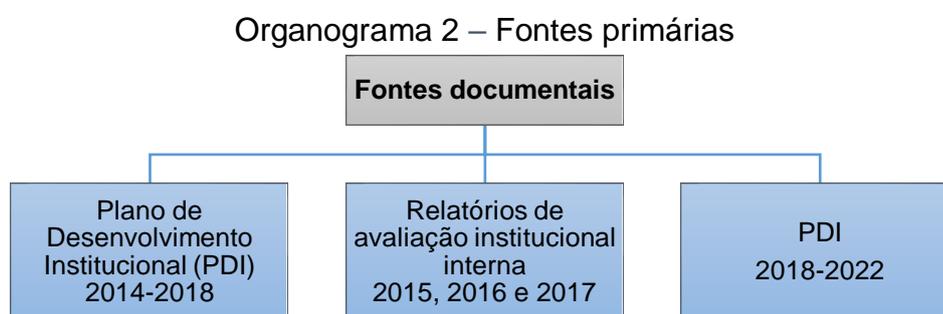
[...] conduzir e sistematizar os processos de Avaliação Institucional segundo critérios pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, abrangendo a realidade e as diferentes dimensões do IFRO, especialmente as expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Sua composição, competências e funcionamento estão definidos em Regimento próprio (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2016a).

Diante do exposto, a singularidade de realizar esta pesquisa no IFRO reside, primeiramente, na especificidade de uma instituição localizada na região norte do Brasil, longe dos grandes centros de pesquisas; além disso, salientam-se a peculiaridade e a limitação de uma instituição relativamente nova, porém com grande

extensão e fixação no estado de Rondônia, o número de estudantes matriculados, de servidores envolvidos nos cursos ofertados e as diferentes modalidades de educação ofertadas.

4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Ao considerar que os meios são importantes para alcançar os objetivos pretendidos compreende-se que, para além de avaliar os resultados obtidos com a avaliação institucional interna, é importante analisar os instrumentos que contribuíram para que se chegasse a tais resultados. Nesse sentido, para compor a pesquisa documental, foram escolhidos alguns dos principais registros referentes à avaliação institucional interna, conforme disposto no Organograma 2:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os documentos analisados se reportam ao período do exercício ou aplicação da avaliação nos anos de 2015, 2016 e 2017, utilizando-se, complementarmente, documentos de 2018 a 2020, tendo como justificativa os seguintes aspectos:

a) o período de 2015 a 2017 compreende o primeiro triênio de avaliação institucional completo, pois a primeira avaliação foi realizada em 2013; então, é necessário avaliar os RAI de 2015, 2016 e 2017;

b) o PDI²³ que contempla o período dos relatórios analisados é o PDI 2014-2018;

c) o PDI 2018-2022, apesar de não contemplar o período do triênio avaliado, é um documento em que pode ser encontrado o planejamento das ações institucionais,

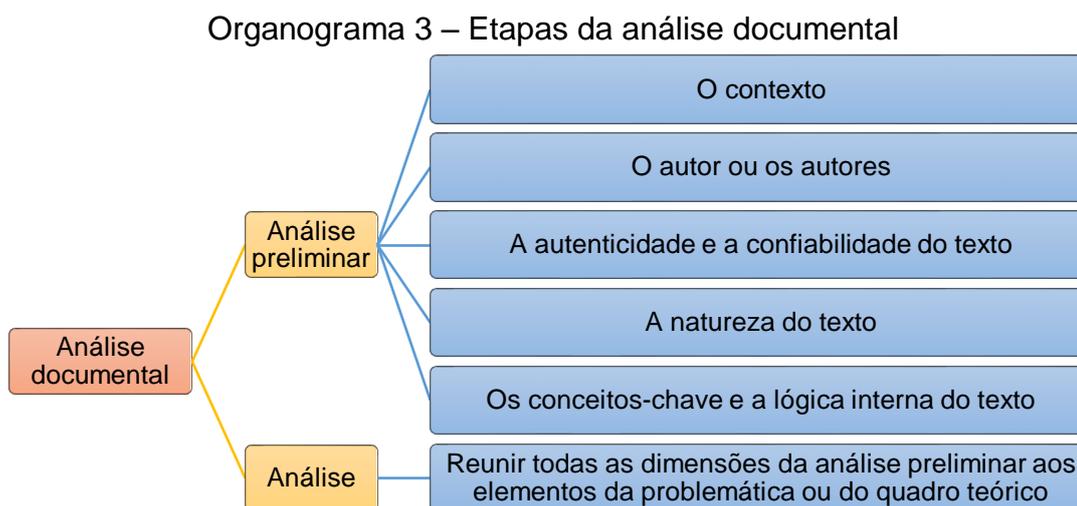
²³ O PDI mais atual é o que compreende o planejamento de 2018 a 2022. Está disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav>. Acesso em: 10 jan. 2019.

possibilitando mapear a utilização dos resultados e sugestões de ações emitidos nos RAI pela gestão;

d) alguns estudos localizados não são diretamente sobre a avaliação institucional no IFRO, mas sobre aspectos referentes à instituição e foram desenvolvidos por alguns servidores, em nível de mestrado, considerando dados de anos anteriores ao período delimitado para este estudo. Entre eles, citem-se os trabalhos de Nunes (2014), Araújo (2016) e Silva (2016).

A análise dos documentos mencionados não tem como finalidade apontar defeitos ou falhas, mas sim, a partir de uma pesquisa descritiva, caracterizar aspectos evidenciados nesses documentos que remetem à influência da avaliação institucional interna para a tomada de decisões da gestão escolar do IFRO e contribuir para a realização da avaliação interna, através de esclarecimento de parâmetros conceituais e teóricos essenciais.

Cellard (2008) propõe duas etapas para realização da análise documental, segundo demonstrado no Organograma 3:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Cellard (2008).

Leva-se em consideração que “[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja” (CELLARD, 2008, p. 299). Ao destacar esse aspecto, considera-se que nem todas as perguntas e questionamentos propostos foram encontrados explicitamente nos documentos selecionados, por isso a importância de critérios definidos e padrões para a análise, a fim de identificar o dito e também o não dito.

Os RAI elaborados pela CPA foram obtidos no sítio eletrônico institucional do IFRO²⁴ e os instrumentos de avaliação (questionários) estão contidos nos relatórios, por meio da apresentação das questões. Da mesma forma, os PDI 2014-2018 e 2018-2022 foram localizados no sítio eletrônico institucional²⁵. Por seu turno, o Painel de Indicadores²⁶ constitui-se como fonte secundária de informações e caracteriza-se por ser uma ferramenta utilizada principalmente para a consulta de dados quantitativos institucionais, com acesso público ou restrito aos servidores da instituição, por meio de *login*.

Não foi utilizado *software* para a estruturação e análise dos dados. As análises foram feitas de forma manual, utilizando-se planilhas de *excel* para organização dos dados e informações e inseridas em quadros, figuras e excertos dos documentos ao longo deste texto.

4.3 ANÁLISE CATEGÓRICA

Da análise de conteúdo foi escolhida a técnica que melhor contribuiria para a estruturação e análise dos dados: a categorização. Diante da diversidade da natureza dos documentos analisados, após a pré-análise, a categorização foi realizada somente nos RAI.

Na análise dos RAI, quatro passos foram seguidos para criar o primeiro rol de categorização. O primeiro passo foi a estruturação de um quadro, contendo as unidades significativas para análise: o título, os objetivos, as questões-problema e a tese proposta, para identificação das palavras ou termos-chave recorrentes, objetivando-se pensar na formação da categorização, conforme se apresenta no Quadro 8, a seguir:

²⁴ Disponíveis em: <https://portal.ifro.edu.br/avaliacaoinstitucional-nav>. Acesso em: 3 ago. 2018.

²⁵ PDI 2014-2018, disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file>. Acesso em: 20 jun. 2018. PDI 2018-2022. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

²⁶ Disponível em: <https://painel.ifro.edu.br/pentaho/Login>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Quadro 8 – Primeiro passo da estruturação da categorização

Título	Contribuições e limites da avaliação institucional interna para a gestão escolar: instrumentos e relatórios em discussão
Objetivos	Analisar as possíveis influências da avaliação institucional interna , como instrumento para a gestão escolar no IFRO
	Analisar os instrumentos de avaliação institucional interna do IFRO Discutir a apresentação dos resultados da avaliação interna nos Relatórios de Avaliação Institucional Identificar a(s) interferência(s) e contribuições da avaliação interna nas tomadas de decisões da equipe gestora Identificar nos documentos institucionais a prioridade/grau de importância que a instituição atribui a avaliação interna
Questões problema	Quais as contribuições da avaliação interna para a gestão escolar do IFRO? Quais entraves incidem sobre o processo da avaliação interna? Os relatórios de avaliação são eficientes ? Os resultados da avaliação possuem caráter utilitário ? Quais fatores influenciam o uso das informações da avaliação ? É possível identificar as intervenções ou tomadas de decisões realizadas pela gestão escolar do IFRO, a partir dos resultados das avaliações internas?
Tese	A tese proposta é que a avaliação institucional interna é um instrumento determinante para a equipe da gestão escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), quando é utilizada para fundamentar as tomadas de decisões para a qualidade dos serviços prestados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da identificação das palavras e termos que aparecem com maior frequência, foi organizado um quadro síntese (Quadro 9), contendo, separadamente e de modo estruturado, os tópicos centrais elaborados a partir das unidades consideradas significativas para análise:

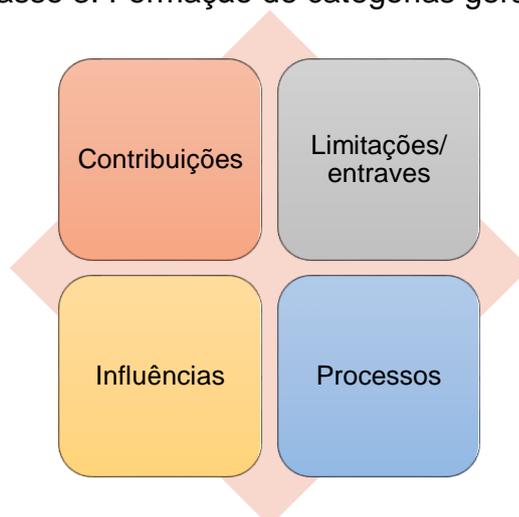
Quadro 9 – Passo 2: estruturação das categorias em frases

Título	Contribuições da avaliação interna para a gestão Limitações da avaliação interna
Objetivos	Influências da avaliação interna para a gestão escolar Instrumentos de avaliação interna do IFRO Resultados da avaliação interna nos Relatórios de Avaliação Institucional Interferência(s) e contribuições da avaliação interna nas tomadas de decisões Prioridade/grau de importância que a instituição atribui a avaliação interna
	Contribuições da avaliação interna para o processo de gestão escolar Entraves no processo da avaliação interna Eficiência dos relatórios de avaliação Utilidade/uso dos resultados da avaliação Uso da avaliação pela gestão para intervenções ou tomadas de decisões
Tese	A avaliação interna como instrumento determinante para a equipe da gestão escolar A utilidade da avaliação interna para fundamentar as tomadas de decisões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após analisar as frases construídas, foram criadas categorias maiores, formadas apenas por palavras-chave, constituindo quatro categorias, conforme a Figura 27, a seguir.

Figura 27 – Passo 3: Formação de categorias gerais para análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Estabelecidas as categorias, com base no segundo passo da categorização e a partir da leitura e pré-análise realizadas nos documentos, foram identificadas subcategorias para cada categoria geral formulada, ilustradas na Figura 28:

Figura 28 – Passo 4: Formulação das categorias e subcategorias

Contribuições	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições da avaliação interna para a gestão
Limitações e entraves	<ul style="list-style-type: none"> • Limitações da avaliação interna • Entraves da/na avaliação interna • Repetições nos relatórios • Lacunas nos relatórios • Valorização dos aspectos quantitativos
Influências	<ul style="list-style-type: none"> • Interferência(s)/influência da avaliação interna nas tomadas de decisões
Processos	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da avaliação interna • Elaboração dos instrumentos de avaliação interna • Comunicação/apresentação dos resultados da avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao pensar na categoria “contribuições”, a ideia foi reunir trechos e dados presentes nos RAI, que remetam a contribuições geradas pela avaliação interna para a gestão, a fim de analisar, discutir e, quando possível, estabelecer relações na perspectiva dos fundamentos teóricos estudados.

A categoria “limitações e entraves” busca destacar, a partir da análise dos RAI, se há problemas relatados tanto na realização das avaliações, no envolvimento da comunidade, quanto na utilização dos dados pela gestão. Buscou-se evidenciar,

também, aspectos limitantes, tais como: informações contidas, informações ausentes e quanto ao tipo e forma de apresentação dos dados.

Quanto à categoria “influências”, procurou-se identificar se a gestão escolar considera os dados das avaliações internas, se os relatórios são eficientes para a comunidade acadêmica e se os dados das avaliações são indicadores institucionais para tomadas de decisões da equipe gestora.

No que se refere à categoria “processos”, o intuito foi identificar aspectos do planejamento da avaliação interna, considerando-se as fases de elaboração dos instrumentos de avaliação, elaboração dos relatórios e a comunicação dos resultados.

Cabe esclarecer que as categorias e subcategorias elencadas não necessariamente foram contempladas na análise de todos os relatórios selecionados, face às diferenças de descrição e apresentação de cada um.

5 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA DO IFRO: PROCESSOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados e discussões acerca dos dados coletados e estruturados a partir dos documentos institucionais do IFRO. Apresentam-se, respectivamente, as análises e discussões do PDI 2014-2018, do PPI contido no PDI, dos instrumentos de avaliação interna, dos relatórios de avaliação e, por fim, do PDI 2018-2022.

Após a pré-análise, segue-se a análise documental, que compreende a abordagem mais aprofundada das dimensões contidas na primeira etapa (contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave), agrega elementos e fatores da problemática da pesquisa e, quando possível, correlaciona com o quadro teórico adotado, de forma a ampliar as discussões dos dados encontrados e possibilitar um comparativo entre os documentos, para contemplar os objetivos propostos para esta pesquisa.

A pré-análise dos documentos decorre conforme proposto no método, seguida da análise documental (CELLARD, 2008); na abordagem dos RAI, utilizou-se a estruturação por meio da técnica de categorização, que compõe a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

5.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2014-2018

O PDI é o principal documento orientador das ações da instituição, com planejamento, previsão de metas e encaminhamentos para cinco anos consecutivos; portanto, é importante analisá-lo, tendo em vista a identificação de questões pertinentes à avaliação interna presentes no documento, bem como do lugar que a temática ocupa na agenda institucional.

Cada instituição tem autonomia com relação à estrutura do seu PDI, que geralmente é elaborado pelos corpos gestor, docente, técnico, representantes discentes e da comunidade, principalmente quando se trata de uma gestão na perspectiva democrática ou participativa.

O primeiro PDI analisado contempla o período de 2014 a 2018. É composto por 287 páginas, ilustrado com 322 tabelas e está dividido em nove capítulos, conforme se apresenta no Esquema 2, a seguir:

Esquema 2 – Estrutura do PDI IFRO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do sumário do PDI (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a).

Considerando-se a estruturação dos capítulos que compõem o PDI, é possível identificar aspectos que remetem às dimensões da gestão (LÜCK, 2012) e das competências da gestão elencadas por Sander (1995): econômicas, políticas, pedagógicas e culturais. Para a efetivação do que se propõe no planejamento da instituição, é necessária a articulação de todas as competências. O gestor não precisa dominar ou possuir todas elas, principalmente se tiver o apoio de uma boa equipe administrativa e pedagógica, que conheça bem a instituição, suas necessidades e possa buscar a concretização de ações eficientes.

Para a elaboração do PDI é imprescindível levar em consideração a avaliação interna, pois esta contribui para a “melhoria na visão sistêmica de todas as atividades e dimensões da gestão” (LÜCK, 2012, p. 121). Por isso a importância de que os dados da avaliação interna sejam utilizados como fundamento para pensar, definir e planejar as ações institucionais. Encontra-se aí a principal razão da necessidade de se instituir uma cultura de avaliação e, efetivamente, uma política de avaliação institucional.

O PPI é contemplado em 38 páginas do PDI. Nessas páginas, são abordados aspectos sobre as particularidades de uma instituição localizada na região norte do Brasil; as concepções institucionais e os princípios norteadores das práticas acadêmicas; a organização e a orientação didático-pedagógica; as políticas de ensino, pesquisa e extensão; a responsabilidade social. Esse documento constitui outro aspecto importante a ser analisado, pois a atividade principal da instituição remete diretamente ao pedagógico.

Com base nos resultados evidenciados por algumas pesquisas relativas aos entraves na utilização dos resultados da avaliação interna pela gestão escolar (PINHA, 2012; AVILA, 2013; OLIVEIRA, 2013; BOTELHO, 2016), buscou-se compreender o lugar que avaliação institucional ocupa no principal documento norteador das ações institucionais e se a ela influencia o planejamento estratégico das atividades.

Nos resultados da pesquisa de Kwecko (2017), não diferentemente de outras pesquisas já mencionadas, observa-se uma “[...] baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico [...]”. Inicialmente, ao analisar os resultados das avaliações internas apresentadas nos relatórios, identificou-se muitas passagens referentes a necessidade de a gestão fazer uso dos resultados da avaliação. Goulart (2018) também destaca a necessidade de identificação dos entraves que dificultam a utilização dos resultados da avaliação, mesmo quando os relatórios e o encaminhamento das ações estão em conformidade com parâmetros internacionais de avaliação.

Para compreensão do PDI, seguindo a técnica de análise documental, antes da análise, evidencia-se no Quadro 10, a seguir, a análise preliminar, que, de acordo com Cellard (2008), contempla o exame e crítica do documento. Algumas informações constantes nos itens contexto, autenticidade e confiabilidade do texto e natureza do texto foram elaboradas a partir de inferências vivenciais e embasadas em leitura de documentos institucionais.

Quadro 10 – Pré-análise do PDI - IFRO (2014-2018)

(continua)

O contexto	<ul style="list-style-type: none"> • No período de maio de 2013 a março de 2015, o IFRO estava sob intervenção; a Portaria que exonerou o Reitor em exercício nomeou o Reitor <i>pró-tempore</i>, que veio de fora de RO e trouxe uma parte da equipe da gestão • No ano de 2014, houve a primeira consulta pública para escolha do Reitor, que tomou posse em março de 2015 • A elaboração do PDI 2014-2018 ocorreu em um período de considerada expansão da Rede Federal. Até 2015, havia sete <i>campi</i> e uma unidade (Reitoria) com a projeção de expansão, consolidação e estruturação de mais três <i>campi</i>. De 2015 a 2019, três novos <i>campi</i> iniciaram as atividades: Guajará-Mirim (2015), Jaru (2017) e São Miguel Guaporé (2019). • As perspectivas de melhoria, de incentivo e investimento para as ações dos IF ainda estava em ascensão. O contexto político era favorável à ampliação de importantes atividades desenvolvidas e manutenção de outras
Os autores	<ul style="list-style-type: none"> • A elaboração do documento contou com a participação de pessoas de vários setores e segmentos: Técnicos Administrativos em Educação (TAE), docentes e discentes de todas as unidades do IFRO, liderados pela equipe de intervenção

Quadro 10 – Pré-análise do PDI-IFRO (2014-2018)

(conclusão)

<p>A autenticidade e confiabilidade do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documento elaborado a partir do planejamento estratégico e com a participação dos atores educacionais • Gestores, docentes, discentes e técnicos que participam ativamente das atividades institucionais delinearão as prioridades de ações e intervenções para cinco anos, por meio de uma comissão central e sete comissões locais. • As informações que constam no PDI indicam que houve ampla discussão realizada nos <i>campi</i> e unidades, consolidadas por suas respectivas comissões locais de elaboração do PDI (p. 115).
<p>A natureza do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A elaboração do PDI nasceu da necessidade de planejamento e prospecção de atividades institucionais para um quinquênio. As comissões e subcomissões formadas, dentro de suas competências de atuação e conhecimento, elaboraram objetivos gerais, específicos, metas e previsões de prazo de execução • A natureza do documento é institucional
<p>Os conceitos-chave e a lógica interna do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos-chave partem de algumas expressões, palavras ou radicais que aparecem com maior frequência no texto: o radical "institu", que serve de base para o significado de instituição, institucional, aparece 595 vezes no documento; o radical "educa", que remete à educação/educacional, aparece 327 vezes; o radical "pedag", que remete a pedagógico, aparece 244 vezes; "avalia", que remete a avaliar ou avaliação, aparece 126 vezes. A palavra gestão aparece 98 vezes e remete a várias partes da gestão educacional: administrativa, da aprendizagem, de pessoas, de comunicação, de informação ou Tecnologia da Informação (TI), por competências, financeira, patrimonial. • Jargão específico ou regionalismo: "o nome dado ao município de Arikeme é uma homenagem ao povo indígena da etnia Arikeme, cujos habitantes originais pertencem ao tronco linguístico tupi, família arikem" (p. 21); "Guajará-Mirim, que em Tupi-guarani significa "Cachoeira Pequena" (p. 24).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na análise do PDI 2014-2018 (Grifos nossos).

Conforme consta no Quadro 10, a síntese do contexto em que o documento foi gerado contempla uma fase ainda de expansão, marcada por abundância de recursos, apoio às ações, fortalecimento e crescimento dos IF. Da proposta inicial gerada na criação dos IF, ainda havia a previsão de construção de mais *campi*, não somente do IFRO, mas de todos os IF do Brasil.

Nesse período de expansão, ações como estruturação dos *campi*, internacionalização, perspectivas de ampliação de bolsas e contratação de servidores estavam em alta, assim como a busca por melhorias nos processos de gestão administrativa e acadêmica. No IFRO, a expansão ocorreu sob a equipe de intervenção²⁷, devido ao afastamento do Reitor após uma ação de investigação da Polícia Federal em vários IF brasileiros.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 404. Nomeação de Écio Naves Duarte para exercer o cargo de Reitor *Pró-Tempore* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *Diário Oficial*: República Federativa do Brasil: seção 2, Brasília, DF, p. 12. 15 maio. 2013.
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 406. Exoneração de Raimundo Vicente Jimenez do cargo de Reitor *Pró-Tempore* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *Diário Oficial*: República Federativa do Brasil: seção 2, Brasília, DF, p. 12. 15 maio. 2013.

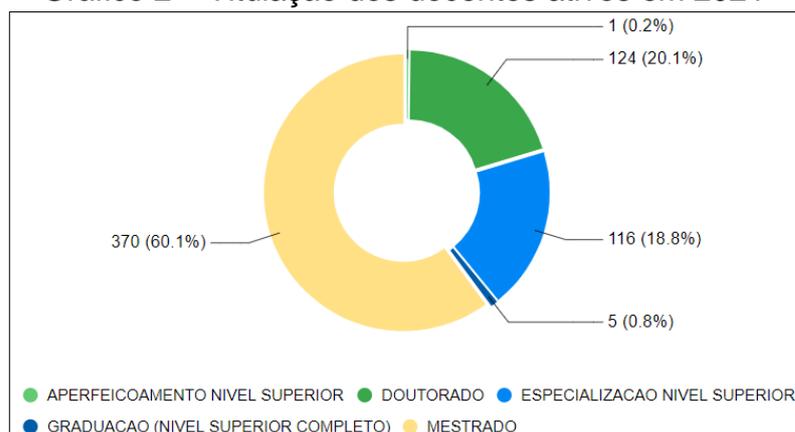
A fase de expansão contemplou o aumento do número de unidades, contratação de servidores, vagas para estudantes, incentivo à internacionalização, estabelecimento de parcerias interinstitucionais e, no IFRO, principalmente o investimento em capacitação e qualificação dos servidores docentes e técnicos, devido à baixa titulação e pouca disponibilidade de cursos na cidade, estado e região. Além do IFRO, no estado de Rondônia há somente uma instituição pública que oferta ES, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

No período de expansão, era possibilitada a cada servidor a participação em um evento ou curso, presencialmente, ofertado por instituições públicas e/ou escolas de governo, na cidade ou até mesmo fora do Estado, segundo informações dos relatórios de gestão anteriores aos documentos foco desta pesquisa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2012, 2013 e 2014b). No período de vigência do PDI, conforme proposto no Objetivo Geral 5 da Reitoria (p. 32), a meta era a aprovação da política de capacitação e qualificação dos servidores: “Aprovar, no âmbito do CONSUP, o regulamento da **política de afastamentos** para Docentes e TAE; Aprovar, no âmbito do CONSUP, o regulamento das **políticas de capacitação** para Docentes e TAE” (Grifos nossos). No ano de 2015, estruturou-se a Política de Capacitação dos Servidores do IFRO, que regulamentou internamente os afastamentos para cursar pós-graduação *Stricto Sensu*.

O quadro de servidores técnicos é constituído por pessoas com formação do Ensino Fundamental (EF) ao doutorado. O quadro de servidores docentes é composto por licenciados, bacharéis, especialistas, mestres e doutores. Em 2013, o IFRO contava com 254 docentes e 286 técnicos. Do total de 540 servidores, 24,7% possuíam título de mestre e somente 3,6% o título de doutor. A meta do PDI era aumentar, até o ano de 2018, em 40% o número de mestres e elevar para 10% o número de doutores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 58). Atualmente, o IFRO conta com 1.240 servidores; desse total, 562 são técnicos, 610 docentes efetivos e 68 docentes substitutos.

O Gráficos 2 apresenta a atual situação de titulação dos servidores docentes, após a implementação da política de qualificação no IFRO.

Gráfico 2 – Titulação dos docentes ativos em 2021



Fonte: Painel de Indicadores IFRO - Diretoria de Gestão de Pessoas (set. 2021).

Em 2013, o IFRO possuía 23 docentes com o título de doutor e 124 com o título de mestres, o que representava os 3,6% de doutores da instituição e 22% do total de 24,7% de mestres. O Gráfico 2 demonstra que houve um aumento representativo no número de servidores docentes titulados mestres e doutores. Esse aumento contribuiu para a ampliação dos cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* no IFRO, que passou de seis para 30 cursos ofertados. Vale lembrar que, segundo registros da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (2013),

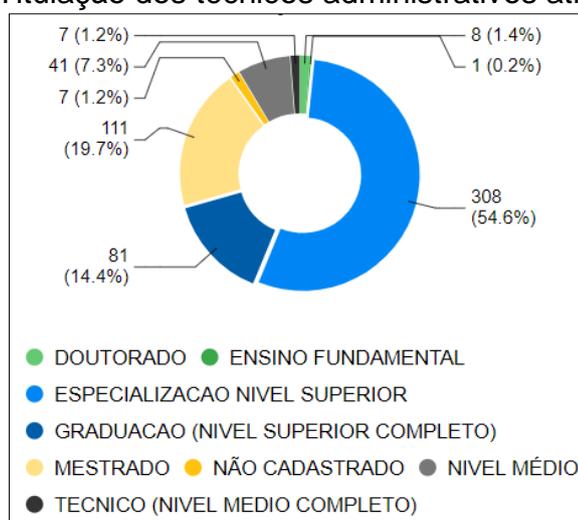
No final de 2010, o IFRO iniciou sua trajetória na Pós-Graduação com a aprovação do primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Informática na Educação do Câmpus Ji-Paraná e a aprovação no início de 2011 da Resolução n.11/2011 que regulamenta os cursos de pós-graduação *lato sensu* no âmbito do IFRO. Nesses quase três anos de atuação foram ofertadas 190 vagas em cursos de especialização do IFRO, envolvendo diferentes temas formativos e câmpus: Informática na Educação (Ji-Paraná e Ariquemes); Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Porto Velho Calama); Gestão Ambiental (Porto Velho Calama e Vilhena) e Geoprocessamento Ambiental (Colorado do Oeste) (PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, 2013).

Dos 30 cursos de pós-graduação ofertados no ano de 2020, 28 foram *Lato Sensu*, nas modalidades presencial, a distância e semipresencial e dois *Stricto Sensu* (mestrado), ofertados em parceria com outras instituições, por meio de Programas em Rede. De acordo com o Painel de Indicadores, o número total de estudantes da pós-graduação representa 10,7% do total de estudantes em 2020.

Até o ano de 2013, o IFRO não contava com servidores técnicos doutores e o total de técnicos com titulação de mestre era apenas sete, o que representava 2,7% do total de servidores com o título. Hoje, o número de mestres é de 111 e o de doutores

passou para oito. O Gráfico 3 representa a titulação dos técnicos administrativos ativos em 2021.

Gráfico 3 – Titulação dos técnicos administrativos ativos em 2021



Fonte: Painel de Indicadores IFRO - Diretoria de Gestão de Pessoas (2021).

Em seu estudo, Silva (2017) calculou o Grau de Interiorização (GRINT) de cada IF e destacou que, antes da expansão, o IFRO possuía GRINT de 0,98 (esse número caracterizava que a instituição estava em um grau bom de atendimento e presença no interior do estado, com *campi* longe da Reitoria). Após a fase de expansão, o GRINT do IFRO diminuiu e passou para 0,47. Essa diminuição “[...] ocorreu porque antes da expansão só havia o campus Colorado do Oeste, distante 755 km da capital Porto Velho. Com a expansão, os novos campus foram construídos mais próximos da capital”. (SILVA, 2017, p. 117). Na expansão mencionada, o IFRO passou de um *campus* para um total de sete e, apesar de ter diminuído seu GRINT, passou a atender um público maior e mais isolado.

A interiorização, nesse contexto, reflete a ocupação de espaço e poder por meio da educação e política, tendo no IFRO o elo que pode gerar desenvolvimento significativo para as diversas regiões atendidas, alavancando o segmento educacional com oferta de cursos de Ensino Médio, técnicos e tecnológicos, superiores e de pós-graduação em um estado onde até 2009 havia apenas uma universidade pública.

Esse aspecto compreende a democratização do acesso, ponto enfatizado desde a Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES) em 1985. Dourado (2011) aponta que, para um efetivo processo de democratização na escola, há que se possibilitar a democratização de três particularidades: do acesso, da

permanência e da gestão. Com a ampliação de *campi* nas localidades mais afastadas, o acesso à educação está sendo promovido. As ações que promovem assistência aos estudantes em vários aspectos (principalmente com relação ao transporte e à alimentação) e o apoio pedagógico e da equipe multidisciplinar contemplam a permanência. A democratização da gestão perpassa a pela participação da comunidade nas decisões, planejamento de documentos institucionais e nas ações desenvolvidas.

Sobre os autores do PDI, uma questão relevante identificada foi a ausência de participação da comunidade externa e/ou sociedade civil na sua elaboração. Não são apresentadas justificativa para a participação de somente os atores escolares (estudantes, docentes e técnicos).

No estudo de Tognarelli (2012, p. 13), a autora criou o conceito-chave 'sujeito coletivo institucional', para:

[...] expressar a transformação da comunidade institucional, de indivíduo passivo a sujeito ativo no processo de avaliação institucional. Este sujeito compõe-se pelos: gestores, docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos - nos processos avaliativos; e pela sociedade civil: nas comissões e conselhos da universidade.

A participação do 'sujeito coletivo institucional' não compreende somente o corpo acadêmico da instituição, nem é representada somente pela resposta que dá na avaliação institucional, mas também, compondo os órgãos colegiados e manifestando suas opiniões nas discussões dos principais documentos da instituição. A participação é um aspecto muito presente quando se trata de uma gestão democrática ou participativa. É importante distinguir que nem sempre a participação significa a efetivação da gestão democrática, mas sem ela não há, de fato, gestão democrática.

No documento, nota-se a ausência de discussão teórica sobre gestão democrática, ponto que pode evidenciar os aspectos decorrentes da própria intervenção e da ausência de uma gestão efetivamente democrática, escolhida pela comunidade. Apesar de não mencionar especificamente a teoria ou modelo de gestão do IFRO, faz-se referência à gestão democrática:

A **gestão democrática** e a capacitação são ferramentas indispensáveis e viabilizadas através de encontros dos diferentes setores sob responsabilidade da gestão do ensino para a discussão, análise de possibilidades, tomada de decisão e formação em nível institucional e na

Rede Federal (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 95, grifo nosso).

No início das atividades do IFRO, em 2008, o governo tinha como meta a expansão e democratização da educação, mas, por se tratar de uma instituição nova, não houve escolha de dirigentes pela comunidade. Então, o primeiro reitor foi nomeado pelo MEC.

Após a gestão da equipe de intervenção, no ano de 2014 o IFRO teve seu primeiro Reitor escolhido pela comunidade, por meio de consulta pública. Na ocasião da posse, a fala do Reitor fez menção a dois aspectos que necessitavam de prioridade na instituição: “A nossa expectativa é grande também para a nova gestão do IFRO. Estamos no Instituto desde a sua implantação e sabemos da necessidade de investimento em **infraestrutura e qualificação de pessoal**, o que é uma prioridade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2015, grifo nosso).

Por ser um documento institucional, elaborado pelos atores escolares, aprovado nos órgãos colegiados do IFRO e de acesso público, o PDI possui autenticidade e confiabilidade, tanto como norteador das ações institucionais, quanto para ser um documento com possibilidade de análise, mesmo não tendo contado com a participação efetiva da comunidade escolar em sua elaboração, ao contrário do que ocorreu com o PDI 2018-2022, considerando-se que:

Este novo plano contava com ampla participação da comunidade acadêmica em vários momentos. Foram realizadas 41 entrevistas com as lideranças (reitor, pró-reitores, diretores-gerais dos *campi*, diretores e coordenadores de áreas do IFRO e parceiros), 400 participações da comunidade acadêmica no questionário que estava disponível no site do IFRO, 700 pessoas participantes dos 7 fóruns de gestão realizados nos *campi* do IFRO, além de um longo processo de capacitação dos gestores onde foram emitidos 359 certificados em mais de 1100 horas de trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018).

A natureza do PDI compreende a formulação de um documento institucional não somente administrativo, mas também pedagógico. A partir do objetivo do documento, dos autores e da circunstância com que foi elaborado, é um documento de natureza institucional.

O texto do PDI é permeado por conceitos-chave que foram listados, levando-se em consideração a frequência com que aparecem. A nuvem ilustrada na Figura 29 apresenta a maior incidência no uso de alguns termos ou palavras no documento.

Figura 29 – Nuvem de palavras com maior frequência no PDI (2014-2018)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com apoio de <https://www.wordclouds.com/> (2020), a partir da análise do PDI 2014-2018.

Dentre as palavras citadas com maior frequência no PDI em análise tem-se: “cursos”, “ensino”, “pesquisa”, “educação” e “desenvolvimento”, mencionadas mais de 200 vezes cada. Essas palavras remetem às atividades principais da instituição e, por ser um documento de planejamento, a palavra desenvolvimento é muito destacada, devido à necessidade de criação de mecanismos, projetos, programas, ferramentas, dentre outros, para acompanhamento, gestão e melhoria dos serviços prestados. A palavra avaliação é a 15ª mais citada.

Assim como é considerável ressaltar a presença de algumas palavras importantes para o contexto, é imprescindível observar que, no documento, há menção ao termo “gestão democrática” somente uma vez e a palavra “participativa” é utilizada somente quando é abordada a avaliação institucional. Mediante a seleção de palavras e conceitos-chave apresentados no PDI, foi possível observar e destacar a importância e o sentido dos principais enfoques, com base nas palavras utilizadas.

No que se refere à avaliação institucional, consta no PDI que a CPA compõe um dos órgãos de assessoramento da instituição. O capítulo 8, intitulado *Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional*, menciona a avaliação em quatro páginas, onde se aborda a Lei de criação do SINAES e outros regulamentos e a especificidade da CPA; a concepção de avaliação é a emancipadora, conforme se observa no seguinte trecho:

Para que a **concepção emancipadora** da avaliação se concretize na prática, é preciso a constância do processo de avaliação, com participação e

envolvimento de todos os atores na construção de uma cultura de avaliação que confira legitimidade e continuidade ao processo que se quer reflexivo, dinâmico, aberto e polissêmico. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 279, grifo nosso).

No contexto em que a avaliação institucional se constitui, estão presentes o caráter de regulação e a emancipação. Na perspectiva de Cunha (2004, p. 26), “ao nos distanciarmos da função emancipatória, reconhecemos a avaliação como um processo colonialista e autoritário, que desconsidera os sujeitos e as culturas, impondo padrões externos definidos longe dos protagonistas e seus valores”. A concepção de avaliação com caráter emancipador visa independência e liberdade, no sentido de estimular uma visão crítica institucional, com a intencionalidade de tornar os atores escolares protagonistas de suas histórias, capazes de gerar novas alternativas para as questões que se colocam a partir da avaliação, considerando as experiências vividas.

Conforme previsto em lei, a autoavaliação institucional é realizada anualmente, sob responsabilidade da CPA. A primeira avaliação interna ocorreu em 2013 e, desde então, é realizada todo ano. No ano de 2013, o IFRO ofertava nove cursos de graduação em seis *campi*, como demonstra a Figura 30:

Figura 30 – Cursos de educação superior ofertados pelo IFRO em 2013

Ariquemes	Colorado do Oeste	Ji-Paraná	Porto Velho Calama	Porto Velho Zona Norte	Vilhena
•Ciências Biológicas	•Agronomia •Ciências Biológicas; •Gestão Ambiental; •Laticínios.	•Química	•Física	•Gestão Pública	•Matemática

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2014).

O PDI (2014-2018) previa a expansão da oferta de cursos de ES. Até 2018, segundo a previsão, o IFRO ofertaria mais 25 cursos de graduação. No ano de 2020, de acordo com informações do Painel de Indicadores (ver Quadro 7, página 113), o IFRO oferece 29 cursos de Educação Superior (licenciatura, bacharelado e tecnologia) em nove *campi*.

Mediante a leitura do PDI em sua íntegra, constata-se que há pouca ênfase na avaliação; no entanto, é importante lembrar que o PDI é um documento de

planejamento das ações que, após executadas, geram indicadores que servem para avaliação institucional e vice-versa; assim, as avaliações internas anteriores à elaboração do PDI também servem de base de dados, informações e indicadores para planejamento das ações. No PDI consta que:

[...] a autoavaliação institucional se apresenta, para o IFRO, como **importante instrumento de planejamento e gestão**, contribuindo para a melhoria do desenvolvimento da comunidade acadêmica e a busca pela excelência do ensino, pesquisa e extensão ofertados pela instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 282, grifo nosso).

O RAI de 2013 não foi publicado em sua íntegra e disponibilizado à comunidade acadêmica com os resultados da avaliação institucional realizada. Foram listadas algumas dificuldades da CPA para a realização da primeira avaliação: “o acesso aos dados da Instituição; a capacitação para seus membros; dificuldade de realizar visitas aos *Campus*; distancia (sic) entre os membros da Comissão; pouco tempo para realização do processo de auto avaliação; troca de equipe de Gestores” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2014, p. 47). Desse modo, não foi possível identificar se os resultados da avaliação interna de 2013, que precederam a elaboração do PDI, foram utilizados na composição do documento institucional. O relatório foi entregue em março de 2014 e o PDI data de novembro de 2014.

Os relatórios de avaliação possuem várias funções, dentre elas está a utilidade. De acordo com *Joint Committee* (1994, *apud* WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 583): “a utilidade de qualquer avaliação é o principal critério para julgar seu valor”. Os autores acrescentam, ainda: “se uma avaliação não for usada, deve ser considerada de má qualidade independentemente de seus méritos técnicos, práticos e éticos”. Como já mencionado nesta tese, ao revelar o estado em que o objeto de encontra, a avaliação cumpre seu papel, no entanto, considerando seu caráter utilitário, é necessário que os dados obtidos na avaliação sirvam para tomada de decisões e promoção de mudanças.

Para delinear o planejamento estratégico de uma instituição, esta deve ter uma identidade organizacional, definida pela sua missão, visão e valores. Aguilar (2012, p. 378) define planejamento estratégico como “[...] um processo no qual são identificados e selecionados os grandes objetivos de uma organização. Por meio do planejamento estratégico é feita a definição de objetos essenciais à entidade organizacional e sua vinculação com o ambiente interno e externo”. De acordo com o PDI do IFRO e

conforme consta nos demais documentos institucionais, esses aspectos são definidos segundo o disposto na Figura 31:

Figura 31 – Missão, visão e valores do IFRO

Missão	• Promover educação científica e tecnológica de excelência no Estado de Rondônia voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade.
Visão	• Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia.
Valores	• Compromisso ético com responsabilidade social, o respeito à diversidade, à transparência, à excelência e à determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão e atos consonantes com os preceitos da ética pessoal e profissional, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação e com os ideais de sustentabilidade social e ambiental.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2014a, p. 28).

Para o alcance das metas e estratégias que contemplem a especificidade da razão de ser da instituição, a avaliação interna compõe um importante instrumento para que, no caso do IFRO, se possa avaliar se está realmente promovendo uma educação científica e tecnológica de excelência, acompanhar se está ou se tornou um padrão de excelência nas atividades que desenvolve e se os compromissos firmados estão sendo possíveis de realizar.

Apesar de a avaliação institucional do IFRO ainda estar em fase de consolidação, não foi observada no PDI a previsão de metas e ações específicas para o avanço e melhoria dos processos que envolvem a aplicação da avaliação interna, bem como capacitação da equipe avaliadora, especificidade de ferramentas, orçamento e infraestrutura específica para a CPA desenvolver melhor as atividades.

Com a leitura e análise do PDI (2014-2018), foram identificadas algumas fragilidades ou limitações do próprio documento e com relação à avaliação, tais sejam: falta de participação da sociedade civil na elaboração do PDI; pouca ênfase ou menção à avaliação no PDI; falta de previsão de suporte administrativo e financeiro para a CPA realizar as avaliações; falta de priorização; não especificação de metas para a avaliação institucional; falta de exposição sobre a importância e contribuição da avaliação para a gestão escolar.

5.1.2 O Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que está contemplado no PDI, é uma ferramenta da gestão acadêmica que tem por finalidade organizar o planejamento das atividades educacionais, estabelecendo parâmetros e diretrizes para práticas acadêmicas e administrativas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a). Como o PPI não dá conta de abranger toda as especificidades das questões referentes ao ensino e modalidades ofertadas, cada curso é estruturado com um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), atendendo às particularidades de cada um, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, e são norteados pelo Regulamento de Organização Acadêmica (ROA) e resoluções internas específicas.

Por ser um documento institucional que remete à atividade finalística – de cuja ação educacional todos participam ou podem ser inseridos, direta ou indiretamente, a partir da perspectiva da gestão democrática - é importante a construção coletiva do PPI; entretanto, como este PPI está inserido no PDI, reforça-se que não houve participação da sociedade civil ou da comunidade em sua elaboração.

No PPI em análise, o IFRO é definido como:

[...] uma **instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino**, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos pautados no aprendizado de qualidade construído com base nas relações entre o saber adquirido, as experiências vividas, as necessidades sociais e individuais e a busca efetiva da construção do conhecimento (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 77, grifo nosso).

O IFRO atende a mais de um nível, modalidade e etapa de educação²⁸ e, assim, é necessário que a instituição se atente com relação à qualidade dos serviços prestados e ao bom atendimento da clientela e suas especificidades. Instituir e recorrer à avaliação institucional interna para ouvir a comunidade se constitui como um ponto forte para uma gestão democrática e participativa e também para analisar as atividades desenvolvidas.

²⁸ O IFRO atende os níveis de Educação Básica: cursos técnicos de nível médio (Técnico integrado ao Ensino Médio, concomitantemente ao Ensino Médio e subsequente ao Ensino Médio); Educação Superior: cursos de graduação, cursos de pós-graduação e ainda cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). As modalidades são: presencial, semipresencial e a distância.

Desde o ano de 2013, o IFRO conta com a realização da avaliação interna anualmente, conforme propõe o SINAES. No ano de 2014, o MEC elaborou o documento base da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEP). A avaliação interna para a Educação Superior é obrigatória, porém a participação na avaliação é voluntária.

No Brasil, há um histórico de intenções de políticas públicas que não se efetivam devido ao fato de não serem políticas de estado, mas sim de determinada gestão ou interesse, o que faz com que as ações sejam iniciadas, mas não tenham continuidade.

Sobre esse contexto, Lemes (2016) destaca o ponto de vista de Afonso (2008, p. 6):

[...] a regulação das políticas públicas e da ação pública, em educação, é concebida como um processo composto por um complexo conjunto de ações e interações, realizadas por múltiplos atores, produzindo a coordenação da ação coletiva na oferta da educação como bem público²⁹ (Tradução nossa).

Em educação, por vezes, algumas políticas públicas se efetivaram somente por força da lei; a exemplo, pode-se mencionar o PNE, que, ao invés de ser um documento orientador, passou a ser a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Ao analisar a questão do autoritarismo presente na educação brasileira após 1964, Colares, A. (2003, p. 41) destaca que:

[...] não basta garantir um princípio na lei, é preciso transformá-lo em prática, capaz de gerar aprendizado. Caso contrário, corre-se o risco de aceitar como válida uma democracia apenas formal, institucionalizada, tão pernicioso quanto a possibilidade de sua prática, sem o consentimento da lei.

No que se reporta à avaliação para a EPT, no PPI do IFRO encontra-se que:

A avaliação é parte constituinte e indispensável no processo de ensino aprendizagem, não somente no aspecto de desempenho acadêmico, mas também de condições de infraestrutura e de pessoal, de nível de qualificação dos profissionais da educação e de atendimento às demandas socioeconômicas. O acompanhamento dos indicadores acadêmicos é parte constituinte desse processo de avaliação e reavaliação das ofertas da Instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 96).

²⁹ No original: “[...] a regulação das políticas públicas e da ação pública, em educação, é concebida como um processo composto por um complexo conjunto de ações e interações, realizadas por múltiplos actores, produzindo a coordenação da ação colectiva na oferta da educação como bem público.”

A proposta de avaliação da EPT nacional, ficou somente no papel, em projeto; não virou lei ou muito menos foi efetivada. Naquele momento, a EPT estava na agenda pública política e via-se necessidade de regulação nessa etapa de educação. Mas, até hoje, apesar da necessidade de também se avaliar a EPT, não se consolidou um processo de avaliação para esse nível. De acordo com Martins e Azevedo (2019, p. 46),

Estruturar um sistema de avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) faz parte da meta 11, estratégia 11.8, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Em 2013, ainda durante a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que deu origem ao PNE vigente, foi elaborada a proposta de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), cuja minuta não se efetivou em lei, como no caso do Sinaes e Saeb.

Se reconhecida a importância para a modalidade de educação, mesmo não tendo caráter obrigatório ou regulador, a instituição pode realizar a avaliação interna de modo a atender também o público da EPT, para o próprio benefício dos cursos, da instituição e da gestão acadêmica e administrativa. No IFRO, os estudantes do Ensino Médio Técnico, que representam a maior população acadêmica da instituição, foram incluídos na avaliação interna a partir do ano de 2018.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) foi elaborado em 2016, como subsídio para as instituições que ofertam cursos de EPT de nível médio. Em sua terceira edição, o catálogo apresenta 13 eixos norteadores para os cursos desse nível, conforme representado na Figura 32:

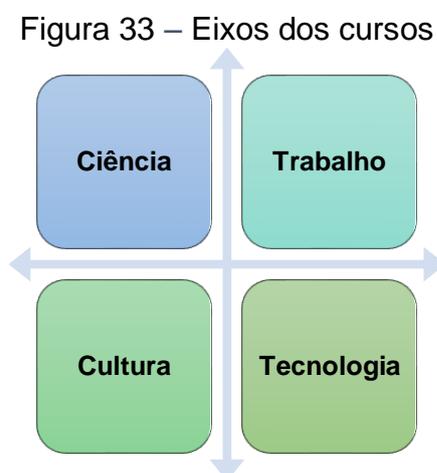
Figura 32 – Eixos norteadores para oferta de cursos técnicos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em informações do Ministério da Educação (2016).

Os eixos norteadores que compõem o referido catálogo podem servir como instrumento para se pensar a categorização de uma avaliação interna mais efetiva para os cursos de EPT.

O PPI prevê quatro eixos que orientam a oferta de cursos no IFRO, que constam na Figura 33, a seguir:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2014a, p. 77).

Esses quatro eixos norteiam a proposição de cursos em todas as modalidades e contemplam a especificidade da atuação dos IF. Quanto aos *campi*, cada um possui um perfil definido inicialmente, na ocasião de sua implantação, com base na demanda por cursos e áreas específicas em cada localidade, visando atender aos Arranjos Produtivos Locais (APL). A demanda por cursos é impulsionada por estudos específicos sobre a localidade, sua capacidade produtiva e seu potencial de desenvolvimento local.

A Figura 34 demonstra o perfil dos *campi* do IFRO nos municípios atendidos no estado de Rondônia:

Figura 34 – Perfil dos *campi* do IFRO

Agrícola	Industrial	Serviços	Serviços e Negócios
<ul style="list-style-type: none"> • Ariquemes • Cacoal • Colorado do Oeste • São Miguel do Guaporé 	<ul style="list-style-type: none"> • Porto Velho • Calama • Jaru • Ji-Paraná • Vilhena 	<ul style="list-style-type: none"> • Guajará-Mirim 	<ul style="list-style-type: none"> • Porto Velho Zona Norte

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2014a, p. 77) e Comissão Própria de Avaliação (2016b, p. 46; 2018, p. 7).

Dos 10 *campi*, somente São Miguel do Guaporé ainda não possui perfil específico definido, mas os estudos iniciais de implantação apontam para um perfil agrícola. Cada perfil de *campus* demanda estrutura física diferenciada (laboratórios, salas, equipamentos, materiais, dentre outros), áreas de formação distintas dos servidores, quantidade de servidores e outras especificidades referentes à localidade, cursos e modalidades que ofertam. As especificidades devem ser observadas na elaboração das questões da autoavaliação institucional, para demonstrar verdadeiramente a realidade e o autoconhecimento institucional.

No PPI há uma parte dedicada à concepção de avaliação, apresentada sete parágrafos, sem fundamentação teórica específica, embora faça citações diretas sem referência e uma concepção de avaliação formativa: “[...] a avaliação deve ser entendida como um processo de análise, diagnóstico e correções de percurso diante dos resultados encontrados” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2014a, p. 82), que remete, de forma geral, à avaliação da aprendizagem e à avaliação institucional. Nesse mesmo trecho, faz-se referência ao documento do SINAES no que se refere à função da CPA.

Oliveira (2011), em sua pesquisa sobre o PPI de uma instituição de educação, concluiu que:

[...] o Projeto Pedagógico Institucional é um documento utilizado para atender as necessidades impingidas pelo Ministério da Educação- MEC, partes das Instituições de Ensino Superior-IES seguem seus planejamentos acadêmicos e administrativos sem levar em considerações requisitos básicos que constam no PPI. Tal fato é decorrente de um documento mal elaborado, técnico e pouco orientativo para os gestores universitários (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Assim como o PDI, o PPI é um documento que deve ser pensado com base nas especificidades dos cursos e da instituição; portanto, precisa de revisão e reformulação, conforme o desenvolvimento institucional.

Os cursos de nível médio técnico ainda não contam com um sistema nacional de avaliação, mas o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) é uma estratégia de registro, divulgação de dados e de validação de diplomas de cursos de nível médio da EPT.

Afonso e Castioni (2019, p. 303) registram praticamente uma nulidade de trabalhos e pesquisas que abordam experiências em avaliação da EPT, nos seguintes termos:

[...] identificou-se apenas tentativas isoladas que buscavam instituir um modelo ou metodologia de avaliação aplicados, em grande maioria, a uma única instituição e/ou que partiram do ponto de vista de uma metodologia específica ou ainda de uma única modalidade da EPT (ensino médio integrado, por exemplo).

Avaliação remete a qualidade, mesmo que não a garanta por si só. Nesse contexto, se faz necessário mais estudos e propostas metodológicas, para que se tenha, efetivamente, uma política de avaliação da EPT. Entretanto, o fato de não haver uma política de avaliação para a EPT, não impede as instituições de buscarem avaliá-la, a fim de acompanhar o desenvolvimento das ações desenvolvidas, conhecer as demandas, o que tem sido (ou não) bem executado e as atividades que necessitam ser revistas ou reajustadas para a melhoria da oferta dessa modalidade.

5.2 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA

Ao considerar que os instrumentos de avaliação e os itens por eles contemplados são determinantes para o sucesso da avaliação, se fez necessário um olhar atento a composição dos questionários de avaliação interna. Não há como falar dos relatórios de avaliação sem mencionar os instrumentais, pois é a partir deles que os relatórios ganham vida e os resultados podem ser divulgados.

Sobre a importância da elaboração dos instrumentos de avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 342) alertam:

O processo de identificar e definir as perguntas a ser respondidas e os critérios a ser usados pela avaliação é crítico. Requer reflexão e investigação cuidadosa, pois se perguntas importantes forem desprezadas ou se for permitido que perguntas triviais consuma os recursos da avaliação o resultado pode ser:

[...].

- Um foco míope da avaliação, que dá direção errada a atividades futuras.
- Perda da boa vontade ou credibilidade pelo fato de perguntas ou interesses importantes de um público ter sido omitidos.
- [...].
- Conclusões injustificadas.

Os instrumentos de avaliação interna podem ser vários: questionários abertos, fechados, semiestruturados, roteiros de entrevistas, observação *in loco* e outros. O mais comum é a utilização de questionários fechados, devido a maior facilidade para tabulação e organização dos dados pós-avaliação, principalmente por causa da grande quantidade de participantes geralmente envolvidos.

Cada CPA nomeada pelas instituições de educação é responsável por elaborar os instrumentos de avaliação interna, a partir das orientações dos documentos do SINAES e regulamentações específicas. Cabe, então, aos membros da CPA a escolha dos tipos de perguntas, elaboração e quantitativo de itens que compõem os questionários; o SINAES apresenta e orienta quanto ao núcleo de tópicos básicos comuns a serem contemplados na avaliação interna de todas as instituições, mas indica que existem outras possibilidades e caminhos com relação ao processo de construção próprios de cada instituição, caso as instituições optem também pelo núcleo de temas optativos e o núcleo de documentações. De acordo com o SINAES,

(1) Núcleo básico e comum contempla tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES.

(2) Núcleo de temas optativos contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional. Eles devem ser entendidos como sugestões para as reflexões e discussões da comunidade acadêmica, corpo discente, docente e técnico administrativo. Neste núcleo, para auxiliar as IES na tarefa de ampliar a compreensão sobre a instituição, bem como emitir juízos de valor e estabelecer ações de melhoria, são apresentados tópicos em forma de perguntas.

(3) Núcleo de documentação, dados e indicadores são apresentados dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações. Assim, listamos dados, indicadores e documentos (além da possibilidade de utilização de entrevistas e questionários) não excludentes, mas complementares, sendo esperado da instituição a seleção destas e/ou de outras estratégias para a coleta das informações que se mostrarem adequadas para, em procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação ser realizada com bases concretas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2004, p. 13).

Os relatórios sobre a avaliação interna também são elaborados pelos membros da CPA, os quais têm como responsabilidade coordenar toda a aplicação da avaliação institucional, sensibilizar a comunidade, elaborar os instrumentos de avaliação e estruturar os dados em formato de relatório com a organização e apresentação de análises e recomendações. Após essas etapas, cabe ainda à CPA a comunicação dos dados obtidos na realização da avaliação interna para toda a comunidade acadêmica.

A partir do reconhecimento da avaliação como importante prática institucional, considera-se que “[...] é necessário refletir sobre as implicações do entendimento que se tenha sobre o próprio processo de avaliação, a fim de que não se embarque no mesmo de modo aligeirado e meramente operativo, sem o necessário entendimento das implicações dessa prática” (LÜCK, 2012, p. 25). Sem essas reflexões, o sentido

da avaliação se perde em mais uma ação burocrática, que não contribui para a gestão ou para a instituição.

Baseada nos dados coletados e pensados sob a ótica de estudos e literaturas consolidadas, a análise dos relatórios permite compreender a lógica existente na instituição, tendo como foco a organização temporal, a apresentação gráfica dos relatórios, o envolvimento dos respondentes, as questões presentes nos instrumentais de avaliação e a organização institucional para a aplicação da avaliação interna. Nesse sentido, fica evidente a importância de se pensar sobre o profissional que irá constituir a CPA, pois este deverá apresentar características que remetem à capacidade de proposição, análise e síntese.

A CPA é escolhida pela comunidade acadêmica e cada mandato tem duração de dois anos, exceto para os representantes discentes, cujo mandato é de um ano. A CPA é constituída por representantes das seguintes categorias: docentes, técnicos administrativos, estudantes e membros da sociedade civil, totalizando oito membros. A cada fim de interstício, o IFRO emite uma portaria nomeando novos membros e suplentes, a partir da escolha da comunidade acadêmica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2011).

No entanto, é preciso repensar sobre como se dá a indicação e nomeação desses membros e se a forma como está sendo feita atende ao objetivo principal da avaliação institucional. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 352) destacam que “muitas vezes os avaliadores são convidados a avaliar um programa fora de sua área de conhecimentos especializados em termos de conteúdo”. É claro que não precisa ser especialista em avaliação para poder avaliar, mas compor uma comissão responsável por todos os processos que a envolvem exige um olhar pontual e sensível para a avaliação.

No IFRO, a CPA conduz os trabalhos de avaliação institucional a partir da Resolução Interna n.º 8, de 15 de abril de 2011, que regulamenta a composição e a atuação dessa Comissão e norteia suas ações a partir das resoluções e orientações do roteiro do SINAES. De acordo com a Resolução n.º 8/2011, art. 1º, parágrafo 1º, a CPA “[...] terá atuação autônoma em relação aos Conselhos e demais órgãos colegiados existentes na Instituição” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2011, p. 2). Então, a CPA tem autonomia para decidir sobre as questões que irão compor os instrumentos de avaliação, data

de aplicação e demais processos que compreendem a realização da avaliação institucional.

Como órgão de assessoramento autônomo, é importante lembrar que a autonomia requer, para além da descentralização das ações, condições mínimas para realizar as atividades com qualidade. No regulamento, é previsto que os membros tenham quatro horas semanais dedicadas às atividades da CPA e ainda busquem “adotar providências para disponibilizar os **recursos humanos e materiais** necessários à condução adequada do processo de Avaliação Institucional” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2011, p. 5, grifo nosso).

A CPA pode solicitar o assessoramento de Comissões Especiais (CE) para realização das avaliações institucionais. Essas comissões são formadas para uma especificidade e encerradas após o cumprimento das atividades. A CPA pode, também, demandar treinamentos para seus membros e “[...] O IFRO deverá fornecer à CPA as condições materiais, de infraestrutura e recursos humanos necessários à condução das atividades da Comissão” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2011, p. 7).

A condução da avaliação institucional envolve alguns processos internos, que são de responsabilidade da CPA, conforme elencados no Esquema 3, a seguir:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2011, p. 5).

Para a realização das ações elencadas no Esquema 3, os membros da CPA necessitam de dedicação, estrutura mínima de recursos materiais e financeiros, formação e total apoio institucional, de modo a possibilitar que a avaliação interna alcance os objetivos propostos.

Alguns desafios enfrentados pela CPA são destacados por Bellonni *et al.* (2011, p. 95), que também acrescentam uma questão muito importante sobre o preparo para avaliar:

A definição de indicadores, a organização do processo de geração de informações, a transformação dessa informação em resultados interpretáveis pelos segmentos envolvidos são tarefas que **requerem conhecimento teórico-metodológico e técnico específicos acerca da avaliação** (Grifo nosso).

Traduzir os dados e informações gerados na avaliação, em um relatório que atenda aos públicos ao qual será destinada, é um grande desafio, pois alguns aspectos devem ser levados em consideração na hora de estruturar as informações, para que tenham utilidade, seja para a gestão ou para a comunidade.

Considerando-se que um dos focos da avaliação é atender as necessidades da gestão, no sentido de ser suporte para as tomadas de decisões, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 349) dizem que existe a “[...] necessidade de procurar conhecer as decisões que devem ser orientadas pela avaliação, como o que as pessoas tomam decisões precisam saber e quando precisam dessas informações”.

Nunes (2014) desenvolveu sua pesquisa de mestrado investigando o processo de implantação das CPA dos IF da região norte do Brasil. No quadro constante no Apêndice B, apresenta-se a síntese do mapeamento das experiências em Avaliação Institucional do IFRO, elaborada pelo pesquisador, bem como a situação da CPA do IFRO até o ano de 2014. O autor elegeu alguns indicadores importantes de serem consolidados pelas instituições e pelas CPA. A fim de estabelecer um comparativo sobre os indicadores elencados por Nunes (2014), foram acrescentadas algumas informações contidas no RAI de 2019 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2020) (Ver Apêndice B).

Nos quadros do Apêndice B, observa-se que o histórico sofreu alterações, com base nas modificações institucionais ocorridas ao longo do tempo, necessitando de atualização com relação ao número de *campi*; foram inseridas outras informações e o histórico ganhou outra estrutura. É comum observar a repetição do mesmo histórico nos documentos institucionais e esse fato poderia ser pensado pela CPA, pois o olhar de cada um sobre o fato histórico não o modifica, mas pode gerar novos saberes inerentes àquele dado. Alguns marcos implicam mais na realização e na efetivação da avaliação interna. A cada novo mandato é emitida uma portaria e o perfil é

especificado na resolução que regulamenta a CPA. A única alteração foi com relação aos suplentes dos estudantes.

Desde a constituição do SINAES, a avaliação interna sempre teve seus objetivos claramente definidos, podendo-se também atribuir outros objetivos, a depender das necessidades próprias, principalmente pelo fato de a avaliação não ser meramente regulatória, mas sim visar o autoconhecimento institucional.

Sobre possuir uma concepção de avaliação, desde 2014 não é indicado diretamente, nos documentos institucionais, um embasamento teórico para além do que está regulamentado no documento orientador do SINAES e demais instrumentos legais específicos da avaliação institucional. Com relação a esse aspecto, Bonniol e Vial (2001) chamam a atenção para a importância de se ter clara uma concepção de avaliação, visto que tal concepção contribui para a escolha e para o processo de condução e de análise da prática avaliativa, além de possibilitar a utilização consciente das ferramentas e dos saberes produzidos.

Em 2014, ainda se estudava a melhor ferramenta para aplicação da avaliação, considerando a distância geográfica dos *campi* e estava em elaboração o questionário que serviria de instrumento de coleta de dados (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2014).

De 2014 a 2017, não foram encontradas publicações decorrentes dos resultados das avaliações internas do IFRO e, nos relatórios de avaliação, não se faz citação ou menção específica a autores de base sobre avaliação institucional. Esse aspecto chama atenção para a necessidade de que os membros da CPA tenham um olhar mais investigativo sobre a realidade e com condições de promover, a partir dos dados e análises, inquietações e/ou dúvidas no grupo que foi objeto de estudo acerca do que está posto nos relatórios.

Para uma avaliação dar certo, no sentido de possibilitar atender ao objetivo de revelar o estado em que o objeto avaliado se encontra, ela depende, principalmente, de dois fatores: instrumentos de avaliação adequados às necessidades institucionais e bons avaliadores. No IFRO, a elaboração dos instrumentos de avaliação é de responsabilidade da CPA, o que engloba algumas etapas, tais como: selecionar as dimensões, os itens que irão compor os questionários, o tipo de questionário, os tipos de questões, quais questões serão destinadas para determinados públicos, qual será o meio de envio dos questionários aos participantes, como serão recebidas e organizadas as respostas, entre outros.

De acordo com Lück (2012, p. 37), deve-se levar em consideração que “[...] formular perguntas se constitui em ponto de partida para a realização de qualquer avaliação, [...]”. As perguntas necessitam de um objetivo claro. O que se pretende observar a partir de determinada questão formulada? Quais ações são possíveis a partir das respostas para tal questão? Quem são os agentes responsáveis por mudanças em determinadas questões abordadas?

Sobre a elaboração dos instrumentos, é imprescindível avaliar os tipos de questões formuladas, o que elas têm condições de avaliar, o que comprometem, a que conclusões possibilitam chegar e se os instrumentos são adequados para mostrar os resultados. Nesse contexto, é necessário “[...] evidenciar bases para reforço de aspectos positivos e superação dos insatisfatórios, que necessitam ser revelados para que sejam trabalhados” (LÜCK, 2012, p. 32).

As questões abordadas devem possibilitar saber se o respondente teve clareza da finalidade do item avaliado; o respondente deve estar consciente de que sua visão sobre a realidade avaliada poderá incidir sobre os resultados e, conseqüentemente, sobre novas ações no ambiente educacional. Isso é fundamental, pois os resultados da avaliação poderão indicar o que está bom e pode ser mantido e também o que não está a contento, que apresenta problemas ou falhas, para que sejam melhorados, embora a avaliação não se restrinja à resolução de problemas.

Três aspectos devem estar articulados para possibilitar que a avaliação funcione e ocorra de forma satisfatória, gerando resultados mais próximos possíveis da realidade observada/avaliada, conforme disposto na Figura 35, a seguir:

Figura 35 – Três principais aspectos de uma avaliação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 341).

As perguntas elaboradas devem contemplar o objetivo da avaliação, possuir critérios e indicadores claros e padrões de análise adotados coerentes com as perguntas e o método escolhidos, para que a avaliação ocorra de modo articulado.

Um instrumental mal elaborado pode fazer com que os dados coletados não expressem a real situação do objeto avaliado, que, no caso da avaliação interna, aprecia-se muito além dos cursos de Educação Superior, avaliando-se a instituição como um todo. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) propõem algumas questões orientadoras para se pensar a identificação e a seleção de perguntas e critérios de avaliação:

1. Qual é a função das perguntas avaliatórias? Dos critérios? Dos padrões? Quando cada um deles é necessário?
2. Quais são as fontes consideradas boas para as perguntas avaliatórias?
3. Que papel o avaliador deve desempenhar na determinação das perguntas a ser tratadas na avaliação? [...]
5. Os padrões devem ser absolutos ou relativos? Que tipos de padrões podem ser especificados? (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 341).

Para a elaboração das questões que compõem o instrumental de avaliação interna, a CPA geralmente se embasa no Manual do INEP, no qual constam as dimensões a serem avaliadas e, dentro de cada item, são especificados aspectos que contemplam o núcleo básico e comum e outros que contemplam o núcleo de temas optativos a serem abordados na avaliação, a depender das particularidades de cada instituição.

Na Figura 9 (p. 52), foram apresentadas as dez dimensões que compõem o SINAES, as quais se diferenciam das dimensões abordadas na avaliação interna do IFRO realizada em 2015, mas se igualam às dimensões avaliadas nos anos de 2016 e 2017, conforme se pode observar na Figura 36, a seguir:

Figura 36 – Dimensões avaliadas de 2015 a 2017

2015	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura; • Auto Avaliação do aluno; • Coordenador de curso; • Coordenação do <i>campus</i>; • Atuação docente.
2016 e 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional; • Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; • Responsabilidade social da instituição; • Comunicação com a Sociedade; • Políticas de pessoal; • Organização e gestão da instituição; • Infraestrutura física; • Planejamento e avaliação; • Política de atendimento aos discentes; • Sustentabilidade financeira.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a, 2016b, 2018).

A cada ano, a CPA reestrutura os questionários das avaliações internas, principalmente com relação aos itens que os compõem e aos conceitos para avaliar cada um desses itens. Ao longo do triênio analisado, os conceitos disponibilizados para apreciar cada item contemplado nas dimensões mudaram, conforme se pode verificar na figura 37:

Figura 37 – Conceitos para avaliar as questões dos questionários

Conceitos 2015	Conceitos 2016	Conceitos 2017
<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo • Bom • Regular • Ruim • Péssimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo • Bom • Ruim • Inexistente • Não sei/Não conheço 	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Suficiente • Insuficiente • Inexistente • Não sei/Não conheço

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a, 2016b, 2018).

Para a realização da avaliação interna do IFRO, os questionários são preparados pelos membros da CPA, tendo como base o roteiro norteador do SINAES. Como os relatórios analisados compreendem o período das avaliações realizadas em 2015, 2016 e 2017, foram considerados os instrumentais de coleta de dados dos respectivos anos, os quais são tratados a seguir.

5.2.1 Análise do instrumental de avaliação 2015

O instrumental de coleta de dados de 2015 foi um questionário *online*, no *LimeSurvey*³⁰, composto por 49 itens. Cada item deveria ser avaliado qualitativamente, com atribuição de um dos conceitos, denominados nos relatórios como níveis, conforme a Figura 38:

Figura 38 – Conceitos utilizados na avaliação interna de 2015



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a).

No ano de 2015, segundo consta no RAI, participaram somente os estudantes de dois cursos de graduação e foram disponibilizados cinco dias para a realização da avaliação interna. No relatório não consta o motivo da ausência de participação dos demais membros da comunidade acadêmica e dos demais cursos. Em 2015, havia 10 cursos, ofertados em sete *campi* (E-MEC, 2021).

Para os técnicos administrativos em educação, o convite para preenchimento do questionário chegou via e-mail, encaminhado pela chefia geral (Pró-Reitor, Diretor geral) no último dia do prazo para preenchimento. Porém as informações (possivelmente coletadas) não constam no relatório referente à avaliação de 2015.

O questionário que teve suas informações tabuladas e constantes no relatório de 2015 foi preparado para contemplar a avaliação dos cursos de Engenharia Agrônômica – *Campus* Colorado do Oeste e Licenciatura em Matemática – *Campus* Vilhena.

Das cinco dimensões apresentadas na avaliação de 2015, a dimensão infraestrutura tinha 12 itens; auto avaliação do aluno, sete; Coordenador de Curso, sete; Coordenação do *campus*, 11 itens; e atuação docente, 12 itens. As dimensões presentes na avaliação são distintas das propostas pelo SINAES.

A elaboração das questões da avaliação institucional deve ser motivada a partir da “[...] vontade de melhorar pela superação das limitações que devem ser conhecidas

³⁰ “O *LimeSurvey* é a ferramenta de sondagens em linha indicada para centros de investigação, universidades e outras instituições de ensino”. Disponível em: <https://www.limesurvey.org/pt/solucoes/universidades>. Acesso em: 26 mar. 2021.

e aceitas, ainda que esse conhecimento cause desconforto e mal-estar”. (LÜCK, 2012, p. 43-44). A avaliação não se faz somente para evidenciar os aspectos positivos, as atividades e ações que estão indo bem. As questões elaboradas podem abrir espaço para elogios, sugestões e críticas e, para isso, no planejamento da avaliação, deve-se considerar e fazer escolhas pontuais acerca do que vai ser perguntado.

Pelo fato de ser composto somente por questões fechadas e as opções de conceitos serem: ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo, o instrumental não permite que aqueles que não têm opinião formada ou não participam de determinada ação institucional não a avaliem. Assim, há certo comprometimento com os resultados.

O IFRO oferta e trabalha com o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas nem todos os estudantes participam de atividades de pesquisa e extensão por causa de alguns fatores, entre os quais se pode listar: a participação não é obrigatória; não há bolsas ou vagas para todos; e cada docente deve ter um número de orientandos compatíveis com as demais atividades desenvolvidas. Um exemplo que pode ser citado sobre uma possível distorção dos resultados, ocorreu com relação a alguns itens colocados na dimensão “Coordenações do *campus*”, conforme sintetizado no Quadro 11:

Quadro 11 – Dimensão: Coordenações do *campus*

Itens avaliados
<p>1. Disposição do Coordenador(a) de Pesquisa para auxiliá-lo nos problemas rotineiros dos projetos.</p> <p>2. O Coordenador de Pesquisa promove encontros, seminários para difundir o conhecimento científico do curso.</p> <p>3. Acessibilidade do Coordenador (a) de Pesquisa para responder dúvidas e questionamentos dos projetos.</p> <p>4. Disposição do Coordenador(a) de Extensão para auxiliá-lo na integração escola sociedade do curso (eventos, palestras, estágios etc.).</p> <p>5. Acessibilidade do Coordenador(a) de Extensão para responder dúvidas e questionamentos dos projetos.</p> <p>6. Disposição do Diretor(a) de Ensino para auxiliar nos problemas rotineiros do curso.</p> <p>7. O Diretor(a) de Ensino discute de maneira democrática com os alunos o Projeto Pedagógico do curso.</p> <p>8. O Diretor(a) de Ensino gerencia os conflitos não resolvidos com a Coordenação de Curso.</p> <p>9. Acessibilidade do(a) Diretor(a) de Ensino para responder dúvidas e questionamentos dos alunos.</p> <p>10. O Coordenador(a) de Assistência Estudantil promove e divulga os programas de assistência ao aluno.</p> <p>11. Acessibilidade do(a) Coordenador(a) de Assistência Estudantil para responder dúvidas e questionamentos dos alunos.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a, grifos nossos).

Os itens 1, 3 e 5, destacados no Quadro 11, só podem ser avaliados por quem participa das atividades de pesquisa e extensão. Se quem não participa dessas ações os avalia como ruim, o resultado para os itens estará comprometido ou não fidedigno.

Por não possuir acesso específico ao instrumental na forma em que foi aplicado, não é possível saber se havia a possibilidade de deixar algum item sem resposta.

Ao avaliador, a responsabilidade recai, principalmente, quanto à coleta e interpretação das informações, para que “[...] possam ajudar os indivíduos e grupos-chave a melhorar suas atividades, a tomar decisões esclarecidas e a fornecer informações fidedignas ao público” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 342). Daí a importância de que quem elaborou o instrumento também participe da análise e interpretação dos dados, pois pode fornecer informações e considerar questões que estão para além dos resultados aparentemente gerados.

Considerando-se os itens avaliados na dimensão “Infraestrutura”, destaca-se a ausência de um item específico sobre disponibilidade de acessibilidade física e sobre atendimento de outros setores além dos listados nos itens 7, 10, 11 e 12. A questão da acessibilidade poderia estar contemplada tanto na dimensão Política de atendimento ao discente quanto na dimensão Infraestrutura física, pois a acessibilidade física pertence à infraestrutura e a acessibilidade pedagógica remete a condições de acesso e sucesso nos processos de ensino.

Poderiam constar, nas várias dimensões, aspectos relacionados às diversas formas de acessibilidade pedagógica, física, transportes, atitudinal, programática; porém, é possível inferir que o que se apresenta no texto é para cumprir com as finalidades de ordem legal ou burocrática. Isso não é uma característica exclusiva do IFRO. Rodrigues (2018) identificou esse mesmo fato nos PPC de licenciaturas da UNIR.

Todos os itens avaliados, que não necessariamente se constituem por perguntas, são fechados. Para melhoria do instrumental, sugere-se a inclusão de itens que contemplem questões de múltipla escolha, para completar a critério do respondente, ou que se possibilite escolher várias alternativas dentro de um item, para melhor detalhamento e compreensão do que se quer analisar. Os conceitos ‘ótimo, bom, ruim, regular ou péssimo’ não contemplam o que se coloca em alguns itens avaliados, dificultando para o respondente e para quem vai interpretar os resultados posteriormente, tirando algumas possibilidades de análise e visão dos itens elencados. O Quadro 12 demonstra os itens avaliados na dimensão “Infraestrutura”:

Quadro 12 – Dimensão: Infraestrutura

Itens avaliados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os laboratórios atendem as necessidades dos alunos. 2. Acesso à Internet. 3. Preparação (oferecida pelo curso/instituição) ao aluno para o mercado de trabalho. 4. Integração teórico / prática das disciplinas. 5. Preocupação com bom desempenho do aluno 6. O acervo da Biblioteca. 7. O atendimento na Biblioteca. 8. As instalações físicas (salas de aula, sanitários, etc.) em relação à quantidade. 9. As instalações físicas em relação à qualidade (limpeza, iluminação, conforto, etc.) 10. Atendimento na CRA. 11. Atendimento na Recepção. 12. Atendimento na Direção Geral.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a).

Como houve a especificação de itens somente sobre alguns setores, sugere-se listar todos (Departamentos de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e os demais), ou elaborar um item que contemple todos, pois “[...] a prática de avaliação envolve não apenas a sua dimensão técnica, como também as dimensões humana e política, uma vez que a avaliação interfere em relações de poder, altera zonas de conforto e segurança” (LÜCK, 2012, p. 130).

O item 5 seria melhor descrito se constasse o seguinte texto: “adequação da infraestrutura para o bom desempenho dos estudantes”, pois a elaboração do item: “Preocupação com bom desempenho do aluno” e os conceitos possíveis de serem escolhidos deixam muito ampla a questão acerca de: quem se preocupa com o bom desempenho dos estudantes? Como verificar ou propor, posteriormente à realização da avaliação, alguma mudança ou resolução dessa questão?

Diante desse aspecto surgem as perguntas: adequação para o bom desempenho de qual estudante? De que estudante estão falando? Neste item, a forma como a questão se apresenta não contempla avaliação do espaço físico para o público alvo da educação especial e ignoram-se as diferenças tão propaladas nas políticas. As condições não podem ser iguais para todos, mas precisam ser justas e contemplar a equidade.

Outra questão que se coloca é a respeito de o próprio instrumento de avaliação interna ser acessível e também o relatório. No documento de avaliação, a acessibilidade programática não está contemplada, assim como os documentos não estão em formato acessível. A exemplo da fonte utilizada (Times New Roman), inadequada para o leitor de tela, em caso de pessoas cegas ou com baixa visão. Orienta-se, que para os documentos serem acessíveis, sejam utilizadas as fontes:

Helvética, Arial e Verdana, pois não apresentam serifa, que se caracteriza por traço ou barra que remata cada haste de certas letras, de um ou de ambos os lados, dificultando a interpretação pelos leitores de tela.

Ao avaliar a infraestrutura, é possível detalhar a “[...] condição de desenvolvimento do desempenho da gestão da escola, dos seus servidores, professores, alunos, e da própria instituição escolar como um todo” (LÜCK, 2012, p. 33-34). Esse aspecto remete a requisitos adequados para o desenvolvimento de todas as atividades que a instituição oferta, interferindo nas condições de acesso e sucesso nos processos pedagógicos, administrativos e de gestão.

Sobre a dimensão “Autoavaliação dos estudantes”, há de se pensar no que é feito a partir dos dados coletados. Os itens avaliados nesta dimensão estão elencados no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Dimensão: Autoavaliação do aluno

Itens avaliados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sua pontualidade no início e no término do período das aulas. 2. Sua assiduidade (comparece sempre às aulas). 3. Seu relacionamento com os professores. 4. Seu relacionamento com os outros alunos. 5. Você complementa o conteúdo visto em sala através de outras leituras em livros, revistas, etc. 6. Sua participação em sala de aula, com questões e sugestões ao professor para ampliar o seu conhecimento é. 7. Realização das atividades acadêmicas (leituras, trabalhos, exercícios, etc.) previstas nas disciplinas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a).

Sobre o item 2, é importante considerar que a LDB n.º 9.394, de 1996, previa que, quando o aluno ultrapassasse 50% de faltas, o Conselho Tutelar deveria ser notificado. A Lei n.º 13.803, de 20 de janeiro de 2019, alterou o artigo da LDB sobre assiduidade e estipulou que o procedimento de notificação ao Conselho Tutelar deve ocorrer no caso de faltas acima de 30%. Como é um item com embasamento legal e passível de verificação nos diários escolares, uma boa proposição, dependendo da finalidade do item, seria questionar a vontade e o interesse dos estudantes em comparecer às aulas e instigar posteriores motivos, caso as respostas evidenciem algum aspecto negativo, e até mesmo positivo, para identificação do que motiva os estudantes e do que tem dado certo.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) evidenciam que, apesar de criteriosa, a avaliação não precisa ser rígida. É possível elaborar perguntas que gerem outras,

necessitando, assim, de uma nova consulta ao público que avalia, a fim de buscar solucionar ou obter o máximo de informações acerca daquele item investigado.

Sobre os itens 3 e 4, um apontamento importante é com relação ao nível de análise das respostas. De posse desses dados e anotações sintetizados nos relatórios, discute-se com os professores e estudantes? Como é feito esse debate? Se isso não ocorrer, a avaliação limita sua finalidade.

Para o item 5, os conceitos propostos na avaliação não cabem. O item poderia ser descrito da seguinte maneira: “Necessidade de complementar o conteúdo visto em sala de aula através de outras leituras em livros, revistas, etc.”. E mesmo reformulado, nem caberia nessa dimensão avaliativa.

Sobre essa dimensão, é importante pensar se esses itens trouxeram influência para a vida acadêmica desses estudantes e se os dados coletados foram incluídos no relatório de maneira a representar possibilidades de implementação de políticas efetivas, que possam contribuir para melhorar o relacionamento entre as partes mais importantes e envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem: professores e estudantes.

Com relação à dimensão que se refere especificamente ao Coordenador de curso, é importante ressaltar que, muitas vezes, essa função é considerada um acúmulo de atividades pelo professor. Geralmente o coordenador de curso é um docente da área e não um coordenador pedagógico. No Quadro 14 estão elencados os itens avaliados na dimensão “Coordenador de curso”:

Quadro 14 – Dimensão: Coordenador de curso

Itens avaliados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposição do Coordenador para auxiliá-lo nos problemas rotineiros do curso. 2. Acessibilidade para responder as dúvidas e questionamentos sobre as disciplinas e o curso. 3. O Coordenador procura resolver os meus problemas com rapidez e agilidade. 4. Iniciativa do Coordenador para melhorar a integração dos alunos. 5. Esforço do Coordenador para melhorar o desempenho e a qualidade do curso. 6. Incentivo da Coordenação à participação em atividades extraclasse, como pesquisa, extensão, palestras e eventos científicos. 7. Relacionamento do Coordenador com os alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a).

O primeiro questionamento a ser feito para essa dimensão seria se o estudante já precisou ou não da ação do coordenador de curso para auxiliá-lo em alguma questão do curso, se recorreu para resolução de algum problema ou sanar alguma dúvida. Se não há contato do estudante com o coordenador, dificilmente aquele poderá avaliar a atuação deste nos outros itens.

Considerando-se que os itens avaliados devem estar de acordo com as possíveis respostas ou conceitos estipulados, nessa dimensão, para o item 3, não cabem os conceitos ‘ótimo, bom, regular, ruim e péssimo’. O item poderia ser: “Resolução de problemas com rapidez e agilidade” ou “Agilidade e rapidez na resolução de problemas”.

Os itens poderiam ter como parâmetro as atribuições do coordenador de curso, de forma que os dados fornecidos contribuíssem para a identificação de dificuldades de atuação na função, necessidade de capacitação/formação complementar e destaque às ações bem desenvolvidas, embora esta não componha exclusivamente uma dimensão a ser avaliada, segundo a proposta do SINAES.

Por meio de busca no sítio eletrônico institucional do IFRO e também no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) foi possível identificar que somente em novembro de 2016 foi divulgado o *Manual das coordenações de cursos de graduação e de cursos técnicos de nível médio*, não havendo, assim, parâmetro documental para a elaboração dos itens avaliados, além do conhecimento prático sobre a atuação do coordenador de curso.

No referente à dimensão “Atuação docente”, os itens poderiam ser expostos de forma genérica, muito embora o modo como foram colocados seja de fácil compreensão. Como exemplo, no item 1, no Quadro 15, a seguir, que elenca os itens avaliados nessa dimensão, a generalização poderia ocorrer com a reformulação do item: “Esforço dos professores para iniciar e concluir as aulas nos horários previstos”.

Quadro 15 – Dimensão: Atuação docente

Itens avaliados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Esforço do prof. para iniciar e terminar a aula no horário correto. 2. Postura, clareza na exposição do conteúdo e tom de voz do prof. 3. Segurança e domínio do conteúdo por parte do prof. 4. O prof., com relação a resolução de dúvidas, problemas e possíveis questionamentos sobre a disciplina. 5. Postura ética e profissional do prof. de acordo com a disciplina ministrada. 6. Esforço do prof. para demonstrar a importância da disciplina para o futuro profissional do aluno. 7. Professor(a) utiliza recursos audiovisuais (data show, retroprojektor, laboratório, multimídias.) tradicionais de forma: 8. Professor(a) faz emprego atividades complementares (trabalhos, leituras, etc.) para auxiliar no conteúdo da disciplina. 9. Professor(a) faz atribuição notas com clareza, especificando as formas de avaliação. 10. Professor tem cumprido o conteúdo programático da matéria proposto no início do período letivo. 11. O prof. realizou a apresentação do conteúdo pertinente a disciplina no início do período letivo. 12. O prof. apresenta (no início do período letivo) as referências bibliográficas pertinentes a disciplina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a).

Outra questão observada nos itens avaliados é que a atuação docente foi considerada somente com relação às atividades de ensino, enquanto muitos professores atuam também com projetos de pesquisa e extensão, orientam estudantes bolsistas e voluntários, além de serem os principais compartilhadores de informações de diversificados temas aos estudantes, tais como eventos, editais, ações institucionais, dentre outros.

Lück (2012, p. 103-104) destaca um importante ponto sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação: “tendo em vista os públicos de diferentes níveis de interesse e formação que participam do contexto escolar, é importante levar em consideração as diferentes linguagens necessárias no uso de instrumentos de coleta de dados e também nos relatórios de avaliação”. Os itens elaborados necessitam ser de fácil compreensão pelos públicos que irão respondê-los. Isso contribui tanto na interpretação do item, quanto no tempo de resposta e implica, ainda, nas interpretações e dados que constituirão o relatório de avaliação.

Os itens que compõem a dimensão “Atuação docente” necessitam de atenção, pois esses dados e sua análise possuem importância enquanto objeto de discussão e de política institucional, a fim de encontrar soluções para os problemas apontados. Como exemplo, os itens 3 e 4 podem remeter à dificuldade didática do professor e, para isso, a instituição pode pensar em uma formação pedagógica, uma oficina que aborde diferentes métodos e outras ações. O item 7 pode envolver a dificuldade de o professor planejar e até utilizar ferramentas tecnológicas e variadas no ensino. O item 7 poderia remeter à acessibilidade pedagógica e também ao uso de tecnologias assistivas (textos acessíveis, *softwares* específicos, leitores de tela, dentre outros).

Em síntese, pode-se considerar que o instrumento de avaliação de 2015 tem algumas contribuições institucionais e apresenta também limitações. As contribuições remetem a questões pertinentes à realidade do IFRO e que exploram atividades, setores e ações, possibilitando um panorama dos itens contidos nos questionários.

Quanto às limitações, foram identificadas fragilidades no processo de planejamento, elaboração dos instrumentos e aplicação da avaliação interna (2015), tais como: poucas dimensões avaliadas; público alvo pequeno, em comparação ao número de cursos de graduação em atividade; conceitos limitadores para responder alguns itens propostos; falta de articulação entre padrões, critérios e perguntas avaliatórias; instrumento constituído somente por questões fechadas, não possibilitando exposição de opiniões e sugestões; e, por fim, uma questão que diz

respeito à elaboração do instrumental de avaliação, que é a ausência da comunidade externa na constituição da CPA.

Sobre o baixo quantitativo de participantes na avaliação interna, definido por adesão voluntária, talvez haja a necessidade de melhorar os mecanismos de sensibilização, mobilização e conscientização do público avaliador, para que ocorra uma avaliação mais fidedigna da realidade investigada.

5.2.2 Análise dos instrumentais de avaliação interna de 2016 e 2017

Devido aos instrumentais de avaliação de 2016 e 2017 abordarem todas as dimensões propostas pelo SINAES, nesta subseção, para evitar redundância, apresenta-se a análise dos dois questionários, estabelecendo um comparativo dos itens que os compõem.

O instrumental de 2016, em comparação ao de 2015, sofreu muitas alterações, sendo uma das principais o fato de contemplar todas as dimensões propostas pelo SINAES, seguida da modificação dos itens avaliados (total de 124), alteração dos conceitos atribuídos a cada item e subdivisão de questões para avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O instrumental de 2017 manteve o padrão de 2016, avaliando todas as dimensões propostas pelo SINAES, apresentou modificação dos itens avaliados (que totalizaram 104) e subdivisão de questões; questões específicas para avaliar separadamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão; variação dos conceitos atribuídos a cada item e considerou algumas especificidades dos segmentos de estudantes, docentes e técnicos administrativos, estabelecendo, para algumas, dimensões e perguntas que contemplam cada segmento separadamente.

Com relação à aplicação dos questionários, no ano de 2016 instituíram-se comissões locais em cada unidade do IFRO, para assessoramento na realização da avaliação interna. De acordo com a CPA (2016b, p. 49): “a coleta de dados deu-se pelo acesso individual do respondente ao questionário disponibilizado no ambiente virtual, a partir de qualquer local, sem a interferência ou participação de servidores no processo de preenchimento das respostas”.

Para os estudantes, o acesso ao questionário ocorreu por meio da comunicação da CPA e das comissões especiais, com a finalidade de primeiramente mobilizá-los a participarem da avaliação, conforme explica o seguinte trecho:

Para o acesso aos instrumentos de coleta de dados por parte dos discentes, os membros das CPA e comissões especiais, visitaram as salas de aulas para mobilização, bem como, o estímulo aos docentes a levarem suas turmas, em diferentes dias e horários, aos laboratórios de informática dos diversos *campi* do IFRO, de forma a aumentar a participação discente no processo avaliativo (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 49).

É importante considerar que o fato de mencionar visita às salas de aula como atitude de mobilização não compreende perfeitamente a etapa de sensibilização para que os sujeitos se sintam motivados a contribuir com a instituição, respondendo ao questionário de avaliação interna. Os participantes precisam se sentir corresponsáveis pelo encaminhamento das ações institucionais e pelas decisões tomadas; desse modo, um contato pontual dificilmente promove ou possibilita que esse senso seja criado.

A aplicação dos questionários aos docentes e TAE ocorreu por meio de envio de e-mails aos servidores, convidando-os a participar da avaliação interna. Houve liberação dos laboratórios para preenchimento do instrumental e disponibilização de códigos para que cada um pudesse responder ao questionário por meio de qualquer dispositivo com unidade de rede (internet), com garantia de acesso único e anonimato (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 49).

Na Reitoria, sob orientação da CPA, a comissão local recebeu as listagens dos servidores e códigos para preenchimento individual do questionário. Os códigos foram entregues a cada servidor e garantiam o controle de acesso e anonimato das respostas.

A aplicação dos questionários em 2017 ocorreu por meio da disponibilização de códigos de acesso pelas subcomissões de autoavaliação, que foram designadas pela Direção-Geral de cada *Campus* e Reitoria. Os códigos foram entregues com a finalidade de garantir o controle de acesso e preservação da identidade dos respondentes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2017).

Segundo consta nos relatórios, houve ação de mobilização pela CPA e comissões especiais, com relação a incentivar os discentes a participarem da avaliação interna.

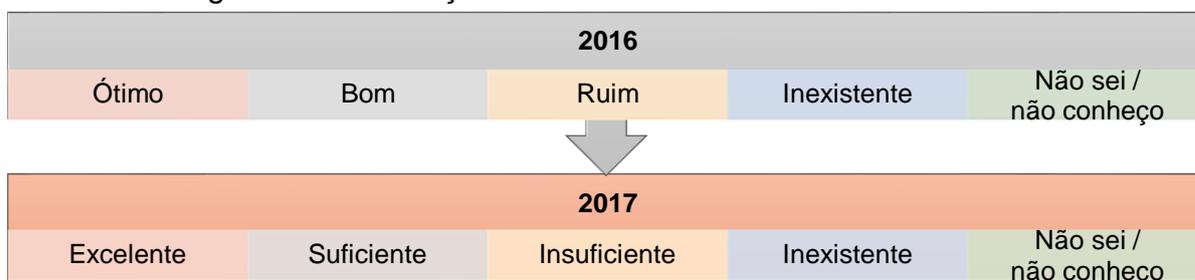
De acordo com o relatório de avaliação, para os servidores docentes e técnicos foram enviados *e-mails* com convite a participarem da avaliação interna. Assim como em 2016, houve disponibilização do laboratório, com horários pré-definidos, para o

preenchimento do questionário, bem como a possibilidade de acesso via computador pessoal ou qualquer dispositivo com acesso à internet.

No instrumental de avaliação de 2016, foi utilizado “[...] um questionário para coleta de dados com blocos de perguntas de múltipla escolha e em cada bloco uma questão para resposta discursiva, sem limitação de caracteres” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, 48), mas não são identificadas, no relatório, as respostas dadas às questões abertas.

Quanto às opções para avaliação dos itens constantes nos instrumentais, de acordo com a CPA, em 2016 e em 2017 havia “[...] cinco pontos para registro das avaliações atribuídas pelos segmentos consultados, sendo 3 (três) pontos de avaliação e 2 (duas) alternativas de “escape” (desconhecimento, inexistência)”. (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 49; 2018, p. 13), conforme se pode verificar na Figura 39:

Figura 39 – Atribuições aos itens avaliados em 2016 e 2017



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

É importante destacar que os critérios e padrões escolhidos para as respostas devem estar de acordo com as perguntas formuladas, ou seja, devem contemplar os tipos de questões. Esse cuidado é essencial na elaboração das questões e definições dos critérios e padrões, para que os itens avaliados sejam abordados assertivamente.

Com relação ao aspecto quantitativo, para o instrumental de avaliação de 2016 foram utilizadas escalas ordinais do tipo *Likert*, significando, de acordo com a CPA:

- Quando os conceitos RUIM, INEXISTENTE, for maior ou igual a 15%, considera-se que o indicador necessita de ações corretivas em caráter de urgência.
- Quando os conceitos RUIM, INEXISTENTE, for maior ou igual a 10%, considera-se que o indicador necessita de intervenções.
- Quando os conceitos NÃO SEI/NÃO CONHEÇO, for maior ou igual a 20%, considera-se que o indicador necessita de intervenções.
- Quando o somatório dos conceitos ÓTIMO e BOM for maior ou igual a 85%, considera-se que o requisito atende aos critérios de qualidade exigidos (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 50).

Na avaliação de 2017, de acordo com o relatório, a análise qualitativa contou com análise de conteúdo, no entanto, esta não foi identificada. Quanto ao padrão de análise quantitativa, correspondeu ao demonstrado na Figura 40:

Figura 40 – Padrão para análise do instrumental de avaliação 2017

Manter as ações	• Quando a avaliação POSITIVA, ou seja, soma de EXCELENTE e SUFICIENTE, é igual ou maior que 85%, entende-se que a questão atende os requisitos de qualidade.
Intervenção	• Quando a avaliação POSITIVA é igual ou maior que 50% e menor que 85%, entende-se que a questão não conseguiu atingir padrão de qualidade exigido.
Intervenção especial	• Quando a avaliação POSITIVA é maior ou igual a 35% e menor que 50%, entende-se que a questão não atende os requisitos mínimos de qualidade, cabendo à gestão o desenvolvimento de ações e políticas com objetivo de melhorar os indicadores.
Intervenção urgente	• Quando a avaliação POSITIVA é menor que 35%, entende-se que o indicador necessita de intervenção imediata por parte da gestão, com implementação de ações corretivas em caráter de urgência.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Comissão Própria de Avaliação (2018).

Como se pode notar, a palavra ‘intervenção’ norteia o padrão de análise dos itens constantes no instrumental de avaliação. Nesse sentido, Bonniol e Vial (2001, p. 172) lembram que “a avaliação também pode visar **as formas de intervenção** que não provêm diretamente do processo de decisão, mas apenas de práticas de organização. Nesse caso, [...] a avaliação serve em primeiro lugar para precisar imputações e para desenvolver a aprendizagem” (Grifo nosso). Imprescindível é lembrar que uma decisão tomada nem sempre implica um modo de intervenção.

Em 2016, havia 14 cursos de graduação em sete *campi* e no ano de 2017, 21 cursos de graduação em sete *campi*³¹. No ano de 2016, a avaliação foi realizada com estudantes de 13 cursos de graduação de sete *campi* e para os servidores docentes e técnicos administrativos de todas as unidades responderem, totalizando a avaliação em oito unidades, contando com a Reitoria. Além das questões fechadas, havia uma questão discursiva, para ser preenchida com “Sugestões/críticas/elogios”; as questões que os discentes responderam eram diferentes das questões respondidas pelos segmentos de docentes e técnicos.

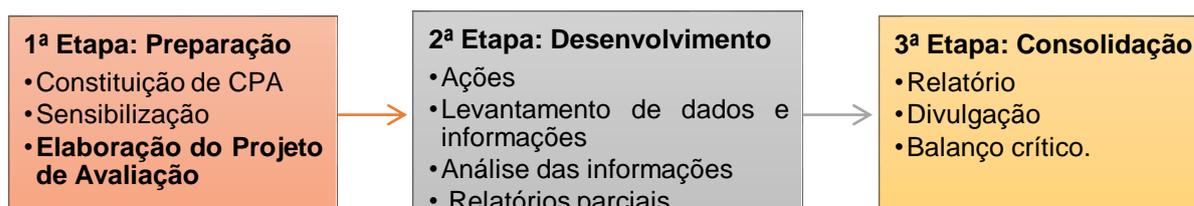
³¹ Informações obtidas na plataforma E-Mec, em março de 2021. Foram selecionados na planilha fornecida pelo Pesquisador Institucional (PI) do IFRO, considerando filtros a partir da data de cadastro e data de início de funcionamento do curso.

A avaliação no ano de 2017 foi realizada para 19 cursos de graduação de nove unidades/*campus*, mais o *campus* Jarú, que ainda não ofertava curso de graduação, e Reitoria.

Ao estabelecer um comparativo com relação ao número de cursos avaliados nos três anos, percebe-se um avanço significativo, identificando-se um número maior de cursos participando da avaliação; no entanto, isso não significa que há um número maior de avaliadores, o que remete à indagação sobre a adoção de práticas avaliativas mais consistentes ou não. A principal questão que se coloca é sobre como tem ocorrido a sensibilização da comunidade acadêmica e por que o número de participantes não se elevou consideravelmente, assim como o de cursos avaliados.

Em 2016, menciona-se no relatório a elaboração de um Plano de Ação para avaliação interna, mas não um Projeto de Avaliação, localizado a partir de 2018, o qual não foi aqui analisado por estar fora do período delimitado nesta pesquisa³². O SINAES indica como uma das etapas principais da realização da avaliação interna a elaboração do projeto de avaliação, conforme consta no Esquema 4:

Esquema 4 – Etapas da autoavaliação

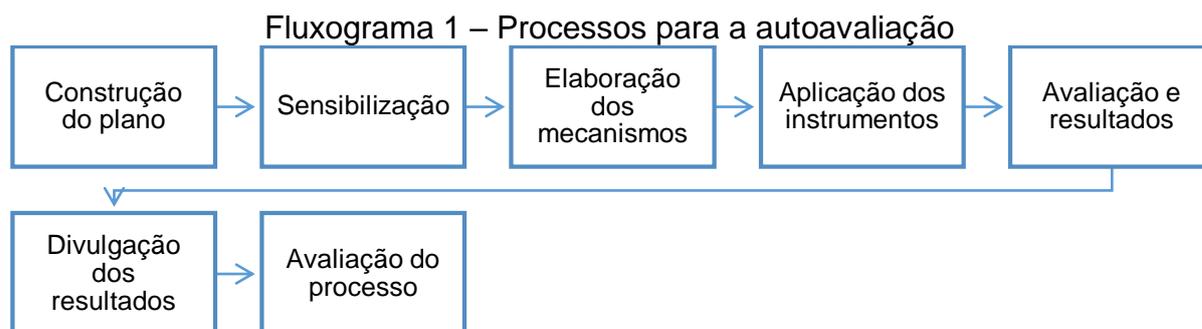


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2014).

O cumprimento de todas as etapas é imprescindível para a realização de uma avaliação satisfatória, bem planejada, executada e que consiga cumprir sua finalidade institucional, pois a avaliação interna é maior que a avaliação por cursos e deve se constituir em uma política institucional, com vistas a identificar e, posteriormente, fazer proposições de melhorias, haja vista que “as avaliações são realizadas para responder perguntas e aplicar critérios de julgamento de valor de alguma coisa. As **perguntas avaliatórias** dão direção e base de sustentação à avaliação” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 341, grifo dos autores).

Para a CPA do IFRO, os processos que envolvem a realização da avaliação interna são sete, elencados abaixo, no Fluxograma 1:

³² Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cpa-nav>. Acesso em: 21 set. 2020.



Fonte: Adaptado de Comissão Própria de Avaliação (2018).

Considerando-se a quarta etapa, apresenta-se a análise dos instrumentais de avaliação dos anos de 2016 e 2017, estabelecendo-se um comparativo entre os tipos de itens escolhidos para cada questionário, visto que os instrumentais analisaram as mesmas dimensões propostas pelo SINAES.

Quanto à primeira dimensão, “Missão e PDI”, a elaboração dos itens avaliados considerou o conhecimento da comunidade acadêmica acerca do PDI 2014-2018, conforme disposto no Quadro 16:

Quadro 16 – Dimensão: Missão e PDI

Itens avaliados 2016	Itens avaliados 2017
1. O seu conhecimento sobre a missão do IFRO é: 2. No cumprimento de sua missão, o IFRO é: 3. O seu conhecimento sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é: 4. O seu conhecimento sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é: 5. A sua participação no processo de elaboração do PDI/PPI é: 6. Quanto ao PDI, o planejamento está sendo colocado em prática?	1. Quanto à divulgação dos documentos institucionais (PPI, PDI, Missão Institucional, ROA, PPCs e outros), você avalia como: 2. A sua participação no processo de elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Sobre a participação da comunidade acadêmica na elaboração do PDI 2014-2018 e do PPI, o item 5, avaliado em 2016, questiona sobre algo que já se tem a resposta. Para elaboração do PDI 2014-2018, não houve ampla participação da comunidade acadêmica, não houve discussões, reuniões ou consulta, diferentemente do que ocorreu na elaboração do PDI 2018-2022.

Os itens avaliados em 2017 foram muito pertinentes à realidade institucional apresentada e, provavelmente, serviram de parâmetro para identificar se as ações realizadas foram efetivas, no sentido de possibilitar conhecer se houve acesso aos documentos institucionais e também se a participação nas etapas de elaboração do documento institucional repercutiu de forma efetiva.

A participação da comunidade acadêmica é importante para a consolidação dos princípios democráticos; ao se considerar que a gestão é democrática, o primeiro princípio é a participação coletiva, o que remete a uma ação de avaliação da instituição como um todo. Para Bonniol e Vial (2001, p. 99), a avaliação ampliada prevê “[...] uma política geral de participação de todos os meios envolvidos com as inovações pedagógicas. Também é um instrumento refletido e coerente de gestão dos sistemas escolares em evolução”. Uma gestão que considera as contribuições da comunidade acadêmica valoriza o aspecto democrático e de participação coletiva, para a melhoria dos processos pedagógicos e de gestão.

Com relação ao item 6, para melhor acompanhamento das ações desenvolvidas, o essencial seria instrumentalizar a comunidade acadêmica com ferramentas para acompanhamento e execução das ações. Dificilmente, no envolvimento em várias atividades cotidianas da escola, a comunidade acadêmica consegue acompanhar se o que foi planejado está sendo executado. À atividade de gestão implica o acompanhamento minucioso.

A dimensão “Políticas para o ensino” contemplar muitos itens e os itens avaliados em 2017 foram distintos para docentes e discentes; por isso, foi aqui apresentada separadamente. No Quadro 11, apresenta-se a dimensão “Políticas para o ensino” em 2016:

Quadro 17 – Dimensão: Políticas para o ensino em 2016

Itens avaliados
<ol style="list-style-type: none"> 1. A divulgação das atividades (projetos) de ensino em seu <i>Campus</i> é: 2. As Políticas de Ensino desenvolvidas pela Reitoria, são: 3. As Políticas de Ensino quanto à aplicação no <i>Campus</i>, estão: 4. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que você atua atende às necessidades de geração de emprego e renda da região, de forma: 5. A integração (interdisciplinaridade) das unidades curriculares ou disciplinas do seu curso é: 6. A atuação do núcleo pedagógico em relação à promoção, permanência e êxito dos estudantes é: 7. A divulgação do plano de ensino ocorre de forma: 8. O plano de ensino, com relação a ementa apresentada pelo docente, está: 9. Os mecanismos para incorporar novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem estão sendo empregados de forma: 10. A formação proporcionada por seu curso atende às suas expectativas de modo: 11. As práticas de ensino utilizadas pelos docentes do seu curso são: 12. Em relação ao que a Instituição espera, pode-se dizer que o seu comprometimento está: 13. O comprometimento dos docentes em relação ao curso é:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b).

Os processos de ensino e de aprendizagem são distintos, assim como a atuação do docente e a participação do discente. Desse modo, os itens avaliados deveriam prever variação, conforme a atividade e função de cada um na atividade de

ensino, sendo realizados separadamente, com itens específicos para os docentes e para os discentes. Ressalta-se que os itens não contemplam a avaliação por parte dos servidores TAE. Observando-se os itens 7 e 8, vê-se que são desnecessários para os docentes avaliarem, tendo em vista que remetem a ações e documentos que o próprio docente tem a responsabilidade de elaborar, com base na ementa pré-estabelecida no PPC. O item 9, para contemplar melhor as especificidades pedagógicas dos docentes, deveria ser adaptado de forma a identificar limitações e/ou dificuldades do docente quanto à utilização de diferentes ferramentas e inovações tecnológicas.

Do modo como foram colocados nos relatórios, não foi possível identificar se, em 2016, docentes, técnicos e discentes responderam a perguntas diferenciadas para cada segmento. Para a análise, considerou-se que os mesmos itens foram avaliados por todos os segmentos.

Como já mencionado, para a avaliação interna de 2017, houve separação dos itens avaliados pelos docentes e pelos discentes, diferenciando-se nos itens 6, 7 e 8, conforme expõe-se no Quadro 18, que expõe a dimensão “Políticas para o ensino” em 2017:

Quadro 18 – Dimensão: Políticas para o ensino em 2017

Itens avaliados pelos docentes	Itens avaliados pelos discentes
1. As Políticas de ensino desenvolvidas pela instituição são: 2. Quanto ao critério de seleção de alunos para ingresso no nível superior (média obtida através das notas do ensino médio), sua eficácia é: 3. Quanto ao critério de seleção de alunos para ingresso no nível superior (através do ENEM), sua eficácia é: 4. A divulgação das atividades (projetos) de ensino em seu <i>Campus</i> é: 5. A atuação do Diretor de Ensino pode ser considerada: 6. A atuação do chefe do Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE) pode ser considerada: 7. A atuação do núcleo pedagógico em relação à promoção, permanência e êxito dos estudantes é: 8. Em uma avaliação geral, o Projeto Pedagógico dos cursos nos quais você atua procura atender às necessidades de geração de emprego e renda da região de forma: 9. A integração (interdisciplinaridade) das unidades curriculares ou disciplinas dos cursos da instituição ocorre de forma: 10. O atendimento oferecido pelos técnicos de laboratório pode ser considerado como:	1. As Políticas de Ensino desenvolvidas pela instituição são: 2. Quanto ao critério de seleção de alunos para ingresso no nível superior (média obtida através das notas do ensino médio), sua eficácia é: 3. Quanto ao critério de seleção de alunos para ingresso no nível superior (através do ENEM), sua eficácia é: 4. A divulgação das atividades (projetos) de ensino em seu <i>Campus</i> é: 5. A atuação do Diretor de Ensino pode ser considerada: 6. A atuação do Coordenador de Curso pode ser considerada: 7. A formação proporcionada por seu curso atende as suas expectativas de modo: 8. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atende as necessidades de geração de emprego e renda da região, de forma: 9. A integração (interdisciplinaridade) das unidades curriculares ou disciplinas do curso da instituição ocorre de forma: 10. O atendimento oferecido pelos técnicos de laboratório pode ser considerado como:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2018).

Ao citar alguns segmentos para análise dos docentes e discentes, conforme destacados no Quadro 18 (itens 5, 6 e 10), faltou incluir itens que avaliassem os TAE, que também fazem parte da equipe pedagógica, envolvida em setores essenciais para a realização das atividades de ensino, como: técnicos em assuntos educacionais, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e técnicos administrativos. Nem todos os componentes curriculares incluem atividades práticas em laboratórios, mas a atuação de muitos técnicos contribui para a efetivação das atividades de ensino e eles lidam diretamente com docentes e estudantes em ações específicas.

Mesmo não pertencendo diretamente à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) a oferta de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* fica a cargo da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP) e é uma política que tem como objetivo a verticalização da formação dos estudantes do IFRO. Muitas pessoas não sabem ou se surpreendem ao descobrir que o IFRO também oferta essas modalidades. Não houve nenhuma pergunta direcionada a esse aspecto, ao menos indagando aos estudantes e servidores acerca do conhecimento sobre a oferta de cursos de pós-graduação ou interesse em cursá-los.

No documento do SINAES, constam orientações para avaliar a pós-graduação tanto para o núcleo comum, quanto versa sobre o núcleo de temas optativos da pós-graduação, considerando o que a instituição oferta. Esse nível de educação foi desconsiderado na avaliação interna; por esse motivo, sugere-se que, para as próximas, sejam incluídos itens pertinentes a esse nível de ensino.

Outro aspecto ausente na avaliação de 2017 foi com relação ao questionamento para sondagem sobre os métodos de ensino específicos para atender ao Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). Particularmente em relação aos surdos, há o intérprete de LIBRAS e, para atender necessidades de pessoas com outras deficiências, há outros profissionais e até mesmo exigência de materiais diversificados. Nos Quadros 29 e 30, mais adiante, serão apresentados os itens avaliados com relação à dimensão 'Política de atendimento aos discentes', no entanto essas questões levantadas não são abordadas.

Quanto à avaliação da dimensão "Políticas para pesquisa", de 12 itens avaliados em 2016, foram avaliados três itens para cada segmento em 2017, conforme disposto nos Quadros 19 e 20, a seguir:

Quadro 19 – Dimensão: Políticas para a pesquisa em 2016

Itens avaliados em 2016
<ol style="list-style-type: none"> 1. O incentivo do IFRO para sua participação em atividades de pesquisa é: 2. As Políticas de Pesquisa desenvolvidas pela Reitoria, são: 3. As Políticas de Pesquisa quanto à aplicação no <i>Campus</i>, estão: 4. Para você, a atuação do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) é: 5. O incentivo para os(as) alunos(as) à participação em intercâmbio com outras instituições/organizações é: 6. A divulgação das atividades de pesquisa em seu <i>Campus</i> é: 7. Os programas institucionais de fomento à pesquisa são: 8. As oportunidades de participação de eventos de iniciação científica são: 9. As atividades de pesquisa do seu <i>Campus</i> atendem as necessidades da comunidade, de forma: 10. A clareza e transparência dos critérios de avaliação dos projetos de pesquisa são: 11. O seu interesse em participar de projetos de pesquisa é: 12. Quanto à isonomia, idoneidade e transparência, a seleção de discentes para participar das atividades da pesquisa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b).

Considerando que nem todos os estudantes participam ou se interessam pelas atividades de pesquisa, primeiro seria interessante indagar sobre a participação em projetos de pesquisa: Você já participou ou participa como bolsista ou voluntário de projetos de pesquisa? Já se envolveu em alguma atividade promovida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação ou pelo Departamento de Pesquisa? Perguntas assim direcionam o olhar na hora de analisar as respostas atribuídas aos itens e permite conhecer a condição que o sujeito tem para avaliá-los.

Por uma questão de identidade institucional dos setores, nessa dimensão, especificamente no item 2, poderia ter sido mencionado o nome da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPESP), pois é o setor responsável por essa demanda (abertura de editais, gerenciamento de bolsas, acompanhamento das pesquisas, organização de eventos de iniciação científica que envolve todos os *campi* e outras ações), e a Reitoria gerencia e coordena vários subsetores.

Outra questão que poderia ser abordada se refere diretamente aos editais. Um item que questione acerca da facilidade de compreensão do edital, do tempo para elaborar o projeto, submeter inscrição e acerca dos critérios de seleção. Esta seria uma forma de ter um *feedback* daqueles que participam ou não das atividades de pesquisa.

O item 9 se refere especificamente às pesquisas aplicadas que, devido ao perfil dos IF, são mais incentivadas (os recursos financeiros internos e externos são destinados em maior parte para pesquisas aplicadas que pesquisas básicas). Nem todas as pesquisas contemplam a geração de produtos ou benefícios pontuais à comunidade, existindo pesquisas em outras perspectivas e enfoques (teóricas ou

práticas), que contribuem para reflexões de ações e práticas, mas não geram uma intervenção direta.

Para o ano de 2017, os itens avaliados pelo segmento dos docentes, técnicos e discentes variaram somente em um item, conforme se pode verificar no Quadro 20:

Quadro 20 – Dimensão: Políticas para a pesquisa em 2017

Itens avaliados pelos docentes	Itens avaliados pelos TAES	Itens avaliados pelos discentes
1. As Políticas de Pesquisa (atividades desenvolvidas pela Pró- Reitoria e Departamento de Pesquisa) são: 2. A divulgação das atividades de pesquisa que ocorrem na instituição é: 3. O professor seleciona alguns alunos para participação em projetos de pesquisa. Você divulga estes critérios de seleção para seus alunos de forma:	1. As Políticas de Pesquisa (atividades desenvolvidas pela Pró- Reitoria e Departamento de Pesquisa) são: 2. A divulgação das atividades de pesquisa que ocorrem na instituição está: 3. Seu conhecimento sobre a participação, elaboração e submissão em projetos de pesquisa:	1. As Políticas de Pesquisa (atividades desenvolvidas pela Pró- Reitoria e Departamento de Pesquisa) são: 2. A divulgação das atividades de pesquisa que ocorrem na instituição é: 3. Sobre os requisitos necessários para seleção e participação em projetos de pesquisa, seu conhecimento é:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2018).

O item 3, avaliado pelos docentes, poderia ser alterado, pois ficou confuso. Primeiro se refere ao professor, mas ele mesmo é quem avaliará este item; depois, direciona-se a pergunta sobre como o professor divulga os critérios de seleção dos bolsistas. Ao considerar os conceitos disponíveis para atribuir aos itens, não cabe responder 'excelente, suficiente, insuficiente, inexistente ou não sei/não conheço'. Essa deveria ser uma questão aberta, para ter uma resposta explicativa e objeto de análise, com a finalidade de estabelecer um padrão de seleção.

O estímulo à participação dos TAE em atividades de pesquisa não é muito elevado. Geralmente, a carga horária de trabalho é destinada ao desenvolvimento do trabalho técnico efetivo, diferentemente dos docentes, em que as atividades são distribuídas entre ensino, pesquisa e extensão. Um dos aspectos que limitam ainda mais a participação dos TAE na pesquisa é a exigência de titulação para fazer proposição de pesquisas, principalmente nos editais com financiamento externo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No Quadro 21, apresenta-se a evolução da titulação dos servidores do IFRO, no período de 2015 a 2017:

Quadro 21 – Evolução da titulação dos servidores

Ano	Nível	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
2015	Servidores	01	02	127	203	320	219	23
2016	Servidores	01	01	140	207	377	280	40
2017	Servidores	-	02	101	169	399	374	67

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018), em consulta ao Sistema Unificado de Administração Pública SUAP (2017).

No ano de 2017, havia 45 TAE com titulação de mestre e apenas três com titulação de doutor. Em valores aproximados, o total de mestres em 2017 representa 12% dos TAE e o total de doutores representa 4%. Outro aspecto que dificulta o servidor técnico a conseguir um estudante, bolsista ou voluntário, para colaborar em pesquisa, é a falta de contato direto com os alunos. Porém, é possível institucionalizar projetos de pesquisa, em fluxo contínuo, com estudantes voluntários, com colegas de trabalho na equipe, sem financiamento e sem bolsista.

Com relação aos itens propostos para os estudantes avaliarem, destaca-se que se assemelham muito aos submetidos a avaliação pelos TAE e docentes. Para participar de projetos de pesquisa, cada segmento possui uma função e especificidades: a) nas etapas anteriores, com relação à preparação para ingressar na pesquisa: fortalecimento do currículo Lattes por meio de publicação, participação em projetos de pesquisa como voluntários, no caso de estudantes, e como colaboradores, no caso de docentes e técnicos, ou cursos sobre elaboração de projetos de pesquisa; b) na etapa que compreende o edital já publicado: inscrição, critérios de seleção e resultados. A investigação sobre as dificuldades de ambos os segmentos pode ocorrer na avaliação institucional, com itens que contemplem as questões apresentadas e outras.

Alguns projetos de pesquisa podem se aproximar de um projeto de extensão, principalmente por meio da geração de alternativas, recursos e materiais para sanar dificuldades e desafios da comunidade externa. A diferença é que os projetos de pesquisa visam investigar determinada problemática a partir de um método científico específico. Já os projetos de extensão têm como objetivo aproximar a instituição da comunidade em que está inserida, por meio do desenvolvimento de projetos para e/ou com a comunidade. A dimensão “Políticas para extensão” foi avaliada considerando os itens apresentados no Quadro 22:

Quadro 22 – Dimensão: Políticas para extensão

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017
<ol style="list-style-type: none"> 1. O incentivo do IFRO para sua participação em atividades de extensão é: 2. As Políticas de Extensão desenvolvidas pela Reitoria, são: 3. As Políticas de Extensão quanto a aplicação no <i>Campus</i>, estão: 4. A divulgação das atividades de extensão em seu <i>Campus</i> é: 5. As atividades de extensão do seu <i>Campus</i> atendem as necessidades da comunidade, de forma: 6. Os programas institucionais de fomento à extensão são: 7. O seu interesse em participar de projetos de extensão é: 8. As atividades desenvolvidas no estágio são compatíveis com a teoria aplicada em sala: 9. A participação da comunidade nas atividades de extensão é: 10. A clareza e transparência dos critérios de avaliação dos projetos de extensão são: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As Políticas de Extensão (atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria e Departamento de Extensão) são: 2. A divulgação dos projetos de extensão que ocorrem na instituição está: 3. Sobre os requisitos necessários para seleção e participação em projetos de extensão, seu conhecimento é: 4. Os projetos de extensão têm como objetivo atender a comunidades externa (pessoas que não são alunos ou servidores da instituição). Estes objetivos estão sendo atendidos de forma:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Os conceitos disponíveis são coerentes e podem ser atribuídos a todos os itens avaliados em 2016 e em 2017. Um aspecto a ser destacado é que, assim como enfatizado na análise dos itens referentes à pesquisa, nota-se que, no item 2 da avaliação de 2016, no Quadro 22, poderia ter sido mencionado o nome da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), pois é o setor responsável por essa demanda, sendo a Reitoria a unidade maior, que gerencia e coordena todos os outros subsetores. A PROEX “[...] é o setor que planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de extensão e relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa, junto aos diversos segmentos sociais” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 55).

Algumas demandas que competem à PROEX não foram abordadas nos itens que compõem esta dimensão, como: os Jogos do Instituto Federal de Rondônia (JIFRO); o trabalho junto à divulgação das atividades de Extensão desenvolvidas, pelo Informativo das ações de Extensão (InfoEXT); o trabalho junto à Rede de Incubadoras de Empresas de Rondônia (REDINOVA) e o acompanhamento de egressos. Nem sempre as atividades de extensão se realizam fora da instituição, pois muitas vezes a comunidade é chamada para dentro, tanto para a utilização dos espaços, quanto para capacitação, por meio de cursos ofertados via editais públicos.

Com respeito à dimensão “Responsabilidade social” do IFRO, o Quadro 23 apresenta os itens avaliados nos anos de 2016 e 2017.

Quadro 23 – Dimensão: Responsabilidade social da instituição

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017
1. A realização de ações voltadas ao desenvolvimento sustentável no seu <i>Campus</i> é: 2. O respeito pelas diferenças de gênero, étnicas, religiosas e políticas da comunidade acadêmica, no seu <i>Campus</i> , é: 3. A promoção da inclusão social de pessoas com necessidades específicas no seu <i>Campus</i> é: 4. A promoção de ações envolvendo a cultura, produção artística com a sociedade pelo seu <i>Campus</i> é: 5. O IFRO incentiva ações para promover o empreendedorismo, de forma: 6. A importância social dos cursos ofertados pelo <i>Campus</i> na região é:	1. As ações voltadas às questões que envolvem diferença de gênero, etnias, religião e política, que foram desenvolvidas pela instituição, podem ser avaliadas como: 2. A promoção da inclusão social de pessoas com necessidades específicas no seu <i>Campus</i> é: 3. Quanto as ações de promoção de empreendedorismo, que foram implantadas pela instituição, você avalia como: 4. A importância social dos cursos ofertados pelo <i>Campus</i> na região é:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Para responder aos itens dessa dimensão, é importante saber se a comunidade acadêmica compreende o que é desenvolvimento sustentável institucional. Há uma política ou estratégias de esclarecimentos sobre o tema nas unidades/*campi*?

Nessa dimensão, nota-se que no item 3 (2016) há utilização correta do termo para se referir aos EPAEE e inclui outros grupos: idosos, superdotados, pessoas com altas habilidades.

A dimensão “Comunicação com a sociedade” contemplou sete itens em 2016, que foram aplicados a todos os segmentos; em 2017, separaram os itens avaliados por docentes e discentes, conforme o Quadro 24:

Quadro 24 – Dimensão: Comunicação com a sociedade

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017	
	Docentes	Discentes
1. O conhecimento do IFRO pela comunidade é: 2. Os mecanismos de divulgação da Instituição são: 3. O site do IFRO, em termos de forma, conteúdo e acesso, é: 4. A interação do IFRO com a sociedade, nas redes sociais, é: 5. A imagem do IFRO veiculada pela mídia externa (jornal, TV, rádio, internet e outros) é: 6. A efetividade do serviço de Ouvidoria do IFRO é: 7. A interação entre o seu curso e as empresas ou instituições da área é:	1. Com a implantação do novo site do IFRO, a disposição das informações está de forma: 2. A interação entre o <i>campus</i> e as empresas ou instituições da área está: 3. A efetividade do serviço de Ouvidoria do IFRO está: 4. A propaganda “boca a boca” é a mais poderosa fonte de informações sobre produtos e serviços. A sua propaganda a respeito do IFRO está: 5. A ASCOM possui diversos mecanismos de divulgação de matérias jornalísticas, eventos e notícias (Clipping IFRO, Panorama semanal, <i>Newsletter</i> InterCampi). Seu conhecimento e leitura desses mecanismos podem ser considerados:	1. Com a implantação do novo site do IFRO, a disposição das informações está de forma: 2. A interação entre o seu curso e as empresas ou instituições da área está: 3. A efetividade do serviço de Ouvidoria do IFRO está: 4. A propaganda “boca a boca” é a mais poderosa fonte de informações sobre produtos e serviços. A sua propaganda a respeito do IFRO está:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Na avaliação de 2016, faltou perguntar sobre as notícias publicadas pela ASCOM; no ano de 2017, o item 5 contemplou esse aspecto, no entanto, somente para os docentes. O mesmo item poderia ter sido inserido na avaliação dos discentes, para melhor compreender a utilização e o conhecimento, por parte dos estudantes, a respeito dos mecanismos de divulgações institucionais.

Um item que poderia ser acrescentado, de modo a servir como indicador nesta dimensão, é o compartilhamento de notícias e postagens das redes sociais. Servidores docentes e técnicos e o corpo discente contribuem para que a comunidade fique sabendo das ações institucionais: cursos, eventos, notícias, editais, e as redes sociais têm se consolidado como meio de comunicação e divulgação para a comunidade externa.

Conhecer como os sujeitos souberam da existência do IFRO torna-se um indicador de ação de onde investir esforços com publicidade e também possibilita que se planeje e pense sobre como as pessoas que não têm acesso a redes sociais tomam conhecimento das notícias e informações institucionais.

Com relação à dimensão “Políticas de pessoal”, no ano de 2017 os itens foram encaminhados somente nos questionários dos docentes e TAE, conforme o Quadro 25:

Quadro 25 – Dimensão: Políticas de pessoal

(continua)

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017 Docentes e TAES
<ol style="list-style-type: none"> 1. As políticas de capacitação do IFRO contribuem para o seu desenvolvimento de forma: 2. As políticas de capacitação docente no seu <i>Campus</i> são: 3. As condições disponibilizadas pelo IFRO para participação em cursos de pós-graduação, para os docentes é: 4. O ambiente de trabalho no seu <i>Campus</i> (relações interpessoais) é: 5. A integração entre a direção do <i>Campus</i> e o corpo docente é: 6. Seu conhecimento acerca das atividades da comissão de ética do IFRO é; 7. A aplicação dos princípios éticos no seu ambiente de trabalho é: 8. A política para admissão de servidores docentes (efetivos, substitutos e temporários) é: 9. Os critérios de escolha para cargos de chefia e funções gratificadas no seu <i>Campus</i> são: 10. A relação entre número de servidores docentes e o volume de trabalho no seu <i>Campus</i> é: 11. A atuação da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) é: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os programas de capacitação de servidores (processo de seleção, objetivos e transparência) atendem de forma: 2. O ambiente de trabalho no <i>Campus</i> (relações interpessoais) está: 3. A integração entre a Gestão do <i>Campus</i> e os servidores está: 4. O comportamento ético dos servidores no ambiente de trabalho está: 5. Os critérios de escolha para cargos de chefia e funções gratificadas no seu <i>Campus</i> estão: 6. A distribuição das aulas entre os docentes no seu <i>Campus</i> está: 7. O cumprimento do horário de trabalho pelos servidores no <i>Campus</i> está:

Quadro 25 – Dimensão: Políticas de pessoal

(conclusão)

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017 Docentes e TAES
12. O atendimento e valorização dos docentes no que se refere as questões relacionadas à carreira são: 13. O comprometimento dos docentes em relação às atividades voltadas ao ensino é: 14. O processo de avaliação do estágio probatório é:	8. O atendimento promovido pela CGP (Coordenação de Gestão de Pessoas) está:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Os itens selecionados para avaliação das políticas de pessoal contemplam as atividades desenvolvidas e gerenciadas pelo setor responsável. No ano de 2017, o item 6 poderia ser mais geral, de forma a contemplar as atividades dos docentes e técnicos, por exemplo: “A distribuição das aulas/atividades no seu setor/*campus* está:” O item 9, poderia contemplar a Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), tendo em vista que os servidores da Reitoria também respondem ao questionário.

Um item que poderia ser incluído na avaliação é referente às ações de incentivo à qualificação dos servidores. Semestralmente são publicados editais de afastamento para servidores docentes e técnicos cursarem pós-graduação *Stricto Sensu* e, a partir do ano de 2017, foi implantado o Programa de Incentivo à Qualificação (PIQ), que visa:

[...] atender as demandas de qualificação profissional dos servidores efetivos que também sejam alunos regulares do ensino fundamental, ensino médio, graduação e programa de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) em instituições públicas ou privadas no país, reconhecidas em suas devidas instâncias (MEC, CAPES, etc.) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2017).³³

Outra questão que poderia ser abordada é referente às demandas por remoção de um *campus* ao outro ou entre setores.

Quanto a dimensão “Organização e gestão da instituição”, no Quadro 26 são apresentados os itens avaliados nos anos de 2016 e 2017:

³³ Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/processos-seletivos/processo-de-selecao-do-programa-de-incentivo-a-qualificacao-piq/2017-5/reitoria-2/5703-edital-n-101-2017-selecao-do-programa-de-incentivo-a-qualificacao/file>. Acesso em: 19 maio 2021.

Quadro 26 – Dimensão: Organização e gestão da instituição

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017
<ol style="list-style-type: none"> 1. A eficiência da gestão do IFRO é; 2. A eficiência da gestão do <i>Campus</i> é; 3. A democracia nas tomadas de decisões no seu <i>Campus</i> é; 4. A gestão do seu <i>Campus</i> quanto às expectativas da comunidade externa é; 5. A transparência na gestão de seu <i>Campus</i> é; 6. A interação entre a Direção do <i>Campus</i> e os alunos é; 7. A interação entre as Chefias de departamentos e os alunos é; 8. A interação entre a Coordenação de seu curso e os alunos é; 9. A interação entre os alunos dos diversos cursos é; 10. O cumprimento do planejamento anual do seu <i>Campus</i> é; 11. A integração entre o trabalho desenvolvido pela Reitoria e o seu <i>Campus</i> é; 12. Para você, a atuação do Conselho Superior (CONSUP) é; 13. A atuação do Colegiado do seu <i>Campus</i> é; 14. A atuação do Colégio de Dirigentes (CODIR) é; 15. A eficácia das instruções normativas (Regimentos, Organogramas, Regulamentos e portarias) do <i>Campus</i> é; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A eficiência da gestão do IFRO (Reitoria) está; 2. O modelo de gestão adotado no <i>Campus</i> pode ser considerado; 3. A transparência na gestão de seu <i>Campus</i> é; 4. O atendimento promovido pela CGTI (Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação, responsável por disponibilização de internet e suporte a informática) está; 5. A gestão do campus utilizou os resultados da autoavaliação, elaborada pela CPA, de forma:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Sobre os itens avaliados, observa-se que somente em 2017, no item 5, foi perguntado sobre a observação da comunidade acadêmica acerca da utilização dos resultados da avaliação interna pela equipe de gestão. Essa é uma ótima oportunidade de receber um *feedback* sobre o caráter utilitário da avaliação interna. Com relação ao item 13, seria importante conhecer se o estudante sabe quem compõe o Colegiado, para que serve e se compreende a relevância dos órgãos colegiados para o processo democrático na instituição.

A dimensão “Infraestrutura física” foi sintetizada no Quadro 27, abaixo, apresentando a distinção de itens avaliados pelos segmentos docentes e técnicos e pelos discentes em 2017:

Quadro 27 – Dimensão: Infraestrutura física

(continua)

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017	
	Docentes e TAES	Discentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. A infraestrutura da biblioteca do seu <i>Campus</i> é; 2. O acervo da biblioteca do seu <i>Campus</i> é; 3. Os serviços da biblioteca (empréstimo, renovação, acesso a portais, entre outros) do seu <i>Campus</i> é; 4. Os serviços oferecidos pela cantina do seu <i>Campus</i> é; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infraestrutura da biblioteca do seu <i>Campus</i> pode ser considerada; 2. Os serviços oferecidos pela cantina do seu <i>Campus</i> estão; 3. A limpeza e a conservação dos banheiros do seu <i>Campus</i> são; 4. O acesso à internet disponibilizado pelo seu <i>Campus</i> está; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infraestrutura da biblioteca do seu <i>Campus</i> pode ser considerada; 2. Os serviços oferecidos pela cantina do seu <i>Campus</i> estão; 3. A limpeza e a conservação dos banheiros do seu <i>Campus</i> são; 4. O acesso à internet disponibilizado pelo seu <i>Campus</i> está;

Quadro 27 – Dimensão: Infraestrutura física

(conclusão)

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017	
	Docentes e TAES	Discentes
5. As áreas de convivência da comunidade acadêmica (servidores, alunos e comunidade) do seu <i>Campus</i> é: 6. A limpeza e a conservação dos banheiros do seu <i>Campus</i> são: 7. A acessibilidade às dependências do seu <i>Campus</i> para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida é; 8. O acesso à internet disponibilizado pelo seu <i>Campus</i> é: 9. O serviço de reprografia (fotocópia, encadernação, impressão etc.) do seu <i>Campus</i> é: 10. Os laboratórios didáticos necessários para o seu curso atendem às demandas de ensino, pesquisa e extensão, de forma: 11. O acesso e a navegação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são: 12. As condições das salas de aula (dimensão, limpeza, conservação, iluminação, comodidade, dentre outros) disponibilizadas para o seu curso são:	5. Os laboratórios didáticos necessários às demandas de ensino, pesquisa e extensão, atendem de forma: 6. As condições das salas e aula (dimensão, limpeza, conservação, iluminação, comodidade, dentre outros) disponibilizadas estão: 7. Os serviços prestados pela CSG (Coordenação de Serviços Gerais) estão:	5. Os laboratórios didáticos necessários para o seu curso atendem às demandas de ensino, pesquisa e extensão, de forma: 6. As condições das salas de aula (dimensão, limpeza, conservação, iluminação, comodidade, dentre outros) disponibilizadas estão:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Além dos itens dispostos no Quadro 27, alguns itens que contemplem a questão de disponibilização de espaços coletivos para interação, para descanso e também acerca das condições adequadas para o desenvolvimento de atividades desportivas poderiam estar incluídos nos tópicos avaliados por todos os segmentos e também a relação dos espaços existentes com disponibilidade de acessibilidade arquitetônica³⁴.

Pela quantidade de elementos avaliados na dimensão 'Planejamento e avaliação', foram organizados no Quadro 28 os itens avaliados em cada ano, em cada segmento:

³⁴ Existem ainda as acessibilidades: atitudinal, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital.

Quadro 28 – Dimensão: Planejamento e avaliação

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017		
	Docentes	TAE	Discentes
<p>1. O seu conhecimento e participação do processo de Autoavaliação institucional é:</p> <p>2. O seu conhecimento sobre os resultados do último processo de avaliação institucional realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) é:</p> <p>3. A utilização dos resultados da Autoavaliação institucional (CPA) para a tomada de decisões pela REITORIA é:</p> <p>4. A utilização dos resultados da Autoavaliação institucional (CPA) para a tomada de decisões pelo CAMPUS é:</p> <p>5. Quanto à credibilidade, o processo de autoavaliação está:</p>	<p>1. O seu conhecimento sobre os resultados do último processo de Avaliação Institucional realizado pela Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) está:</p> <p>2. A utilização dos resultados da autoavaliação institucional (CPA) para a tomada de decisões, pela instituição foi:</p> <p>3. Para você (professor de curso de nível superior), a Avaliação dos Componentes Curriculares (disciplinas), realizadas pela CPA, no 1º semestre foi: (Para docentes que lecionam somente para nível médio, assinale a opção INEXISTENTE)</p>	<p>1. O seu conhecimento sobre os resultados do último processo de Avaliação Institucional realizado pela Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) está:</p> <p>2. A utilização dos resultados da Autoavaliação Institucional (CPA) para a tomada de decisões, pela instituição foi:</p> <p>3. Para você, a Avaliação dos Componentes Curriculares (disciplinas), realizadas no 1º semestre foi:</p>	<p>1. O seu conhecimento sobre os resultados do último processo de Avaliação Institucional realizado pela Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) está:</p> <p>2. A utilização dos resultados da Autoavaliação Institucional (CPA) para a tomada de decisões, pela instituição foi:</p> <p>3. Para você, a Avaliação dos Componentes Curriculares (disciplinas), realizadas no 1º semestre foi:</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018, grifos nossos).

Nessa dimensão, faz-se necessário investigar a respeito do conhecimento da comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação interna para a instituição, sobre o objetivo e sobre a compreensão da dinâmica da avaliação institucional que é realizada. Caberia um item que não se enquadrasse nos padrões de respostas já definidos: “Você sabe qual a função da avaliação interna?”. Para muitos itens avaliados, é necessário procurar saber o que as pessoas sabem a respeito do assunto/atividade, o que pensam e conhecem sobre as ações e processos institucionais. A comunidade acadêmica sabe qual a função da avaliação? Para que serve? Como é realizada?

No item 1, avaliado por todos os segmentos em 2017, descreve-se a CPA como Comissão Própria de Autoavaliação, no entanto, não é esse o significado de CPA. Por atuar não somente com a avaliação interna (autoavaliação), mas também por contribuir com a avaliação externa, denomina-se Comissão Própria de Avaliação

(CPA). É preciso ter cuidado, pois para aqueles que conhecem pouco ou não conhecem o papel da CPA podem confundir-se com a atuação e a descrição do nome da comissão é sua marca identitária.

No item 3, avaliado pelos docentes em 2017, foi colocada a opção de responder inexistente se não pertencesse ao quadro de docentes que atuam na ES. Assim para todos os itens não havia a possibilidade de deixar questões em branco. É importante observar que, ao marcar a opção inexistente, não significa que a ação não tenha existido ou não se tenha conhecimento sobre; mas, nesse caso, significa a não contemplação do sujeito no grupo ao qual o item se destina. Esse aspecto deve ser muito bem explorado quando da realização da análise dos dados, com risco de interpretação e geração de resultados equivocados.

No Quadro 29, apresenta-se a dimensão “Política de atendimento aos discentes” em 2016:

Quadro 29 – Dimensão: Política de atendimento aos discentes em 2016

Itens avaliados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sua avaliação sobre a política de acesso, em particular o sistema de cotas do IFRO é: 2. Sua avaliação sobre os benefícios oferecidos pela assistência estudantil é: 3. Os mecanismos de apoio acadêmico, compensação e orientação para os estudantes que apresentam dificuldades acadêmicas e pessoais são: 4. A divulgação e os critérios do processo seletivo estão atendendo a comunidade de forma: 5. A política de acompanhamento do egresso é: 6. A instituição considera a opinião dos empregadores dos egressos para revisar os planos e os programas: 7. De que forma e regulamento de direitos e deveres dos estudantes atende as necessidades dos discentes: 8. A política de incentivo para a criação de empresas-júnior, incubadora é: 9. O Portal do Aluno atende as suas necessidades, de forma: 10. As condições institucionais desenvolvidas no que diz respeito às questões burocráticas (inscrições, transferências, horários, matrículas, rematrículas e outros) são: 11. O processo de acolhimento (recepção, informação sobre as funções dos departamentos) de alunos é: 12. Em relação ao NAPNE (Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidade Especial) quanto a qualidade das suas ações, localização e atendimento são: 13. Em relação à CRA (Coordenação de Registros Acadêmicos) quanto a qualidade das suas ações, localização e atendimento são: 14. Em relação à Coordenação de Curso quanto a qualidade das suas ações, localização e atendimento são: 15. Em relação à CAED/DEPAE (Coordenação de Assistência ao Educando/ Departamento de Assistência ao Educando) quanto a qualidade das suas ações, localização e atendimento são: 16. Os instrumentos de avaliação semestral da atuação docente aplicado pelo Coordenador de Curso são: 17. Após a avaliação da atuação do docente aplicado pelo Coordenador de Curso, as medidas adotadas foram:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b, grifo nosso).

No item 12, nota-se a utilização de termo inadequado para se referir aos EPAEE na sigla de um órgão de assessoramento da instituição. O termo *portador*, utilizado na

descrição da sigla do NAPNE, conforme consta nos itens avaliados: “Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidade Especial”, é referido desde 2016 no site institucional como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.³⁵

Para analisar as respostas atribuídas ao item 12, primeiramente, seria importante saber se a pessoa é contemplada pelas atividades desenvolvidas pelo NAPNE. A visão de quem é atendido e a de quem somente acompanha de longe as atividades desenvolvidas e os serviços prestados é muito distinta e pode gerar resultados confusos, pois a atribuição de um conceito inexistente nem sempre significa que não exista atividade ou ação.

Rodrigues (2018, p. 54-55) discute a inadequada utilização do termo “portador” para se referir a pessoas com deficiência, destacando que:

A divulgação de definições e classificações para as deficiências, no sentido de buscar a superação dos conceitos de normalidade e anormalidade, voltadas para aproximação da pessoa em si, em contrapartida ao distanciamento posto quando se reporta à pessoa como doente ou como portadora de uma doença, representa possibilidades de avanço social e educacional.

O termo portador dá a impressão de que a pessoa carrega algo consigo e, desse modo, pode deixar de carregar em algum momento. A questão das deficiências não funciona assim. A autora continua a discussão, enfatizando que “[...] as próprias Pessoas com Deficiência ao ponderar sobre o assunto chegaram à conclusão que elas não portam a deficiência. Ela, a deficiência não é uma coisa que as vezes se porta e as vezes se descarta” (RODRIGUES, 2018, p. 186).

É necessário consultar todos os setores aos quais se faz referência nos questionários, para verificação não somente da utilização de termos adequados na avaliação institucional, mas também a observação dos itens constantes para os segmentos avaliarem. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 357) destacam que “[...] em nenhuma circunstância o avaliador deve ter a responsabilidade exclusiva de selecionar as perguntas a ser tratadas nem os critérios avaliatórios a ser aplicados. Essa tarefa requer a interação íntima com os interessados.”

Por se tratarem de itens e não de questões em formato de perguntas, não cabe a inserção de ponto de interrogação ao final da frase, como consta no item 17, pois

³⁵ Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/portal-ifro/101-napne/841-napne-2>. Acesso em: 13 maio 2021.

dá impressão de que a pergunta ficou incompleta ou que caberia uma resposta aberta e não padronizada conforme a disponibilidade de termos a serem atribuídos aos itens avaliados.

Ainda relativo à dimensão “Política de atendimento aos discentes”, mas considerando todos os itens avaliados por cada segmento, elaborou-se o Quadro 30, abaixo, devido ao quantitativo de itens que contemplam:

Quadro 30 – Dimensão: Política de atendimento aos discentes em 2017

Itens avaliados pelos docentes	Itens avaliados pelos TAES	Itens avaliados pelos discentes
<p>1. O atendimento oferecido pelos profissionais de enfermagem pode ser considerado como:</p> <p>2. O atendimento oferecido pelos profissionais de psicologia pode ser considerado como:</p> <p>3. O atendimento oferecido pelos profissionais de assistência social pode ser considerado como:</p> <p>4. O atendimento oferecido pelos profissionais da assistência estudantil (Assistente de alunos) pode ser considerado como:</p> <p>5. O atendimento oferecido pelos profissionais da orientação escolar pode ser considerado como:</p> <p>6. Quanto ao atendimento na Biblioteca, o mesmo pode ser considerado:</p> <p>7. Em relação ao NAPNE (Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidade Especial) quanto à qualidade das suas ações, localização e atendimento estão:</p> <p>8. O Portal do Professor atende as suas necessidades de forma:</p>	<p>1. O atendimento oferecido pelos profissionais de enfermagem pode ser considerado como:</p> <p>2. O atendimento oferecido pelos profissionais de psicologia pode ser considerado como:</p> <p>3. O atendimento oferecido pelos profissionais de assistência social pode ser considerado como:</p> <p>4. O atendimento oferecido pelos profissionais da assistência estudantil (assistentes de aluno) pode ser considerado como:</p> <p>5. Quanto ao atendimento na Biblioteca, o mesmo pode ser considerado:</p> <p>6. Em relação ao NAPNE (Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidade Especial) quanto a qualidade das suas ações, localização e atendimento estão:</p>	<p>1. O atendimento oferecido pelos profissionais de enfermagem pode ser considerado como:</p> <p>2. O atendimento oferecido pelos profissionais de psicologia pode ser considerado como:</p> <p>3. O atendimento oferecido pelos profissionais de assistência social pode ser considerado como:</p> <p>4. O atendimento oferecido pelos profissionais da assistência estudantil (Assistente de alunos) pode ser considerado como:</p> <p>5. O atendimento oferecido pelos profissionais da orientação escolar pode ser considerado como:</p> <p>6. Quanto ao atendimento na Biblioteca, o mesmo pode ser considerado:</p> <p>7. Os serviços: matrícula, rematrícula, declarações, histórico escolar, prestados pela CRA (Coordenação de Registros Acadêmicos), quanto à qualidade de atendimento, prazos e orientação, você avalia como:</p> <p>8. Em relação ao NAPNE (Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidade Especial) quanto à qualidade das suas ações, localização e atendimento estão:</p> <p>9. Após a avaliação dos componentes curriculares (disciplinas) conduzida pela CPA no 1º semestre, as medidas adotadas foram:</p> <p>10. O Portal do Aluno atende às suas necessidades, de forma:</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2018, grifos nossos).

O item 1, avaliado por todos os segmentos, merece atenção, no sentido de necessitar de uma pergunta que o preceda, assim como para várias outras avaliações

de atuações específicas de profissionais da instituição. Mesmo que não sirva para a tabulação de dados ou como elemento essencial que se encaminhe para um indicador de ação, é importante questionar os sujeitos respondentes, se já fizeram uso do serviço oferecido por determinado profissional (no caso, enfermeiros). Esse tipo de questão coloca o sujeito em condição de avaliação, pois a visão de quem já foi atendido e a de quem nunca necessitou de atendimento é muito distinta e cabe diferenciá-las na interpretação e análise dos dados.

Nos itens avaliados em 2017, permaneceu a inadequação na descrição da sigla do NAPNE (itens 7, 6 e 8, respectivamente avaliados pelos docentes, técnicos e discentes), fazendo referência ao termo “portador” para se referir aos EPAEE.

Ao especificar vários setores para avaliação por parte dos diferentes segmentos, por mais que já tenha sido inserido em outra dimensão, faltou acrescentar a atuação dos técnicos de laboratórios com relação ao atendimento aos discentes.

Sobre os tipos de perguntas que constituem os instrumentais de avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 359) evidenciam que “perguntas importantes são aquelas que dão informações que podem ser postas em prática. Podem se referir a áreas consideradas problemáticas pelos interessados com vantagem de fazer ou influenciar mudança”.

A última dimensão avaliada foi “Sustentabilidade financeira”, contemplada no Eixo 4 - Política e Gestão. Os mesmos itens foram avaliados por todos os segmentos em 2016 e 2017, conforme se apresenta no Quadro 31:

Quadro 31 – Dimensão: Sustentabilidade financeira

Itens avaliados em 2016	Itens avaliados em 2017
1. O seu conhecimento sobre os critérios de execução orçamentária do seu <i>Campus</i> é: 2. O seu conhecimento sobre os critérios de distribuição orçamentária do IFRO é: 3. A coerência entre os cursos ofertados e a aplicação dos recursos financeiros no seu <i>Campus</i> é: 4. A atualização em número e qualidade dos equipamentos necessários, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional é: 5. A Política para expansão e gerenciamento dos espaços educacionais é: 6. Sua avaliação sobre a previsão e a execução de recursos direcionados para o ensino, a pesquisa e a extensão, no seu <i>Campus</i> , é: 7. As políticas de expansão/conservação dos espaços físicos necessários para as atividades de ensino, pesquisa e extensão são:	1. O seu conhecimento sobre os critérios de execução orçamentária do seu <i>Campus</i> está: 2. O seu conhecimento sobre os critérios de distribuição orçamentária do IFRO (Reitoria) está: 3. A Aplicação dos recursos financeiros no <i>Campus</i> está sendo divulgados de forma: 4. O planejamento administrativo do <i>Campus</i> demonstra estar:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

De 2016 para 2017, o número de itens avaliados diminuiu, mas isso não comprometeu a avaliação da dimensão. Se fosse possível, para essa dimensão, uma pergunta com resposta aberta, um item relacionado ao entendimento da necessidade de priorização de investimento, conforme o que é observado pelos servidores e discentes, seria: Você identifica alguma necessidade específica do *campus*/unidade que demandaria investimento financeiro? Qual?

Para essa dimensão, caberia a distinção dos parâmetros de resposta dentro do padrão disponível (excelente, suficiente, insuficiente, inexistente ou não sei/não conheço). No item 1, saber se o sujeito tem conhecimento sobre formas de financiamento das atividades educacionais desenvolvidas pelo IFRO é imprescindível para compreender o ótimo ou regular que ele atribui ao elemento avaliado.

A arte de saber questionar é imprescindível na avaliação, para chegar aos resultados esperados. A elaboração das questões compreende uma etapa importante do planejamento da avaliação e a identificação e seleção das perguntas, juntamente com a definição dos critérios, são o coração da avaliação.

5.3 OS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO INTERNA (RAI)

Os RAI são documentos imprescindíveis não somente para o cumprimento do que estabelece o SINAES, mas para toda a comunidade acadêmica, pois a síntese dos resultados gerados a partir das perguntas avaliatórias contribui para fundamentar mudanças ou validar ações que estão sendo bem desenvolvidas na instituição. Os gestores, em suas tomadas de decisões, podem e devem se embasar RAI para obtenção de diagnósticos e indicadores; para a comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos), representa a democracia e suas opiniões/avaliações constantes nos relatórios fazem a diferença, pois são possíveis geradores de transformações institucionais.

Para a análise do RAI, foram estabelecidos parâmetros consolidados com base nas ponderações de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 553):

1. Que considerações são importantes para adaptar um relatório de avaliação às necessidades dos interessados?
2. Que componentes devem ser incluídos num relatório de avaliação? Por que cada um deles é importante?
3. Se alguém lhe perguntasse o que fazer para tornar um relatório de avaliação eficiente, que sugestões você lhe daria?

4. Como você apresentaria oralmente um relatório de avaliação para que ele tivesse um impacto substancial sobre os interessados?
5. Que fatores influenciam sabidamente o uso das informações da avaliação?

As questões destacadas compõem praticamente um roteiro norteador para a elaboração de um bom relatório de avaliação e foram levadas em consideração na análise dos RAI do IFRO, visando-se a compreensão das informações explicitadas.

É importante lembrar que o SINAES apresenta as dimensões a serem avaliadas e as instituições de educação aplicam as avaliações internas conforme essas orientações. Os aspectos abordados nas dimensões caracterizam os fatores que constituem a própria dimensão e sua relevância para o funcionamento da instituição. Na Figura 41, constam os eixos e dimensões que compõem a avaliação interna:

Figura 41 – Eixos e dimensões que compõem a avaliação interna

Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 8: Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 1: A missão e o plano de desenvolvimento institucional. • Dimensão 3: 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.
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 2: 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, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades. • Dimensão 4: A comunicação com a sociedade. • Dimensão 9: Políticas de atendimento aos estudantes.
Eixo 4: Políticas de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 5: As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. • Dimensão 6: 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. • Dimensão 10: Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
Eixo 5: Infraestrutura Física	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 7: Infraestrutura física, especialmente a de ensino de pesquisa e de extensão, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em informações do INEP (2014).

As 10 dimensões são estruturadas em eixos constantes no PDI, que contemplam todas as dimensões na avaliação interna do IFRO. Dos RAI analisados,

os de 2016 e 2017 foram embasados em instrumentos de avaliação que contemplaram todas as dimensões e eixos e o relatório de 2015 contemplou somente cinco dimensões e apenas uma dela remete diretamente às dimensões elencadas pelo SINAES: infraestrutura. Não foi justificado o motivo de somente cinco dimensões terem sido avaliadas nesse relatório e também como foi feita a escolha de dimensões que não estão contempladas no documento regulador (Autoavaliação do aluno; Coordenador de curso; Coordenador do *campus* e Atuação docente), o que leva a questionar: qual o rigor adotado na realização da avaliação interna de 2015? O que implicou na escolha das cinco dimensões avaliadas? O que se pretendeu ao avaliar somente cinco dimensões?

Sobre as questões levantadas, no documento do SINAES são evidenciados os aspectos principais que devem ser apresentados no relatório de avaliação institucional interna:

Este relatório deve conter todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a IES pretende empreender em decorrência do processo de auto-avaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 112).

Não há problemas se a avaliação não ocorreu como planejado, se houve problemas com o instrumental, de ordem logística ou de outra natureza. Porém, é imprescindível que conste nos relatórios como foi realizada a avaliação, o que deu certo e o que deu errado. Quem vai ler o relatório não participou ativamente de sua elaboração e não sabe o que houve. Então, as informações precisam estar claras.

As dimensões escolhidas para constar na avaliação dizem muito sobre o posicionamento político da Comissão e de quem participa de sua elaboração, pois “A definição das dimensões a serem avaliadas é uma **decisão política** uma vez que identifica a relevância que é dada à atividade avaliada” (BELLONI *et al.*, 2011, p. 95, grifo nosso). As dimensões abordadas e as que não foram abordadas podem dizer muito sobre a prioridade de pontos estratégicos para a instituição.

Seguindo os parâmetros da pré-análise documental, o Quadro 32 sintetiza os principais itens a serem observados e conhecidos em um documento, especificando informações e detalhes dos três relatórios analisados:

Quadro 32 – Análise preliminar dos relatórios da CPA - IFRO

Itens de análise	2015	2016	2017
O contexto	<ul style="list-style-type: none"> O IFRO regulamentou a CPA no ano de 2011 e a Comissão iniciou as atividades somente em 2013. No segundo ano de avaliação interna no IFRO, houve alteração no formato das avaliações e dos relatórios, por determinação do INEP. No ano de 2015, não houve realização da autoavaliação de forma sistemática e abrangente, devido a comissão ter assumido as atividades somente no final do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> O ano de 2016 foi marcado por intensa crise econômica e política no Brasil, o que, conseqüentemente, impactou a realização de ações institucionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Início das atividades do <i>Campus</i> Jarú, totalizando 10 unidades do IFRO em funcionamento.
Os autores	Comissão Própria de Avaliação do IFRO 2015/2017, sem participação da sociedade civil.	Comissão Própria de Avaliação - Biênio 2016-2017, com representação da sociedade civil.	Comissão Própria de Avaliação - Biênio 2016-2017 e representantes da sociedade civil.
A autenticidade e confiabilidade do texto	A avaliação interna foi realizada e o relatório foi elaborado tendo em vista atender o prazo e especificidade legal para completar o triênio de avaliação.	O relatório foi elaborado a partir da aplicação de questionários a discentes, docentes e técnicos de oito unidades do IFRO, a partir do sistema informatizado <i>Limesurvey</i> para aplicação dos questionários e escala <i>Likert</i> para análise.	A coleta dos dados apresentados no documento foi realizada por meio do sistema informatizado <i>Limesurvey</i> para a aplicação dos questionários aos discentes, docentes e técnicos de nove unidades do IFRO e a análise seguiu os padrões da escala <i>Likert</i> .
A natureza do texto	Institucional.	Com base nos objetivos, a natureza é institucional.	Institucional.
Os conceitos-chave e a lógica interna do texto	Curso (140); Coordenação (122); Dimensão (102); Professor (63); Média (52).	Falta (410); Decisão (143); Melhorar (85); Objetivos (40); Indicadores (15).	Melhorar (103); Rever (33).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a, 2016b e 2018).

A institucionalização da avaliação interna no IFRO se deu pela constituição da CPA, após a lei de criação do SINAES, assim como os próprios IF. Desse modo, “para alcançar o ensino de qualidade, o IFRO, seguindo as orientações do SINAES, regulamentou-se a CPA, através da resolução n.º 8 CONSUP/IFRO/2011, onde a

mesma deu início as suas atividades no ano de 2013”. (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 46).

No segundo ano de realização da avaliação interna no IFRO, a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.º 65/2014 remodelou a avaliação, que passou a ser submetida anualmente, considerando um período de três anos, gerando dois relatórios parciais e um relatório final ao longo do triênio avaliado, conforme esclarece o seguinte trecho:

O relatório de Autoavaliação será submetido anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. Nos 2 primeiros anos, o relatório deverá ser inserido em sua versão parcial. No terceiro ano, será inserido em sua versão integral, conforme segue: - até 31 de março de 2016 – 1º relatório parcial, - até 31 de março de 2017 – 2º relatório parcial, - até 31 de março de 2018 – relatório integral. (CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, p. 5).

No relatório de 2015, bem como no relatório final, não há detalhamento do motivo da avaliação de 2015 ter sido realizada de forma limitada, somente para o segmento discente e de dois cursos de graduação. Deixou-se de avaliar diretamente as seguintes dimensões: Missão e plano de desenvolvimento institucional; Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; Responsabilidade social da instituição; Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal; Organização e gestão da instituição; Planejamento e avaliação; Política de atendimento aos discentes; Sustentabilidade financeira.

Com relação à pré-análise dos relatórios, no que se refere à contextualização, destaca-se que, desde o ano de 2015, o Brasil vinha passando por crises econômicas e políticas que geraram cortes orçamentários e impactaram o desenvolvimento de muitas ações institucionais, pois houve atraso na chegada de recursos, priorização para pagamento das atividades essenciais e impossibilidade de ampliação de bolsas, de atividades de extensão, novas parcerias, dentre outros aspectos. Uma hipótese é que, considerando esse contexto, a avaliação de 2015 tenha ficado comprometida. Mesmo diante do cenário de crise, no ano de 2017 o IFRO conseguiu chegar ao seu 10º *campus*, ampliando a oferta de educação para Jarú.

Os autores dos relatórios, que são os membros da CPA, variaram, devido ao término da vigência de mandato. A principal diferença de um ano para o outro foi a mudança da comissão e a inserção de representante da sociedade civil, nos anos de

2016 e 2017. No ano de 2015, não havia membro da sociedade civil participando da CPA, sendo este um elemento essencial na constituição da comissão.

Para a avaliação interna de 2015 o sistema intitulado *Limesurvey* já era utilizado na aplicação dos questionários. Houve atualização, revisão e reformulação dos itens e questões avaliados, principalmente considerando-se que as dimensões analisadas foram distintas de 2015 para os anos de 2016 e 2017. No ano de 2015, o padrão adotado para a análise foi distinto dos anos de 2016 e 2017, quando foram utilizados os padrões da escala *Likert* para análise e cursos de Educação Superior de todas as unidades foram submetidos à avaliação interna.

A avaliação interna necessita ser realizada com a participação de todos e ocorrer de forma integrada, com a finalidade de revelar a realidade institucional, pois “[...] se for realizada de forma fragmentada ou isolada, pode trazer resultados que não mostram a realidade, assim, perde a sua função de indicador de qualidade”, conforme alerta Goulart (2018, p. 162).

Assim como o PDI, os RAI são documentos de natureza institucional. Esse aspecto é importante na análise de documentos, devido à identificação da finalidade da apresentação das informações neles contidas, na forma dos autores se posicionarem e também na estruturação e organização do documento.

Nas primeiras leituras dos RAI, percebeu-se grande frequência no uso de algumas palavras, consideradas como conceitos-chave dos relatórios. Como os relatórios são síntese da avaliação, a maior frequência é de palavras que remetem a ações que precisam ser realizadas após a avaliação. A Figura 42, a seguir, traz a nuvem de palavras mais frequentes nos relatórios:

Figura 42 – Nuvem de palavras mais frequentes nos relatórios de avaliação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em <https://www.wordclouds.com/>, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a, 2016b, 2018).

A palavra “falta” aparece com maior frequência no segundo relatório. “Decisão” é a segunda palavra que mais aparece. O verbo “melhorar” aparece nos dois últimos relatórios. Uma hipótese para a preponderância dessas palavras pode ser a visão de uma avaliação como possibilidade de criticar e/ou manifestar deficiências, na intenção de que os aspectos referidos sejam observados, para melhorias ou mudanças. Quanto ao que a avaliação busca mostrar, Bonniol e Vial (2001, p. 171) dizem: “Toda avaliação visa mais ou menos explicitamente a aumentar a racionalidade da decisão pública”.

A CPA conduz a avaliação interna, mas os principais protagonistas são os respondentes da avaliação, que se constituem como avaliadores das dimensões; assim, são imprescindíveis a participação e a colaboração, não somente para ampliar o índice, mas para a instituição obter um panorama das opiniões dos principais beneficiários das atividades desenvolvidas. Observa-se um aumento no número de participantes desde a primeira avaliação realizada, mas ainda não alcança a maioria do público-alvo, conforme demonstra o Quadro 33:

Quadro 33 – Comparativo anual de respondentes dos questionários de avaliação interna do IFRO (2015 a 2017)

Ano base	Campus/ Unidades	Cursos avaliados	Discentes	Docentes	Técnicos administrativos	Total de respondentes
2015	2	2	288	0	0	288
2016	8	13	907	210	303	1420
2017	9	19	1069	392	264	1725
Total Geral do Ciclo Avaliativo						3.433

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016a; 2016b; 2018).

Em 2015, o IFRO contava com oito *campi*: Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho Calama, Porto Velho Zona Norte, Vilhena e uma unidade administrativa – Reitoria. Em 2017, houve a inauguração do *Campus Jarú*, totalizando 10 unidades do IFRO em Rondônia, mais uma unidade administrativa da Reitoria.

Sobre os números apresentados no Quadro 33, pode-se indagar: O que levou a uma baixa na participação do número de técnicos respondentes da avaliação? Que fatores poderiam ser atribuídos à baixa adesão dos técnicos, considerando a avaliação no ano anterior? Que fatores contribuíram para que, mesmo elevando o número de cursos avaliados de 2016 para 2017, não se ter ampliado na mesma proporção a adesão dos estudantes em responderem a avaliação?

Sobre a participação dos atores escolares na avaliação interna, é importante ressaltar que a etapa de sensibilização é imprescindível, pois é necessário “[...] compreender a proposta, dar conta de sua extensão, criar metodologias específicas, sensibilizar e envolver sua comunidade e, ainda, produzir intensos documentos internos, bem como os que seriam enviados aos órgãos governamentais” (TOGNARELLI, 2012, p. 117).

Não há exigência quanto ao número de respondentes e participantes da avaliação interna e a participação é voluntária; no entanto, é importante considerar que, quanto maior for esse número, mais dados, pontos de vista e informações se tem sobre as atividades realizadas pela instituição; na elaboração dos instrumentos, há que se ponderar que nem todos os discentes, docentes e técnicos participam de todas as atividades ofertadas (Internacionalização, Pesquisa, Extensão e outros projetos e programas).

Belloni *et al.* (2011) destacam que geralmente há resistência à participação, devido ao medo do controle e da limitação da liberdade acadêmica. A participação voluntária vem no contexto de democratização da avaliação e propõe um processo participativo. As pessoas, sensibilizadas contribuem para que se tenha um retrato da realidade institucional. Logo, é necessário popularizar a prática da avaliação institucional, para que seja vista como um importante passo rumo a avanços, correções de fluxos, novos investimentos, parte importante do processo democrático da gestão. A avaliação precisa ser encarada como um compromisso e responsabilidade de todos.

Um aspecto que chama atenção com relação aos respondentes em 2015 é que, do curso de graduação em Engenharia Agrônômica do *campus* Colorado do Oeste, somente 27% não responderam a avaliação; no entanto, do curso de Matemática do *campus* Vilhena, mais da metade não participou da avaliação: 65%. Colorado do Oeste é o *campus* mais antigo pertencente ao IFRO, existente desde o ano de 1993 e o *campus* Vilhena iniciou efetivamente suas atividades no ano de 2010. Uma questão que se coloca é: será que a convivência, o tempo de existência tem relação com o comprometimento com as questões institucionais? Sabe-se que avaliação interna só consegue atingir seu objetivo, com colaboração. Dias Sobrinho (2011, p. 63-64) afirma que:

A avaliação é uma ação organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os seguimentos da instituição, em seu

processo interno, de pares da comunidade acadêmica e científica externa e de representantes de setores organizados da sociedade.

Enquanto o número de respondentes do segmento dos docentes aumentou, o número de técnicos participantes diminuiu, o que leva a pensar: o que motiva um técnico a não participar da avaliação interna? No ano de 2015, havia 88 servidores afastados para cursar pós-graduação *Stricto Sensu*, mas é importante ressaltar que, mesmo afastados, o acesso ao *e-mail* institucional deve ocorrer, pois não há desligamento total da instituição.

Apesar do número de discentes respondentes ter ampliado, não é bastante relevante, considerando-se o aumento de cursos avaliados (de 13 em 2016, para 19 em 2017). Nesse contexto, Lück (2012, p. 109) alerta para o fato de que “dados e informações são alavancas para a tomada de decisões. Se forem pobres, incorretos ou insuficientes, a alavancagem pretendida promove falsos movimentos. Boas decisões são sustentadas por bons dados e boas informações”.

O relatório de 2015 não especifica se houve sensibilização junto aos discentes. Uma questão que se coloca é: a adesão dos respondentes está relacionada à etapa da sensibilização? Diferentemente de 2015, no relatório de 2016, houve alta participação por parte dos estudantes. A sensibilização é destacada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2014) como o segundo aspecto mais importante na primeira etapa da avaliação interna. A participação é um aspecto essencial. Na concepção de Bonniol e Vial (2001, p. 171),

O dispositivo de avaliação deve identificar os protagonistas da avaliação e estabelecer claramente as regras que regem suas relações: o comanditário, os tomadores de decisão e seus eventuais parceiros públicos (coletividades locais), os atores de terrenos, os encarregados de estudos, os públicos-alvo da política e a instância de avaliação. Ao menos em certos casos, é indispensável precisar a utilização a ser feita das informações coletadas para obter a participação ativa dos que detêm essas informações.

No relatório de 2015, consta que, de um total de 347 alunos matriculados no Curso de Engenharia Agrônômica no *Campus* Colorado do Oeste, 253 responderam a avaliação e, de um total de 99 alunos matriculados no curso de Matemática do *Campus* Vilhena, 35 responderam ao questionário. Considerando o padrão para uma margem de confiança de 95 ou 99%, o quantitativo de estudantes de Vilhena, respondentes, não se enquadra em um tamanho de amostra confiável, dentro de uma margem de erro pequena. Isso significa, então, ser necessário olhar para os dados

fornecidos com bastante cuidado, para não se ter uma falsa impressão a partir dos resultados gerados.

Lück (2012, p. 27) alerta para o fato de que a avaliação interna

[...] é muito mais do que a prática de coleta de dados e informações e apresentação e relatórios correspondentes. Pressupõe uma concepção que acompanha a opção educacional adotada pela escola e a prática de métodos que correspondam a essa concepção e sejam capazes de organizar e orientar a sua operacionalização, bem como a análise e interpretação dos dados e informações, de forma integrada e contextualizada, no conjunto das ações educacionais.

Conseguir elevar o número de respondentes para a avaliação interna é um desafio. Para se promover a participação deve haver sensibilização e incentivo não somente por parte dos membros da CPA, mas, principalmente, por aqueles que atuam mais diretamente e próximos dos estudantes: os docentes e alguns servidores técnicos específicos, como os assistentes de alunos. Muitas vezes a atitude ou posicionamento do professor com relação à avaliação interna - de valorização, reconhecimento da importância para a instituição, discurso orientativo e convincente em sala de aula - contribui para o engajamento, envolvimento e participação dos estudantes. Para a avaliação interna, importa a participação de todos, então o foco é: nenhum a menos.

Um aspecto não identificado nos relatórios é a participação de egressos na avaliação institucional. De acordo com Souza (2014), o acompanhamento de egressos possibilita um *feedback*, de modo a contribuir para a gestão do ensino. Em suas palavras,

[...] o acompanhamento de egressos contribuiria para o desenvolvimento da avaliação institucional [...], a medida que promovesse reflexões acerca da educação e ajudasse na identificação dos resultados produzidos pelo curso na formação dos alunos buscando alternativas de melhoria para fragilidades e de aperfeiçoamento das potencialidades (SOUZA, 2014, p. 84).

Com relação aos dados apresentados no relatório de 2015, é possível identificar que os gráficos falam por si. Não se faz indicativo de análise sustentada dos dados, somente uma releitura conclusiva. Por exemplo, ao apresentar dois gráficos sobre a atuação do coordenador de curso, nas conclusões sobre essa dimensão consta: “ao analisarmos a tendência observamos que, quanto à coordenação de curso, o *Campus Colorado do Oeste*, em relação ao Curso de Engenharia Agrônômica, tende a estar em um nível de ótimo a regular” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO,

2016a, p. 15), texto que praticamente se repete ao longo dos gráficos, sendo alteradas informações como a dimensão, o *campus*, o curso e os itens com maior número de votos (assim como a CPA nomeia) presentes na frase mencionada.

Esse aspecto chama atenção, visto que “a interpretação é processo que demanda um olhar atento e bem informado sobre os dados e informações obtidos, de modo a superar a sua mera constatação e a tomar uma posição mais avançada a respeito dos fatos e fenômenos” (LÜCK, 2012, p. 113). A fim de propor recomendações, uma análise mais aprofundada sobre os dados e informações obtidas, além de deixar mais claro o que se conseguiu apreender acerca do item colocado para avaliação, permite que se tomem decisões acerca do objeto avaliado.

Como justificativa para algumas lacunas encontradas no RAI de 2015 (avaliação de somente dois cursos, análise restrita dos dados e outros destacados), no relatório final do triênio 2015-2017 consta que “[...] a atual comissão assumiu no final de 2015, portanto nesse ano, não houve autoavaliação institucional de forma sistemática e abrangente” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 17).

De 2016 a 2017, houve o aumento da oferta de cursos de graduação no IFRO, conforme pode ser verificado no Quadro 34, considerando-se os cursos avaliados no ano de 2016 e 2017:

Quadro 34 – *Campus*, cursos e segmentos avaliados em 2016 e 2017

Campus/unidade	Cursos avaliados 2016	Cursos avaliados 2017	Segmentos
Ariquemes	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	TAE Docentes Discentes
Cacoal	Agronegócios Matemática	Agronegócios Matemática Zootecnia	
Colorado do Oeste	Agronomia Ciências Biológicas Gestão Ambiental	Agronomia Ciências Biológicas Gestão Ambiental Zootecnia	
Guajará-Mirim	-	Ciências	
Ji-Paraná	Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) Química	ADS Química	
Porto Velho Calama	ADS Física	ADS Física	
Porto Velho Zona Norte	Gestão Pública	Gestão Comercial Gestão Pública Redes de computadores	TAE Docentes Discentes
Vilhena	ADS Matemática	Arquitetura ADS Matemática	
Reitoria	-	-	TAE Docentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Quatro *campi* aumentaram o número de cursos de graduação ofertados: Cacoal, Colorado do Oeste, Porto Velho Zona Norte e Vilhena. Com isso, o número de participantes da avaliação interna também deveria ter ampliado consideravelmente. Em relação ao baixo número de participantes/respondentes da avaliação interna, considera-se uma necessidade tornar a avaliação popularizada e uma política institucional, para se instalar como prioridade na agenda da instituição.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), estudiosos da avaliação, escreveram o livro intitulado *Avaliação de Programas: concepções em práticas*, que foi utilizado como diretriz e parâmetro para analisar a avaliação realizada pelo IFRO, principalmente, acerca do relatório escrito a partir da avaliação interna.

Considerando as características destacadas pelos autores para apresentação de um bom relatório escrito de avaliação, foram elaborados quadros com a análise de cada característica presente nos RAI do IFRO, conforme a seguir dispostos.

Quadro 35 – Pré-análise das características da apresentação dos relatórios de avaliação interna do IFRO (2015 a 2017)

Características dos Relatórios	2015	2016	2017	
Resumo executivo	NA	NA	NA	
Introdução ao relatório				
Finalidade da avaliação	NA	A	A	
Públicos do relatório da avaliação	NA	A	A	
Limitações da avaliação e explanação das limitações metodológicas	NA	AP	AP	
Linhas gerais do conteúdo da avaliação	AP	A	A	
Foco da avaliação				
Descrição do objeto da avaliação	AP	AP	AP	
Perguntas ou objetivos da avaliação usados para focar o estudo.	NA	A	A	
Informações necessárias para terminar a avaliação	NA	NSA	NSA	
Resumo das linhas gerais do plano e dos procedimentos da avaliação	NA	A	A	
Apresentação dos resultados da avaliação				
Resumo das descobertas da avaliação	AP	A	A	
Interpretação das descobertas da avaliação	AP	AP	AP	
Conclusões e recomendações				
Critérios e diretrizes usados para julgar o objeto de avaliação	NA	A	A	
Julgamentos do objeto de avaliação (pontos fortes e fracos)	NA	A	A	
Recomendações	NA	A	A	
Relatórios das minorias ou advertências	NSA	NSA	NSA	
Apêndices				
Descrição do plano/modelo e dos instrumentos da avaliação, assim como dos dados e da interpretação	AP	AP	AP	
Tabulações detalhadas ou análise de dados quantitativos e transcrições ou resumos dos dados qualitativos.	AP	AP	AP	
Outras informações quando houver necessidade.	NSA	NSA	NSA	
*Legenda:	 Atende (A)	 Atende parcialmente (AP)	 Não atende (NA)	 Não se aplica (NSA)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 562-563).

No Quadro 35, observa-se melhoria na apresentação dos RAI do IFRO: vários itens passaram de “Não Atendidos” para “Atendidos Parcialmente” ou “Atendidos”. Uma hipótese é a de que a avaliação e os relatórios elaborados anteriormente ensinaram os caminhos que facilitaram os registros.

Os critérios evidenciados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) são intitulados pelos autores como “ingredientes importantes de um bom relatório escrito”, que compreendem uma melhor apresentação, objetividade e utilidade desse valioso instrumento. Sobre o contexto, Lück (2012, p. 5) afirma que “o importante da avaliação não é a evidência e sim o uso que se faz dela e esse uso depende da clareza de seus objetivos e de sua realização”. Acrescentaria, ainda, a apresentação de um bom relatório a partir da avaliação realizada, pois os principais interessados não acessarão os instrumentos para busca dos dados, mas sim os relatórios que devem sintetizar os resultados encontrados.

Alguns itens imprescindíveis ainda são atendidos parcialmente, mesmo os relatórios tendo atingido uma extensão longa. O RAI de 2015 apresenta 138 páginas, o de 2016 contém 511 e o relatório de 2017 expõe os dados coletados em 564 páginas. Uma questão a ser destacada é que “[...] a avaliação deve superar, de longe, as práticas de mera descrição e constatação e objetivamente apontar para áreas de atenção a serem focalizadas em planos de melhoria” (LÜCK, 2012, p. 131-132).

Os relatórios das avaliações de 2015, 2016 e 2017 não apresentam resumo executivo. Conforme o referencial teórico adotado como parâmetro, o resumo é um elemento essencial para situar o leitor sobre as principais informações contidas no relatório, haja vista que “a maioria dos públicos da avaliação não tem (ou não vai despender) o tempo ou a energia necessários para ler um relatório enorme repleto de tabelas ou detalhes narrativos. É, portanto, uma questão de bom senso apresentar um resumo executivo [...]” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 563).

Na estruturação do resumo, é interessante “[...] conter as mais importantes descobertas, julgamentos e recomendações, organizados talvez de acordo com um formato simples de perguntas e respostas” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 564), pois o resumo apresenta a síntese do relatório e convida o leitor a tomar conhecimento das informações ali contidas, conhecendo as principais informações e pontos importantes a serem analisados.

Os relatórios apresentam introdução e, na maioria, contemplam os itens elencados como essenciais. Nota-se que a maioria dos itens saiu do conceito “Não

Atende”, para o “Atende Parcialmente” ou “Atende”. Além do resumo, “uma introdução adequada prepara o terreno para o restante do relatório, apresentando as linhas gerais da(s) finalidade(s) básica(s) da avaliação e dos públicos aos quais o relatório pretende servir” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 565).

Sobre o foco da avaliação, a maioria dos itens é atendida parcialmente nos relatórios. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 565-566) enfatizam ser importante:

[...] descrever acuradamente o objeto da avaliação para que todos possam concordar com o que exatamente está (e não está) sendo avaliado. É essencial não só concordar com esse tipo de descrição no início de uma avaliação, mas também destacar essa descrição em uma das seções iniciais do relatório.

No relatório de 2015, não ficaram claramente expostos o resumo das linhas gerais da avaliação e os procedimentos adotados, que já foram marcados como atendidos nos relatórios posteriores. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 565),

Uma boa forma de garantir que um relatório será relevante é descrever na íntegra o fundamento lógico da avaliação. Esse fundamento lógico deve tratar de questões como as seguintes: por que a avaliação foi feita? O que a avaliação pretende? Que perguntas se propõe resolver? Por que a avaliação foi conduzida dessa forma?

Com relação à apresentação dos dados da avaliação, há predominância do conceito “Atende Parcialmente”. Uma questão que se coloca acerca desse fato é: a escolha desses conceitos responde ou aponta os problemas existentes? Esse item é a parte principal do relatório, que merece a maior atenção, detalhamento e análise. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 567),

A interpretação dos resultados é tão importante quanto sua apresentação. Afinal de contas, a avaliação depende da capacidade de o avaliador perceber e interpretar a realidade. A interpretação de dados não deve ser uma atividade informal nem negligente. Deve, pelo contrário, ser um processo meticuloso, tão público quanto possível graças à lista cuidadosa feita pelo avaliador de todo o conteúdo e dos passos seguidos para chegar aos julgamentos e recomendações particulares apresentados.

Os dados encontrados a partir da avaliação devem ser analisados criteriosamente, seguindo os padrões, os critérios estabelecidos e o método proposto. Por isso, também é necessário ter um plano de avaliação. Conforme as orientações de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 567),

Padrões e critérios devem ser arrolados explicitamente. Os dados não falam por si sós. O avaliador que conhece bem esses dados está em melhores condições de aplicar os padrões a eles para chegar a uma conclusão e dizer se o objeto da avaliação é eficiente ou ineficiente, se tem valor ou não. Fazer julgamentos é uma parte essencial do trabalho do avaliador.

O plano é imprescindível na realização da avaliação interna e, nesse contexto, é importante ressaltar que parâmetros internos devem ser estabelecidos para além de um planejamento, mas no âmbito de uma política de avaliação institucional.

A lista de verificação para bons relatórios de avaliação, proposta por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 582-583), foi utilizada como parâmetro para analisar os RAI do IFRO, conforme apresenta-se no Quadro 36, a seguir:

Quadro 36 – Pré-análise da caracterização da apresentação gráfica dos relatórios de avaliação interna do IFRO (2015 a 2017)

Elementos ³⁶	2015	2016	2017
Os relatórios preliminares e finais são entregues a tempo de tornar-se mais úteis.	NA	AP	AP
O conteúdo do relatório está adaptado ao(s) público(s).	AP	AP	AP
O formato e o estilo do relatório estão adaptados ao(s) público(s).	AP	AP	AP
Os públicos foram consultados para determinar o formato e o estilo do relatório.	NSA	NSA	NSA
Um resumo executivo.	NA	NA	NA
Uma introdução adequada para “preparar o terreno”.	NA	AP	AP
Menção às limitações do estudo.	NA	AP	AP
Apresentação adequada do plano e dos procedimentos da avaliação (cuja maior parte deve estar nos apêndices).	NA	AP	AP
Apresentação dos resultados organizada com eficiência.	AP	AP	AP
Todas as informações técnicas necessárias são apresentadas (de preferência nos apêndices).	NA	A	A
Especificação dos padrões e critérios dos julgamentos avaliatórios.	NA	AP	A
Julgamentos avaliatórios.	AP	AP	AP
Listas <i>tanto</i> dos pontos fortes <i>quanto</i> dos pontos fracos identificados.	NA	AP	A
Recomendações para a ação.	NA	A	A
Proteção dos interesses dos clientes e dos envolvidos.	A	A	A
Sensibilidade para com as pessoas afetadas pelas descobertas da avaliação.	NSA	NSA	NSA
Inclusão de relatórios das minorias ou seus questionamentos.	NSA	NSA	NSA
Apresentação acurada e imparcial.	AP	AP	AP
Comunicação e persuasão efetivas ao “contar a história”.	AP	AP	AP
Grau de detalhamento apropriado.	NA	AP	AP
Ausência de jargão técnico.	A	A	A
Uso de linguagem correta, simples e interessante.	AP	A	A
Uso de exemplos e ilustrações.	A	A	A
Atenção para a aparência e o apelo visual.	AP	AP	AP
Atende (A)	Atende parcialmente (AP)	Não atende (NA)	Não se aplica (NSA)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 582-583).

³⁶ Foram utilizadas as grafias apresentadas pelos autores no texto, sem substituição de termos.

Existe um prazo determinado pelo SINAES para entrega e postagem dos relatórios no sistema, que é até 31 de março de cada ano. Goulart (2018, p. 163) destaca um importante aspecto sobre a avaliação interna nas instituições de ensino: “observa-se que a adesão a essa modalidade de avaliação não é voluntária. Ela é condição necessária para os processos de credenciamento da instituição e o reconhecimento dos cursos”. Então, o cumprimento dos prazos é de extrema importância para a avaliação externa.

No que se refere à adaptação do conteúdo do relatório aos públicos que visam atender, também foram conceituados com “Apresenta Parcialmente”, devido ao excesso de informações numéricas, grande extensão dos relatórios e pouca síntese dos resultados, dificultando o acesso e a leitura por parte do público-alvo.

Nenhum relatório apresenta resumo e a adequação da introdução foi conceituada como “Apresenta Parcialmente”, devido à falta de informações importantes, de acordo com o parâmetro adotado para análise, mas não com esse título ou separadamente de outras informações constantes nos relatórios.

Quanto à menção às limitações do estudo, esse aspecto foi sendo melhor desenvolvido nos relatórios. O RAI de 2015 não apresentou, o de 2016 apresentou parcialmente e o de 2017 também, com destaque para apresentação do mesmo texto nos relatórios de 2016 (p. 509) e 2017, abaixo transcrito:

Durante o processo de autoavaliação, a CPA deparou-se com dificuldades que comprometeram o cumprimento do cronograma de atividades, a saber: o software disponível para coleta de dados “*LimeSurvey*”, que apresentou instabilidades frente ao acesso simultâneo, repercutindo em prejuízo ao instrumento, impossibilitando restringir o cancelamento de registro de diferentes avaliações e falta de infraestrutura própria que auxiliasse no desempenho das atividades (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 28).

Não ficou claro se houve elaboração de plano de avaliação para o triênio analisado, faltou evidenciar melhor os procedimentos da avaliação e também não houve acesso ao plano de ação mencionado no relatório de 2016.³⁷ A ausência de planejamento deixa a avaliação em situação de maior vulnerabilidade em sua realização. O planejamento é flexível, no entanto, de extrema importância, ainda mais quando abrange uma diversidade territorial, de cursos e de público a ser avaliado.

³⁷ A partir das leituras e análise dos RAI de 2015, 2016 e 2017, observa-se a menção a um plano de ação pontual da CPA como se fosse o planejamento dessa Comissão para um ano: calendário de reuniões, elaboração dos instrumentos, aplicação, análise e estruturação do relatório, mas não da avaliação interna em si.

Sobre a apresentação e organização dos resultados, considerou-se que “Apresentam Parcialmente”, devido à possibilidade de os dados estarem melhor estruturados e sintetizados no documento.

As informações técnicas necessárias são apresentadas nos relatórios de 2016 e 2017 no próprio texto e não separadamente, como sugerem Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Com relação à especificação dos padrões e critérios dos julgamentos avaliatórios, o relatório de 2017 apresenta um maior nível de detalhamento, diferentemente do relatório de 2016, que apresenta parcialmente, e o relatório de 2015, que praticamente não apresenta.

A respeito dos julgamentos avaliatórios, são realizados parcialmente, pois seguem o padrão estabelecido, mas não ampliam as análises e julgamentos acerca dos resultados encontrados.

O relatório de 2015 não apresentou fragilidades quanto à aplicação da avaliação interna na instituição; o de 2016 apresenta parcialmente e o de 2017 apresenta relato de algumas dificuldades quanto à utilização do *software* escolhido para aplicação dos instrumentos de avaliação e a falta de estrutura de apoio para desenvolver as atividades da Comissão. O apontamento das fragilidades demonstra o reconhecimento das dificuldades e problemas ocorridos na realização da avaliação interna, de modo a situar o leitor do relatório acerca das limitações observadas.

Espera-se de um relatório de avaliação a apresentação de recomendações para a ação, principalmente considerando-se o caráter utilitário da avaliação. No entanto, o relatório de 2015, que precedeu a elaboração do PDI 2014-2018, não apresentou recomendações; já os relatórios de 2016 e 2017 as apresentaram. No relatório de 2016, há um quadro com a síntese dos achados em cada dimensão, equivalente aos segmentos avaliados, os apontamentos levantados e sugestões apresentadas pela CPA. O Quadro 37 apresenta a síntese de uma dimensão avaliada (Planejamento e Avaliação):

Quadro 37 – Síntese de uma dimensão avaliada em 2016

Quadro 1 – Eixo 1, Dimensão 8 – Planejamento e Avaliação , <i>Campus Ariquemes</i>		
Segmentos	Apontamentos levantados	Sugestões apontadas pela CPA
Discentes Curso de Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar os resultados da avaliação; • Existir Auto avaliação semestral; • Seminário seguido de auto avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma política de Divulgação, executando-a em conjunto com a gestão de cada <i>Campus/Reitoria</i>. • Que a gestão utilize os resultados da Autoavaliação para melhorias no <i>Campus</i>.
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação; • Divulgar os resultados da avaliação; 	
TAE	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação; • Divulgar os resultados da avaliação; • Existir Auto avaliação semestral; 	

Fonte: Autoavaliação – CPA/IFRO, 2016.

Fonte: RAI 2016 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 58).

O relatório de avaliação de 2017 apresenta sugestões de ações, por meio da elaboração de um quadro ao final da abordagem de cada dimensão avaliada, conforme exemplificado no Quadro 38, a seguir:

Quadro 38 – Síntese da dimensão infraestrutura física avaliada em 2017

Resultado do indicador "Conceito Final" da Dimensão 7
NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO
Resultado do indicador "Não Sei/Não Conheço" da Dimensão 7
MANTER AÇÕES DE DIVULGAÇÃO JÁ PRATICADAS
Sugestões de ações para Dimensão 7
Ampliar/melhorar a infraestrutura da biblioteca (acervo);
Ampliar/melhorar a infraestrutura dos laboratórios;
Melhorar o serviço da cantina no Campus;
Diversificar a oferta de alimentos na cantina e rever preços praticados;
Promover ações que visam a conservação e limpeza dos ambientes do Campus;
Melhorar a acústica das salas de aula;
Solicitar patrulhamento policial no horário de saída dos alunos no período noturno;
Melhorar a qualidade do serviço de internet, no Campus;
Promover adequação do espaço físico com objetivo de oferecer acessibilidade física.

Fonte: RAI 2017 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 41).

Quanto à “proteção dos interesses dos clientes e dos envolvidos” nota-se que houve a falta de uma análise de julgamento mais apurado das questões e resultados

obtidos, com a preocupação com os envolvidos na avaliação. Destaca-se necessidade de melhoria no grau de detalhamento das informações como um todo, sobre planejamento, procedimentos e dificuldades, que foram julgados como “Não Apresenta” no relatório de 2015 e “Apresenta Parcialmente” nos relatórios de 2016 e 2017.

A linguagem utilizada para escrever os relatórios, é correta, simples e clara, com ausência de jargão técnico, facilitando a compreensão da diversidade de público que terá acesso e lerá os relatórios. Em todos os relatórios são apresentados gráficos, quadros e ilustrações, no entanto, observa-se desestruturação dos documentos, com perda da formatação e fragmentação de aspectos gráficos e quadros. Alguns elementos gráficos poderiam ser agrupados, para melhor visualização, síntese e até a reorganização do espaço das informações dentro dos relatórios.

Em um panorama geral, os relatórios predominantemente apresentam parcialmente os elementos listados. Um ponto importante a ser evidenciado é a necessidade de se fazer a meta-avaliação. É preciso identificar quais as lacunas e entraves da avaliação, dos dados gerados e da elaboração do relatório estão interferindo na utilização dessas informações pela gestão escolar. Nos resultados de sua pesquisa, Nunes (2014, p. 47) aponta que:

A falta de cultura no uso dos relatórios apresentados pelas CPA's, demonstra que a gestão deixa de utilizar uma importante ferramenta que traz um diagnóstico (sic) da instituição, que deveria servir de base para o planejamento estratégico da mesma, além do PDI e plano de metas dos Institutos Federais [...].

É importante observar: os resultados das avaliações internas estão servindo como subsídio para o planejamento das ações institucionais e para a tomada de decisões pela equipe gestora? Se não, provavelmente servem aos processos de regulação do Estado, como cumprimento de uma atividade institucional que não é voluntária, mas obrigatória. Perde-se, então, a função formativa e o caráter emancipatório para a instituição. Há uma distinção entre a avaliação formativa e a certificadora. De acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 102):

[...] deve-se distinguir a avaliação regradora e/ou formativa, cuja função é a de reorganizar um sistema com a ajuda de métodos de *feedback*, da avaliação de funções terminais, batizada de avaliação certificativa (Cardinet) ou somativa, cuja função é categorizar, certificar e validar práticas, comportamentos ou conhecimentos.

Em síntese, observou-se nos relatórios: melhoria quanto à apresentação em geral; maior detalhamento dos padrões e critérios de julgamento; apresentação de recomendações nos relatórios de 2016 e 2017; linguagem de fácil acesso aos públicos dos relatórios; frequência de realização da avaliação interna. Considerando-se os parâmetros para análise dos relatórios, conclui-se que atendem parcialmente aos requisitos para um bom relatório de avaliação quanto aos aspectos que viabilizam sua utilidade e clareza.

O relatório de 2015 é constituído, na maioria, por anexos (p. 31 até p. 138). Não há considerações ou recomendações acerca dos resultados parciais gerados nem justificativas para avaliar somente dois cursos e cinco dimensões diferentes das 10 propostas pelo SINAES.

Considera-se que alguns itens necessitam de atenção nos relatórios: falta de análise sustentada dos dados fornecidos por meio dos instrumentos; baixo número de respondentes, de cursos e segmentos avaliados (2015); grande extensão de páginas; falta de aspectos importantes na apresentação gráfica; excesso de informações numéricas; fragilidade no grau de detalhamento das atividades realizadas e análise dos resultados.

5.3.1 Análise categórica dos Relatórios de Avaliação Interna (RAI)

A partir da análise dos RAI, foi possível identificar excertos que contemplam as categorias e subcategorias listadas, que são apresentados e discutidos nessa subseção.

Com relação às **contribuições da avaliação interna para a gestão**, considerou-se que o relatório de 2015 não agrega valor a esta subcategoria; os relatórios de 2016 e 2017, ao apresentar os apontamentos levantados na avaliação e as sugestões de ações estruturadas pela CPA, contemplam muito bem esta categoria, conforme exemplificado no Quadro 39:

Quadro 39 – Sínteses de uma dimensão avaliada em 2016 e em 2017

Segmentos	Apontamentos levantados	Sugestões apontadas pela CPA	Sugestões de ações para a Dimensão 1
Discentes Curso de Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar os resultados da avaliação • Existir autoavaliação semestral • Seminário seguido de autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma política de divulgação, executando-a em conjunto com a gestão de cada <i>Campus</i>/Reitoria • Que a gestão utilize os resultados da Autoavaliação para melhorias no <i>Campus</i> 	Elogiar o processo de construção participativo e democrático do PDI
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação • Divulgar os resultados da avaliação 		Estender o modelo de construção do PDI 2018/2022 para os demais documentos institucionais Dar maior publicidade quanto a localização e conteúdo dos documentos institucionais Elaborar um vídeo institucional apresentando o IFRO de forma global
TAE	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação • Divulgar os resultados da avaliação • Existir autoavaliação semestral 		Melhorar a disposição dos documentos institucionais e desenvolver um mecanismo de busca eficiente no Portal do IFRO Ampliar a divulgação dos documentos institucionais Oferecer tempo hábil para que ocorra a participação democrática dos servidores na elaboração dos documentos institucionais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b, p. 58; 2018, p. 20).

Para cada dimensão, foi criado um quadro semelhante ao apresentado, com o detalhamento dos resultados da avaliação interna, o que totalizou 95 quadros de fácil compreensão pela equipe gestora e demais interessados nos resultados no ano de 2016; no ano de 2017, apresentam-se 131 quadros com indicação de ações para a gestão.

Segundo Nunes (2014, p. 6), os relatórios servem como base para a gestão, de modo a contribuir nas tomadas de decisões dos órgãos colegiados, principalmente quando:

Nos relatórios periódicos das CPAs, [...] sinalizar estratégias, ações e metas não só para o saneamento de deficiências identificadas, mas, também, para a melhoria das funções universitárias. Esses objetivos devem ser expressos em efetivas ações dos órgãos colegiados e executivos da IES, com base nos relatórios periódicos da referida Comissão, nos processos avaliativos internos.

Os principais aspectos RAI são a apresentação dos dados, as discussões e os encaminhamentos listados pela CPA. Todos esses elementos contribuem para que o

relatório tenha um caráter utilitário por parte da gestão escolar. Se as informações não são estruturadas de modo a elaborar uma síntese acerca dos resultados e facilitar a leitura e a compreensão pelos leitores, isso dificulta e as vezes até inviabiliza a utilização dos relatórios.

Nos relatórios de 2016 e 2017, foram identificados somente alguns excertos que abordam a importância da avaliação para a gestão, na perspectiva da política pública de avaliação. Faz-se menção ao objetivo da avaliação e utilidade para as instituições, segundo consta nos documentos oficiais do SINAES, como demonstram os trechos abaixo:

As informações obtidas por meio dos instrumentos do SINAES são utilizadas: pelas Instituições de Educação Superior – IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas; pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral para **orientar suas decisões** quanto à realidade dos seus cursos (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 43; 2018, p. 4, grifo nosso).

A Avaliação das Instituições de Educação Superior – AVALIES, um dos componentes do SINAES, tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 4).

Os relatórios não mencionam a importância ou objetivo da avaliação especificamente como contribuição para a tomada de decisões da gestão e para a instituição como um todo.

Algumas **limitações da avaliação interna** foram identificadas. Embora o RAI de 2015 não apresente, de forma escrita, as dificuldades, limitações e entraves vividos para realização da avaliação, a ausência de informações é um dado importante para a análise, assim como a falta do projeto de avaliação interna da instituição para o triênio 2015-2017, fatores que já demonstram limitações da avaliação realizada.

Sobre a apresentação dos dados, no relatório no de 2015 é constituída por gráficos em formato pizza, barra e radar, sem discussões importantes para compreender os dados de forma contextualizada; nos relatórios de 2016 e 2017 também são apresentados gráficos em formato pizza e radar, com destaques de sugestões de ações em cada dimensão avaliada, mas permanecendo a ausência de análise e discussão dos dados abordados.

Sobre esse aspecto, Ristoff (2011) ilustra bem a importância da avaliação para além de apresentar a realidade institucional, mas iluminá-la, no sentido de estabelecer relações, perspectivas e atribuir significados aos resultados, pois, a partir da análise e interpretação apresentadas, as informações ganham utilidade gerencial e superam a mera apresentação de gráficos e tabelas.

Não há especificação se os textos que se apresentam nos apontamentos e sugestões dos relatórios foram sintetizados pelos responsáveis pelos relatórios ou se foram extraídos dos excertos dos respondentes que preencheram as questões discursivas. Um fator leva a confirmar a hipótese de que as informações foram inseridas por quem elaborou o relatório: a repetição de frases nos quadros que apresentam as sugestões em cada dimensão avaliada.

Quanto à forma como a avaliação foi desenvolvida, não há dados e informações que permitam ao leitor/gestor visualizar como foi a dinâmica para coleta de dados, o que gera dúvidas quanto à realização da avaliação. Nota-se a ausência de método e fluxo para a realização da avaliação. Por mais que os relatórios de 2016 e 2017 apresentem o fluxo (Fluxograma 2), não há uma descrição que permita a compreensão de como aconteceu a execução dessas etapas.

Fluxograma 2 – Etapas da realização da avaliação interna



Fonte: Adaptado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b, p. 53; 2018, p. 16).

Não há especificação de realização de capacitação para os membros da CPA, seja no planejamento, na elaboração dos instrumentos e do relatório. Falta

detalhamento sobre como ocorre a elaboração dos questionários, não se identifica como é feito o processo de sensibilização da comunidade acadêmica, nem mesmo como se realiza a divulgação dos resultados, pois não basta somente publicar no sítio institucional; é necessário comunicar diretamente aos interessados.

O relatório final do triênio 2015-2017 é escrito como se fosse um planejamento da avaliação e não como uma descrição sobre como foi a realização da avaliação interna, conforme se pode verificar no excerto a seguir:

Para a realização da autoavaliação **será** utilizado o sistema informatizado denominado LIMESURVEY [...] e elaborado um questionário [...].
A coleta de dados **será** pelo acesso individual do respondente ao questionário [...].
Para acesso aos instrumentos de coleta de dados por parte dos discentes, os membros das CPA e comissões especiais, **visitarão** as salas de aulas para mobilização, [...]. (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 12, grifos nossos).

O fato de o texto no relatório vir indicando ações a serem realizadas permite duas inferências: a equipe copiou e colou do projeto inicial e não fez as reflexões necessárias para adequar ao texto; não se refletiu sobre isso. O que foi projetado e o que foi respondido?

Como **entraves na avaliação interna**, tanto dos instrumentais de avaliação quanto dos relatórios, estão inseridas questões como: a instituição ser *multicampi*, localizado a longas distâncias da capital e entre si; grande número de sujeitos respondentes, dificultando, mas não impossibilitando que questões importantes sejam feitas de forma discursiva.

No RAI de 2017, evidencia-se a dificuldade ocorrida quanto à realização da avaliação interna no ano de 2015, o que explica o fato do relatório não ter contemplado as dimensões técnicas: “observa-se portanto que a atual comissão assumiu no final de 2015, portanto nesse ano, não houve autoavaliação institucional de forma sistemática e abrangente” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 17).

A realização da avaliação interna é suscetível a vários entraves e os autores Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 277) destacam que:

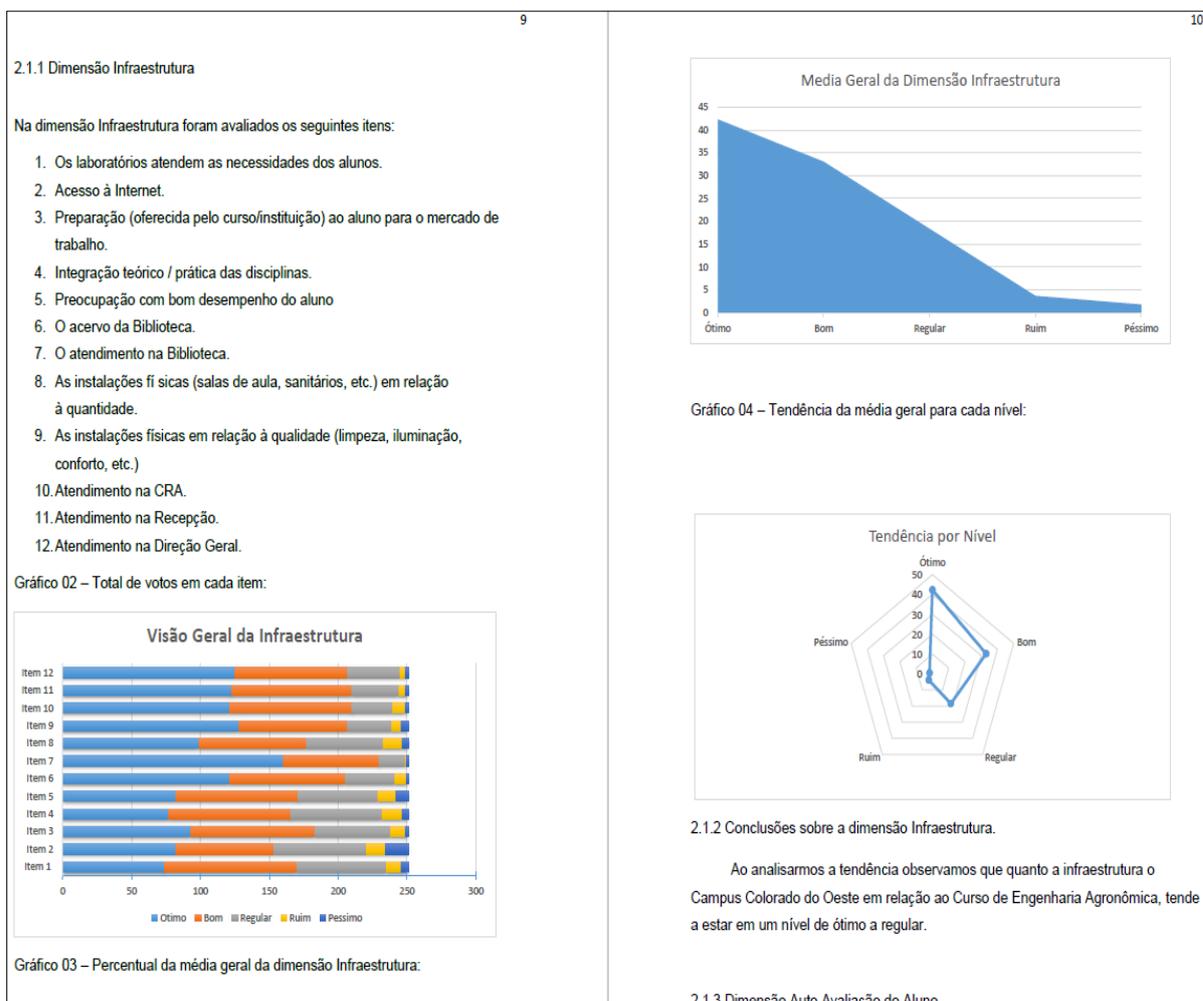
[...] um grande número de restrições fora do controle do avaliador (como recursos insuficientes, falta de cooperação ou apoio administrativo, tempo limitado para uma coleta decente de dados, tarefas de avaliação impossíveis e dados essenciais inacessíveis ao estudo) pode impedi-lo de dar informações úteis.

Os fatores listados podem realmente comprometer uma avaliação, como foi o caso da avaliação realizada em 2015.

Nos RAI de 2016 e 2017, que são mais extensos e completos que o relatório de 2015, foram observadas muitas **repetições**, que poderiam ter sido evitadas, de forma a deixar o relatório mais sintético e de fácil leitura.

No RAI de 2015, são utilizados três gráficos (Figura 43, a seguir) para apresentar praticamente os mesmos dados estatísticos obtidos como resultados da avaliação e nem sequer há uma organização da disposição dos gráficos, de modo a ocuparem menos espaços no relatório, o que o torna mais extenso e de leitura cansativa.

Figura 43 – Disposição dos gráficos no RAI 2015



Fonte: RAI 2015 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016a, p. 9-10).

Embora haja especificidades em cada *campus*, considera-se que não havia necessidade de se repetir as mesmas sugestões de ações em vários quadros, ao

apresentar os dados de cada *campus* nos relatórios de avaliação de 2016 e 2017. Nesse sentido, sugere-se que, para não haver repetição de informações, seria necessário agrupar os elementos em comum, mesmo sendo de resultados de *Campi* diferentes.

No RAI 2016, o mesmo texto se repete em oito quadros com a apresentação da síntese de sugestões da CPA para a dimensão 1 - “Missão e PDI”, além de repetições nas outras dimensões e sugestões listadas, conforme exemplificado no Quadro 40, a seguir:

Quadro 40 – Repetições nas sugestões de ações para a Dimensão 1: Missão e PDI

ARIQUEMES	CACOAL
Fiscalizar anualmente e fazer cumprir as propostas contidas no PDI/PPI.	Fiscalizar anualmente e fazer cumprir as propostas contidas no PDI/PPI.
Criar uma política de divulgação e seminários de apresentação PDI.	Criar uma política de divulgação e seminários de apresentação PDI.
Criar uma política de incentivo à participação para construção do PDI/PPI.	Criar uma política de incentivo à participação para construção do PDI/PPI.
Instituir de forma democrática a Comissão responsável para a elaboração do PDI e do PPI.	Instituir de forma democrática a Comissão responsável para a elaboração do PDI e do PPI.
Realizar consulta/reuniões com a comunidade interna a respeito da proposta do PDI/PPI.	Realizar consulta/reuniões com a comunidade interna a respeito da proposta do PDI/PPI.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Comissão Própria de Avaliação (2016b, p. 62; 114).

No RAI 2017, após levantamento, conclui-se que há muitas repetições, conforme identificadas no Quadro 41:

Quadro 41 – Quantitativo de repetições de frases em quadros do RAI 2017

(continua)

Sugestões de ações da CPA	Frequência
Utilizar o relatório da CPA nas futuras tomadas de decisão pela gestão do <i>Campus</i> .	14
Ampliar a divulgação dos documentos institucionais.	12
Instituir política de acolhimento para novos servidores.	12
Melhorar a disposição dos documentos institucionais e desenvolver um mecanismo de busca eficiente no Portal do IFRO.	11
Ampliar a divulgação do serviço de ouvidoria do IFRO.	11
Estabelecer/Divulgar os critérios de escolha para cargos de chefia e funções gratificadas.	11
Divulgar as ações e os resultados da Avaliação Institucional realizados pela CPA.	11
Discutir com a comunidade e divulgar os critérios de distribuição orçamentária.	10
Ampliar/divulgar parcerias entre o <i>Campus</i> e empresas/instituições com áreas afins aos cursos ofertados.	9
Distribuir o número de servidores nos departamentos de acordo com o volume de trabalho.	9
Fomentar ações voltadas ao empreendedorismo no <i>Campus</i> .	8
Incentivar ações voltadas às questões que envolvem diversidade de gênero, etnia, religião e política.	8
Instituir política de acolhimento para novos alunos	8
Melhorar a disposição das informações e desenvolver um mecanismo de busca eficiente no Portal institucional.	7

Quadro 41 – Quantitativo de repetições de frases em quadros do RAI 2017

(conclusão)

Sugestões de ações da CPA	Frequência
Discutir com a comunidade e divulgar a execução orçamentária do <i>Campus</i> .	7
Promover ações integradoras entre equipe gestora e servidores.	6
Promover reuniões com a equipe gestora e servidores para propor melhorias com base no relatório da CPA.	6
Divulgar as ações promovidas pela equipe multidisciplinar.	6
Rever a política de seleção, por meio de notas, para ingresso dos alunos no ensino superior.	5
Organizar a equipe para ofertar atendimento noturno nos departamentos.	5
Incentivar a elaboração de projetos de Extensão, que têm como objetivo atender à comunidade externa.	5
Esclarecer para os alunos os critérios de seleção utilizados pelo professor para participação em projetos de pesquisa.	5
Fiscalizar o cumprimento do horário de trabalho dos servidores.	5
Melhorar o serviço da cantina no <i>Campus</i> .	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Comissão Própria de Avaliação (2018).

Além das listadas no quadro acima, mais nove frases que se repetiram quatro vezes e 11 frases que se repetiram três vezes. Consta no Apêndice E a síntese de sugestões apontadas pela CPA, de acordo com os resultados de cada *campi*, em um único quadro para cada dimensão avaliada. Até mesmo em um único quadro foi identificada a reprodução da mesma frase nas linhas 4 e 5, conforme ilustrado no Quadro 42:

Quadro 42 – Repetições nas sugestões da dimensão 7: Infraestrutura física

Sugestões de ações para Dimensão 7
Ampliar/melhorar a infraestrutura da biblioteca (acervo);
Melhorar o serviço da cantina no Campus;
Diversificar a oferta de alimentos na cantina e rever preços praticados;
Melhorar a acústica das salas de aula;
Melhorar a acústica das salas de aula;
Promover adequação do espaço físico com objetivo de oferecer acessibilidade física.

Fonte: RAI 2017 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 28).

Pontua-se que o relatório parcial de 2016 é muito distinto do RAI de 2015, que pouco apresenta dados e informações, mas se assemelha muito ao de 2017, sendo que este é o relatório final. Para Bonniol e Vial (2001, p. 165), “o relatório final de avaliação informará sobre os juízos de valor, distinguindo seus efeitos positivos e negativos com relação aos resultados previstos e até mesmo aos resultados

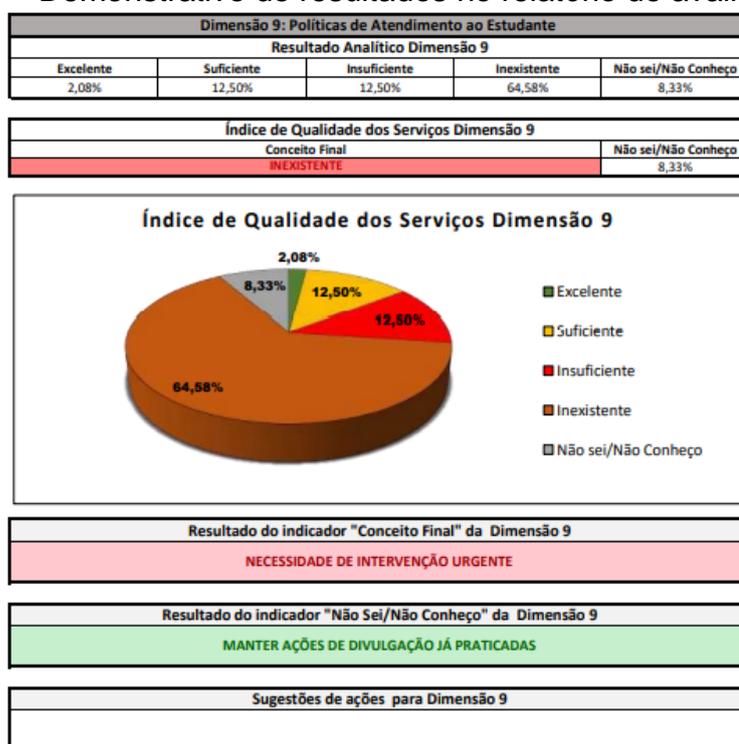
imprevistos”. Em todos os relatórios analisados, não se vê uma síntese conclusiva ou explicativa acerca dos resultados ou das sugestões propostas pela CPA.

Mesmo com relatórios tão extensos, foram observadas algumas **lacunas**. No RAI de 2016, na avaliação do *Campus Ariquemes*, por exemplo, faltou abordar os resultados da Dimensão 3 - “Responsabilidade social da instituição” e em nenhum momento se justificou a ausência de avaliação dessa dimensão.

Nos RAI de 2016 e 2017, não há avaliação por parte dos servidores da Reitoria com relação à Dimensão 9 - “Políticas de atendimento ao discente”. Importante ressaltar que todos os serviços visam atender à atividade fim da instituição; então, mesmo que indiretamente, todos os servidores lidam com atividades que envolvem o atendimento ao discente e poderiam opinar e contribuir com a avaliação dos itens que compõem essa dimensão.

Na página 253 do RAI 2017, onde consta a avaliação do *Campus Jarú* para a dimensão 9 - “Políticas de atendimento ao estudante” (Figura 44, a seguir), mesmo não havendo sugestão de ações e o resultado do indicador como conceito final tenha sido “NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO URGENTE”, há um espaço em branco e não há explicação sobre o porquê de o resultado ter sido alarmante e não haver proposições de intervenções.

Figura 44 – Demonstrativo de resultados no relatório de avaliação 2017



Fonte: RAI 2017 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 253).

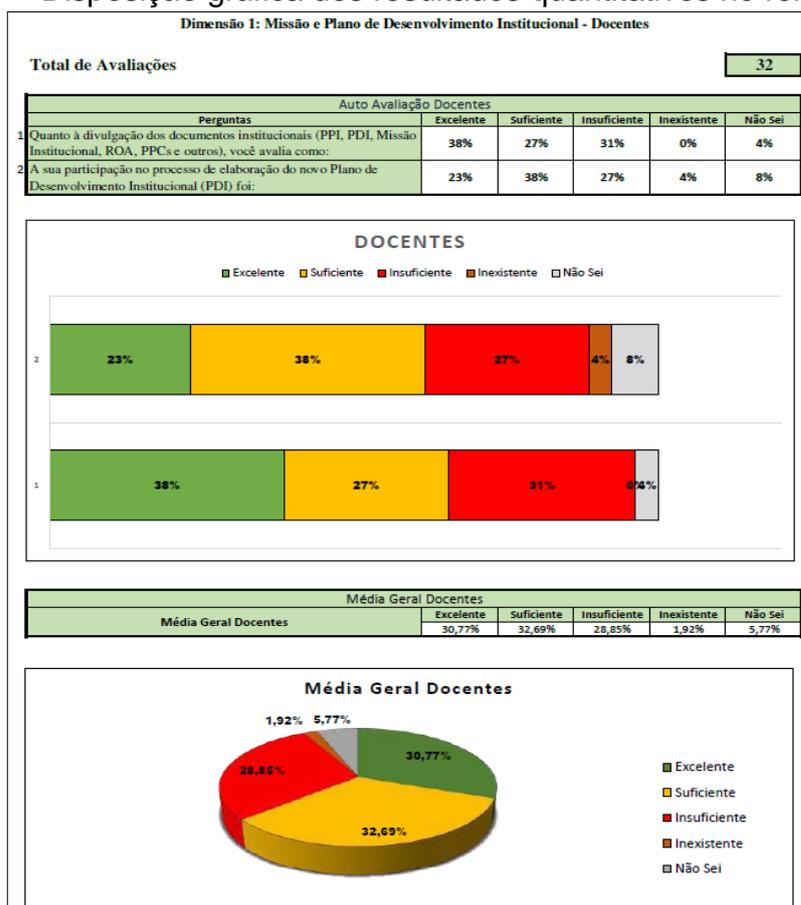
Das lacunas encontradas, pode-se formular algumas questões: houve esquecimento ou foi proposital a ausência de avaliação da Dimensão 3 pelo *campus* Ariquemes e da Dimensão 9 pelos servidores da Reitoria? Foram feitas avaliações das dimensões, mas esqueceram de inserir no relatório? O que manifestam os resultados dos indicadores “conceito final” em cada dimensão avaliada? As sugestões de ações são originárias de onde? A partir de quais dados?

Outra questão que se coloca como lacuna diz respeito à análise de dados, que não ocorre de forma consistente em nenhum dos RAI. No relatório de avaliação de 2016, consta que “as análises dos instrumentais nortearão decisões, buscando a excelência nas atividades desenvolvidas na instituição” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 47), mas o próprio relatório não amplia discussões acerca dos resultados obtidos.

A subcategoria **valorização dos aspectos quantitativos** busca evidenciar a preponderância da valorização numérica observadas nos dados apresentados nos RAI. Os relatórios são pouco descritivos ou explicativos, não existindo de fato um relato sobre a avaliação interna realizada, e sim a síntese quantitativa das respostas obtidas com os itens avaliados em cada dimensão. Ao se referir aos relatórios de avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) alertam para o fato de que eles sejam interessantes, informativos, esclarecedores e abrangentes.

No RAI de 2017, preponderam apresentações gráficas em formato de pizzas e barras e quadros com o percentual de votos em cada item. De 664 páginas, 393 são constituídas por gráficos e quadros que já apresentam a síntese anteriormente e poderiam ser inseridos nos apêndices, de modo a permitir a consulta dessas informações por parte de interessados em dados estatísticos e quantitativos. Com isso, aproximadamente 69% do relatório constitui-se exclusivamente por apresentação de elementos gráficos, o que torna a leitura cansativa e não aborda ou esclarece questões essenciais. A Figura 45 traz um exemplo da disposição gráfica dos resultados quantitativos no relatório final:

Figura 45 – Disposição gráfica dos resultados quantitativos no relatório final



Fonte: RAI 2017 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 32).

Para Dias Sobrinho (2000), a quantificação é um aspecto fundamental na avaliação, pois serve de índice. No entanto, esses dados observáveis, quando desacompanhados de interpretação, são insuficientes e implicam em problemas para a compreensão da realidade que visa mostrar.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 342), “a principal responsabilidade do avaliador é coletar e interpretar informações que possam ajudar indivíduos e grupos-chave a melhorar suas atividades, a tomar decisões esclarecidas e a fornecer informações fidedignas ao público”. A parte que compreende a análise e interpretação dos dados é a principal em um relatório de avaliação, portanto, deve ser priorizada; no entanto, os relatórios analisados pouco apresentam os aspectos mencionados, contemplam muito o aspecto quantitativo da avaliação interna e não o qualitativo, que se refere ao que os números apresentados nos gráficos efetivamente demonstram e apontam.

Em consulta ao *Dicionário Oxford*, a definição de relatório apresenta-se como: “1. conclusões às quais chegam os membros de uma comissão (ou uma pessoa)

encarregada de efetuar uma pesquisa, ou de estudar um problema particular ou um projeto qualquer”. Já no *Dicionário Houaiss*, relatório significa “exposição detalhada e objetiva, ger. escrita, de fato, estudo, atividades etc.; relato (HOUAISS, 2008, p. 643). Partindo desses conceitos, os relatórios em foco apresentam conclusões parciais acerca do projeto a que se propõem investigar e não explicitam em detalhes e de forma objetiva os resultados.

Os relatórios contêm muitos gráficos e quadros e espera-se que os elementos imagéticos falem por si sós. No entanto, a interpretação livre é perigosa e quem elaborou os instrumentais, tabulou as informações e estruturou o relatório sabe, com maior propriedade, como se chegou a tais resultados.

Nos RAI, não é possível identificar se os resultados são utilizados pela equipe gestora para influenciar as tomadas de decisões. Porém, há alguns aspectos que remetem a **interferência(s)/influência(s) da avaliação interna nas tomadas de decisões**.

Nas conclusões da CPA sobre os dados e na especificação das sugestões de ações, nos RAI de 2016 foram citados: “Utilizar os resultados da avaliação para melhorias no *Campus*.” e “Que a gestão utilize os resultados da Autoavaliação para melhorias no *Campus*.” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b).

No RAI de 2017, na dimensão 6 - “Organização e gestão da instituição”, há um item que aborda a utilização da avaliação pelos gestores: “5. A gestão utilizou os resultados da autoavaliação, elaborada pela CPA, de forma:”. Nas sugestões de ações, foi recorrente o aparecimento da frase: “Utilizar o relatório da CPA nas futuras tomadas de decisão pela gestão do *Campus/Reitoria*”. A partir dos trechos destacados, nota-se a importância de observar as sugestões obtidas a partir dos resultados das avaliações, pois essa é uma função da avaliação e está dentro de suas limitações, que pode ser potencializada a partir dos gestores, ao utilizarem as informações obtidas como indicadores para embasar a tomada de decisões.

Na concepção de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57),

Embora a avaliação possa ser imensamente útil, é em geral contraproducente que os avaliadores ou aqueles que dependem de seu trabalho proponham a avaliação como último recurso de todo problema ou, na verdade, de qualquer tipo de solução por que a avaliação em si não cria uma solução – embora possa sugerir-la.

A avaliação aponta determinados caminhos, que funcionam, efetivamente, como sugestões elaboradas pelos sujeitos avaliadores. Cabe aos interessados pela avaliação - seja a comunidade acadêmica, para cobrar a efetivação de melhorias institucionais, seja a equipe gestora, para embasar a tomada de decisões - atitudes que remetem a aspectos regulatórios, mas também formativos.

Com relação ao **planejamento da avaliação interna**, poucas informações foram encontradas nos relatórios e também não foi possível localizar o plano de ação (anual) ou plano de avaliação (para o triênio). Embora o RAI 2016 faça menção quanto ao planejamento: “o Projeto de Autoavaliação Institucional - IFRO é uma ferramenta que busca verificar a consonância entre ações planejadas e ações já executadas na instituição” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 47), não foi possível ter acesso a esse projeto.³⁸

O RAI de 2016 apresenta algumas etapas metodológicas do planejamento da avaliação:

Dessa forma o processo da Autoavaliação 2016 seguiu as seguintes etapas metodológicas:

- Construção do plano de ação da CPA que conduziu o processo de Autoavaliação;
- Sensibilização dos segmentos a serem avaliados: discentes, docentes e técnicos administrativos;
- Elaboração de mecanismos e procedimentos para assegurar a participação voluntária dos envolvidos na Autoavaliação;
- Construção do instrumento de Autoavaliação;
- Aplicação do instrumento autoavaliativo assegurando o anonimato dos envolvidos no processo;
- Levantamento dos dados obtidos através da aplicação;
- Análise e interpretação dos dados;
- Elaboração do relatório com as devidas sugestões de melhorias para a instituição;
- Apresentação dos resultados do processo de Autoavaliação aos gestores;
- Divulgação dos resultados do processo autoavaliativo para a comunidade, na perspectiva de formar uma cultura de participação da Autoavaliação (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 52).

O tempo destinado ao planejamento da avaliação institucional poderia ou deveria ser proporcional ao tempo de aplicação da própria avaliação, pois deve considerar o tempo de estudo para subsidiar as ações avaliativas e destinar parte aos próprios processos constitutivos das reflexões acerca da prática avaliação

³⁸ O presidente da CPA disponibilizou acesso da pesquisadora à pasta com todos os arquivos da CPA, mas não foram localizados os referentes ao planejamento, nem mesmo acessando ao sítio institucional, sistemas internos ou em consulta ao Pesquisador Institucional (PI).

institucional, incluindo, entre outras questões, as perguntas ou objetivos da avaliação usados para focar o estudo, a fim de haver coerência.

Nenhuma forma de avaliação consegue contemplar tudo; cada uma das etapas previstas para a realização da avaliação precisa ser pensada coletivamente e executada de modo a contemplar todos os setores e agentes do ambiente educacional. Entretanto, cabe observar que a avaliação institucional não tem como foco apenas a coleta de dados quantitativos apresentados em gráficos ou quadros, ou seja, os resultados dos dados precisam ser vistos numa abordagem qualitativa, de maneira que possam ser transformados em ações a serem desenvolvidas em prol da organização da instituição.

No que concerne à **elaboração dos instrumentos de avaliação interna**, nos RAI de 2015, 2016 e 2017, pouco é relatado sobre a formulação dos instrumentos de avaliação. Sabe-se que quem elabora é a CPA, segundo as orientações da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.º 65/2014, mas não fica claro em quantos encontros foram elaborados os itens constantes dos questionários e se os diversos setores e servidores foram consultados acerca de questões específicas.

Diante da ausência de explanação sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação interna e dos itens que os compõem, surgem algumas indagações: as questões apresentadas nos instrumentais, permitem respostas capazes de evidenciar dados sobre a realidade em si? Como se deu essa tomada de decisão sobre o que deveria perguntado ao grupo respondente, na elaboração dos questionários, que pudesse trazer à tona um conjunto de dados capaz de evidenciar outras possibilidades de desenvolvimento para a instituição? Ou seja, as questões elaboradas e apresentadas no questionário, poderão, após análise, atender aos objetivos da própria avaliação? De acordo com o RAI 2016,

A avaliação interna ou Autoavaliação tem como principais objetivos:

- Identificar as potencialidades e deficiências dos Cursos Superiores da Instituição;
- Produzir conhecimentos oriundos de uma Autoavaliação com perspectiva globalizada da instituição;
- Aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo fortalecendo as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais;
- Tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade;
- Julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos e prestar contas à sociedade;
- Medir o índice de satisfação dos segmentos da comunidade universitária e da sociedade local quanto aos serviços educacionais prestados pelo IFRO, visando promover melhoria contínua das atividades para preservar a

imagem pública da instituição imbuída de alta qualidade e relevância social (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 48).

Os objetivos da avaliação direcionam os tipos de perguntas ou itens que compõem os questionários; até mesmo para as etapas de elaboração e seleção de perguntas, deve haver critérios definidos e explícitos. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) sugerem uma matriz (Tabela 1, abaixo) para classificar ou selecionar as perguntas avaliatórias, a fim de descobrir sua relevância.

Tabela 1 - Matriz para classificar ou selecionar perguntas de uma avaliação
Perguntas avaliatórias

A pergunta avaliatória:	1	2	3	4	5	...	n
1. Seria do interesse de públicos-chave?							
2. Reduziria a incerteza atual?							
3. Geraria informações importantes?							
4. Seria de interesse permanente (não passageiro)?							
5. Seria crítica para o alcance e a abrangência do estudo?							
6. Teria impacto sobre o curso dos acontecimentos?							
7. Poderia ser respondida em termos de:							
a) Recursos financeiros e humanos?							
b) Tempo?							
c) Métodos e tecnologia disponíveis?							

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 361).

A elaboração das questões que compõem os instrumentos de avaliação deve levar em conta as ponderações descritas na matriz, a fim de tornar o relatório mais enxuto, com informações concisas, não cansativo para os leitores e interessados nos resultados e informações constantes nos RAI.

A **comunicação/apresentação dos resultados da avaliação** constitui-se por uma parte essencial da avaliação interna, mas diferentemente do que se apresenta no RAI 2016 - “divulgação dos resultados do processo autoavaliativo para a comunidade, na perspectiva de formar uma cultura de participação da Autoavaliação” - o ato de divulgar os resultados da avaliação dificilmente será um mecanismo que contribua efetivamente para uma consciência e formação da cultura de participação.

Não é fácil instituir uma cultura de avaliação nas instituições, conforme Ristoff (2011); Dias Sobrinho e Balzan (2011) e Lück (2012). Primeiramente, há que se pensar a avaliação para além do cumprimento do que estabelece a legislação (superação do aspecto burocrático); há que se criar uma política de avaliação

institucional, a fim de demonstrar a importância e valorização desta na escola; há que se considerar a avaliação interna um processo pedagógico e permanente nas instituições. Enquanto os principais sujeitos da avaliação não compreenderem a real importância que ela tem, como um dos aspectos que contemplam a gestão democrática, participativa, justa e transparente, não se sentirão parte e nem corresponsáveis.

A partir do momento em que se torna uma cultura na instituição, a avaliação atua de modo a promover reflexão, ocorre em um processo dinâmico, aberto e contempla muitos significados para a instituição, servidores, comunidade acadêmica e também para a comunidade externa.

Nos levantamentos destacados pela CPA no RAI 2016, nota-se que há necessidade de promover melhor divulgação da avaliação interna, de todas as etapas: planejamento, realização e apresentação dos resultados. Além dos excertos destacados: “Divulgar os resultados da avaliação; Existir autoavaliação semestral; Seminário seguido de autoavaliação;” (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 58), há os apontamentos levantados, conforme dispostos no Quadro 43:

Quadro 43 – Apontamentos da CPA sobre a Dimensão 8: Planejamento e avaliação (2016)

Segmentos	Apontamentos levantados	Sugestões apontadas pela CPA
Discentes Curso de Licenciatura em Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação. • Divulgar os resultados da avaliação. • Utilizar os resultados da avaliação para melhorias no <i>Campus</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma política de divulgação, executando-a em conjunto com a gestão de cada <i>Campus</i>/Reitoria. • Que a gestão utilize os resultados da Autoavaliação para melhoria no <i>Campus</i>.
Discentes Curso de Tecnólogo em Agronegócio	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação. • Maior comunicação. 	
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Ter a presença de membros da CPA no <i>Campus</i>. • Divulgar os resultados da avaliação. • Utilizar os resultados da avaliação para melhorias no <i>Campus</i>. • Questionário muito grande. 	
TAE	<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação do processo de avaliação. • Questionário menor, mais objetivo e em uma única página. • Readequação dos questionários. 	

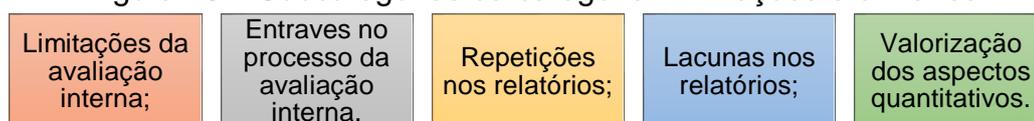
Fonte: RAI 2016 (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2016b, p. 109).

Importante destacar que, para que se crie uma verdadeira cultura de avaliação e para que a comunidade acadêmica se sinta parte, não é suficiente apenas

comunicar sobre a avaliação, mas sim, chamá-la a participar efetivamente da avaliação, inclusive nas etapas que a antecedem, e não somente como respondente de questionários.

Das quatro categorias listadas: Contribuições; Limitações e entraves; Influências e Processos, a que mais teve subcategorias localizadas nos relatórios foi **limitações e entraves**. Esse aspecto chama a atenção, pois, embora os relatórios especifiquem pouco sobre essa categoria, as ausências (de informações, detalhamento) marcam cinco subcategorias, ilustradas na Figura 46:

Figura 46 – Subcategorias da categoria: Limitações e entraves



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esse fator não significa que não há contribuições da avaliação interna para a gestão, o que se discute e apresenta na próxima subseção, por meio de um comparativo das sugestões elencadas pela CPA nos relatórios e as ações planejadas para o quinquênio 2018-2022 do PDI.

5.4 O PDI 2018-2022 COMO PARÂMETRO PARA ANALISAR A UTILIDADE DA AVALIAÇÃO INTERNA DO IFRO

Esta subseção tem como objetivo apresentar a análise do PDI 2018-2022, que foi orientada pela seguinte questão: É possível observar o uso dos resultados das avaliações internas nas ações planejadas após o triênio avaliado?

Conforme consta no PDI 2018-2022, o modelo de gestão é democrática, participativa e descentralizada. A participação é um dos princípios da gestão democrática. Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 99), a avaliação ampliada compreende esse tipo de gestão, pois possibilita “[...] uma política geral de participação de todos os meios envolvidos com as inovações pedagógicas. Também é um instrumento refletido e coerente de gestão dos sistemas escolares em evolução”.

Identificou-se a importância de analisar o PDI 2018-2022, período subsequente ao triênio da avaliação interna analisado (2015-2017), devido à possibilidade de verificar se a gestão fez uso das sugestões de ações e resultados gerados na

avaliação interna, a partir do detalhamento de objetivos e metas institucionais delineados.

Nesse contexto, é importante compreender que as informações geradas pela avaliação interna devem constar não somente nos RAI, mas proporcionar meios de transformações, perceptíveis no desenvolvimento das ações e atividades institucionais. A avaliação interna se estrutura a partir do planejamento, assim como o planejamento se embasa nos resultados da avaliação interna.

Então, com relação ao caráter utilitário da avaliação institucional interna, faz-se necessário lembrar que, como observam Belloni *at al.* (2011, p. 95),

A utilização dos resultados, isto é, a finalidade para qual os produtos do processo de avaliação serão usados, é de caráter estritamente político, diretamente dependente das perspectivas e dos compromissos institucionais. Nesse sentido, o processo de avaliação só terá efeito transformador sobre a instituição universitária quando for diretamente associado ao processo de tomada de decisões políticas em função dos resultados produzidos pela avaliação.

Uma instituição interessada em seu pleno desenvolvimento prioriza e considera a avaliação interna nas suas ações e decisões. A avaliação tem muito a contribuir, se realizada de modo a gerar dados que retratem a realidade institucional e se os gestores fizerem uso de seus dados, considerando-os como indicadores de ações importantes a serem reconduzidas, modificadas ou transformadas.

Com relação à estrutura, o PDI 2018-2022 é composto por 410 páginas, sendo 169 páginas de anexos (apêndices) e 241 páginas que versam sobre os objetivos e metas da instituição, por meio de descrições e do seguinte quantitativo de ilustrações: 37 tabelas, quatro quadros e 12 figuras. Apesar de possuir o tamanho da fonte das letras um pouco pequena e do *layout* escolhido, o documento é acessível devido ao tipo de fonte escolhida.

O PPI ocupa 69 páginas do PDI e destina nove páginas para abordar a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento institucional, mostrando as especificidades da avaliação interna, das funções da CPA e, não muito distintamente do que foi abordado no RAI 2016b (p. 212), apresenta as etapas metodológicas da avaliação interna, acrescentando alguns itens, conforme apresentado no Quadro 44:

Quadro 44 – Etapas metodológicas para realização da avaliação interna

Relatório de Avaliação Interna (RAI) 2016	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do plano de ação da CPA que conduziu o processo de Autoavaliação. • Sensibilização dos segmentos a serem avaliados: discentes, docentes e técnicos administrativos. • Elaboração de mecanismos e procedimentos para assegurar a participação voluntária dos envolvidos na Autoavaliação. • Construção do instrumento de Autoavaliação. • Aplicação do instrumento autoavaliativo assegurando o anonimato dos envolvidos no processo. • Levantamento dos dados obtidos através da aplicação. • Análise e interpretação dos dados. • Elaboração do relatório com as devidas sugestões de melhorias para a instituição. • Apresentação dos resultados do processo de Autoavaliação aos gestores. • Divulgação dos resultados do processo autoavaliativo para a comunidade, na perspectiva de formar uma cultura de participação da Autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do plano de ação 2018 a 2022 da CPA que conduzirá o processo de autoavaliação • Elaboração do Projeto Institucional de Autoavaliação, segundo o ciclo de avaliação do MEC, que atualmente é de três anos. • Acompanhamento e avaliação da execução do PDI através de instrumentos de autoavaliação (sic) com participação de toda comunidade acadêmica. • Realização de, no mínimo, uma autoavaliação por ano, com todo a comunidade acadêmica: docentes, discentes e TAE. • Sensibilização dos segmentos a serem avaliados: discentes, docentes e técnicos administrativos. • Elaboração de mecanismos e procedimentos para assegurar a participação voluntária dos envolvidos na autoavaliação. • Construção do instrumento de autoavaliação dos componentes curriculares. • Aplicação do instrumento autoavaliativo mantendo o anonimato dos envolvidos no processo. • Levantamento dos dados obtidos através da aplicação e elaboração do relatório com as devidas sugestões de melhorias para a instituição. • Envio dos dados obtidos aos gestores do IFRO, visando orientar e assessorar nas tomadas de decisões. • Requerer dos Gestores do IFRO um plano de ação para mitigar os problemas apontados no relatório. • Divulgação dos resultados obtidos na autoavaliação, mantendo o anonimato dos envolvidos no processo. • Análise e interpretação dos dados. • Apresentação dos resultados do processo de autoavaliação aos gestores. • Divulgação dos resultados do processo autoavaliativo para a comunidade, na perspectiva de formar uma cultura de participação da autoavaliação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Comissão Própria de Avaliação (2016b, p. 52) e em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018, p. 221, grifos nossos).

Os itens destacados em negrito, no Quadro 44, foram acrescentados ao planejamento da avaliação interna no triênio 2018-2020, indicando avanços significativos na forma como a instituição se compromete, ao propor a elaboração de um projeto institucional de avaliação interna; reconhece a relevância dos dados oriundos da avaliação para a tomada de decisões, ao solicitar o envio dos dados obtidos aos gestores do IFRO, visando orientar e assessorar nas tomadas de decisões; bem como requer desses gestores um plano de ação para mitigar os problemas apontados no RAI.

O PPI aborda as principais ações pedagógicas desenvolvidas e em planejamento e concebe a avaliação para além da avaliação da aprendizagem, como se verifica no excerto abaixo:

A avaliação, em sua magnitude, é concebida como um processo natural e essencial de construção e reconstrução por proporcionar uma constante análise do percurso e **possibilidades de recondução e transformação**. Nesta perspectiva e visando atingir os objetivos educacionais a que se propõe, o IFRO adota uma **política de avaliação** em prol da qualidade de educação em todos os níveis. Os componentes e resultados das avaliações realizadas pelos sistemas nacionais de avaliação, que consideram a Instituição em sua totalidade, os cursos e o desempenho dos estudantes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), servem de base para análise da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e também para a prospecção de novos cursos. A partir da efetivação de um **sistema nacional para avaliação dos cursos técnicos**, este se integrará aos demais, com o mesmo propósito de **fortalecimento dos processos educativos da Instituição** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 63, grifos nossos).

Percebe-se que a concepção de avaliação descrita se reporta ao seu caráter formativo, que vai além do cumprimento do aspecto burocrático, entendendo-a como atividade essencial para o desenvolvimento institucional. Assim compreendida, a avaliação é um dos aspectos que promovem a democratização institucional; nesse sentido, o PPI enfatiza a importância da participação e das possibilidades dentro da gestão democrática nos seguintes termos:

No exercício da construção da autonomia escolar, não obstante seus percalços e desafios, são visíveis e promissores os benefícios e as vantagens produzidos nessa vivência. A escola torna-se palco de experiências democráticas, em que a **participação e a autonomia** devem ocorrer de forma transparente, respeitando a diversidade, o pluralismo e os valores éticos. A **gestão democrática** adotada contempla a autonomia do IFRO e a **participação na tomada de decisões**, amparada em uma concepção sociocrítica, e implica **processos de participação, autonomia e delegação de poder**, o que sugere **corresponsabilidade**” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 101, grifos nossos).

Para que todos assumam a corresponsabilidade pelas decisões, é importante que a comunidade compreenda que a instituição não é algo à parte, mas que cada pessoa é um agente público; sendo assim, na forma de se envolver com a consolidação da instituição na qual está direta ou indiretamente envolvido, sua participação efetiva faz a diferença nas tomadas de decisões das ações institucionais. Isso é adquirido por meio de um exercício constante para a consolidação de uma cultura de participação. No PDI ressalta-se que:

É imprescindível, ainda, que se promova o espaço de discussão e de preparação da comunidade acadêmica para tomar decisões coletivas. Esse espaço contribui para a formação dos sujeitos e, sobretudo, qualifica as

decisões e ações, e todos crescem e aperfeiçoam sua condição de cidadãos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 103).

Ao mencionar a tomada de decisões de acordo com as particularidades de cada *campi*, evidencia-se a autonomia e a importância da avaliação para fundamentar e embasar as decisões, por meio dos indicadores gerados na avaliação interna, o que se configura no trecho em destaque:

Como os *campi* atuam em comunidades diferenciadas, precisam praticar a autonomia, que será verdadeira quando cada *campus* puder **tomar decisões** e encaminhar seus trabalhos, respeitando suas peculiaridades, atendendo, portanto, às características e necessidades do contexto em que está inserido (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 102, grifo nosso).

Nas sugestões de ações das avaliações de diversos *campi*, em 2016 e 2017, foi muito destacada pela CPA a necessidade de que a gestão utilize os dados da avaliação interna para fundamentar a tomada de decisões e isso foi apresentado como proposta no PDI 2018-2022. A descentralização de recursos e autonomia dada aos *campi* é um dos aspectos que torna isso possível. Além de ter recursos e poder de decisão, é imprescindível saber gerenciá-los. Primeiramente, há que se ter vontade e iniciativa em analisar os dados, para considerá-los no planejamento e reformulação de programas e projetos institucionais.

Diferentemente do PDI 2014-2018, o atual (2018-2022) dedica um subitem para abordar sobre a importância da avaliação institucional:

[...] distingue-se como um processo de retratar, verificar, pesquisar determinada realidade de uma instituição, com o objetivo não só de conhecê-la, mas também de modificá-la quando necessário. Ela está comprometida com aquilo que se deseja alterar, partindo da avaliação autocrítica, que vai proporcionar condições de rever a sua realidade. Destaca-se a importância da promoção da avaliação sistemática dos processos, tanto no âmbito pedagógico quanto administrativo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 104).

Reconhece-se que a avaliação contribui para o autoconhecimento institucional e seus resultados podem ser indicadores de mudanças e transformações institucionais não somente no aspecto gerencial, mas também no pedagógico.

O documento aborda, ainda, o caráter utilitário da avaliação interna, esclarecendo que:

[...] essa prática de avaliação servirá para orientar a gestão, garantindo a democracia e a transparência. Ela está diretamente relacionada ao

cumprimento das finalidades da instituição; compreende a análise quantitativa e qualitativa dos processos pedagógicos, dos cursos oferecidos, das condições disponíveis, relacionando-os às demandas educacionais.

[...]

O IFRO, dentre as ferramentas de avaliação existentes, vem utilizando também a sistemática da Comissão Própria de Avaliação (CPA) como um dos instrumentos de avaliação institucional, de modo a aprimorar a utilização dos resultados nos processos diretivos, **aliando-os às ferramentas de gestão**.

A avaliação, portanto, deverá, no **futuro**, estar **presente em todos os níveis de ensino do IFRO**, de modo que seja um processo cíclico e contínuo, reflexivo, individualizado e coletivo, múltiplo e participativo, voltado a realimentar os processos e a redimensioná-los para promover as mudanças necessárias, a fim de se alcançar as finalidades e metas do IFRO (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 104-105, grifos nossos).

Um importante aspecto abordado no trecho mencionado se refere à compreensão da gestão sobre a utilização dos resultados da avaliação, como orientativa e complementar para o processo educacional, e também da necessidade de ampliá-la para os demais níveis de ensino ofertados, superando a função estritamente reguladora e normativa, considerando-a como essencial para o desenvolvimento da instituição.

Dentre as diretrizes da gestão do IFRO, são listados muitos itens que se reportam diretamente à avaliação interna:

- Realizar de forma contínua a **avaliação**, a revisão e a adequação da estrutura organizacional aos processos do Instituto, garantindo, sobretudo, a melhoria do processo de gestão;
- Pesquisar e implementar **diferentes formas e instrumentos avaliativos** para o constante aprimoramento do processo de gestão;
- **Avaliar**, reorganizar e integrar os processos pedagógicos, buscando a efetividade e a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão;
- **Avaliar** constantemente os processos educacionais, exigindo dos órgãos superiores responsáveis pela educação as condições necessárias para atender às necessidades da comunidade;
- **Avaliar** constantemente as atividades desenvolvidas com a comunidade, prestando contas e promovendo os ajustes necessários;
- Promover o planejamento, o acompanhamento e a **avaliação das ações de forma participativa**, implementando instrumentos que possibilitem a composição e a **utilização de indicadores de gestão**;
- Propiciar, sistematicamente, espaços para reflexão sobre as questões institucionais e educacionais mais amplas, visando à preparação das pessoas para os **processos decisórios** e para colaborar nos processos educativos;
- [...];
- Envolver a comunidade, mediante suas organizações sociais, nos **processos decisórios** relativos à atuação do IFRO;
- [...];
- Promover as condições necessárias para a participação organizada, transparente e democrática dos integrantes da comunidade acadêmica no **processo decisório** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 107-108).

Essas diretrizes demonstram que a avaliação interna é tida como um dos principais norteadores para as ações da gestão escolar; que é reconhecida sua importância para o desenvolvimento institucional. Nesse sentido, a avaliação é colocada como prioridade e, por isso, deve-se buscar sua excelência, por meio de melhorias no seu planejamento e execução, a fim de promover bons resultados para fundamentar as decisões. Desse modo, a avaliação pretendida é aquela que supera o caráter regulador: uma avaliação emancipatória, formativa e indicadora de novos rumos e de novas ações no âmbito da instituição.

Para dar continuidade à análise do PDI, baseada nos parâmetros que Cellard (2008) estabelece para realização da análise documental, inicialmente, foram identificados alguns elementos que constituem o referido Plano.

O Quadro 45, a seguir, sintetiza os principais itens observados:

Quadro 45 – Pré-análise do PDI - IFRO (2018-2022)

O contexto	<ul style="list-style-type: none"> • A elaboração do PDI (2018-2022) ocorreu no ano de 2017. • Nesse ano já havia Reitor escolhido em consulta pública, pela comunidade acadêmica; • Para elaboração do PDI 2018-2022, foi contratada a empresa especialista em Planejamento Estratégico Institucional <i>Steinbeis-Sibe-Brasil</i> para prestar consultoria ao IFRO³⁹. • Houve consulta pública aberta à comunidade acadêmica; pesquisas com servidores, palestras, capacitações de servidores, momentos formativos, visitas técnicas aos <i>campi</i> e análises estratégicas da equipe de gestão.
Os autores	<ul style="list-style-type: none"> • Servidores docentes e técnicos administrativos, gestores e comunidade acadêmica participaram conjuntamente da elaboração do PDI nos diversos momentos formativos que ocorreram em 2017.
A autenticidade e confiabilidade do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Documento elaborado a partir do planejamento estratégico e com a participação de diversos atores educacionais. • As prioridades de ações e intervenções para cinco anos foram definidas coletivamente.
A natureza do texto	<ul style="list-style-type: none"> • O PDI é um documento que toda instituição educacional necessita ter, por determinação legal; após o período de vigência de cinco anos, deve ser reformulado ou reelaborado, com base nas novas necessidades institucionais. • A natureza do documento é institucional.
Os conceitos-chave e a lógica interna do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos (993); ações (927); Institucional (692); Desenvolvimento (411); Atendimento (361); Projetos (360); Ensino (345); Pesquisa (302); Formação (286); Objetivos (236); Setor (227); Gestão (211); Extensão (205).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da análise do PDI 2018-2022.

Quanto ao **contexto**, diante da identificação de necessidade na melhoria do planejamento sistemático e estratégico da instituição e o fim do ciclo do PDI 2014-2018, motivados pela falta de pessoal, dada a grande extensão do IFRO, uma

³⁹ Maiores informações e detalhamentos, podem ser consultadas no projeto executivo, disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/dplan/4905-plano-de-servico-v0-4/file>. Acesso em: 09 set. 2021.

empresa especializada em planejamento estratégico foi contratada para fornecer consultoria e orientações, com a finalidade de que o planejamento fosse mais articulado, fidedigno às peculiaridades e demandas da instituição e mais democrático, principalmente pelo fato de convidar toda a comunidade acadêmica a participar de sua constituição e promover espaços de colaboração, a fim de delinear as propostas de melhoria e crescimento da instituição.

O PDI começou a ser pensado no final de 2016, tendo sido elaborado no ano de 2017, por meio de várias reuniões com os gestores, fóruns de gestão, capacitações, eventos formativos com a comunidade e ações que possibilitaram que o documento fosse construído por todos os segmentos⁴⁰. De acordo com o que consta no PDI,

A construção desse documento se deu em concomitância com a construção do Planejamento Estratégico Participativo do Instituto, de modo que possibilitou o envolvimento de toda a comunidade acadêmica dos nove *campi* e da reitoria em sua elaboração, além de representantes da comunidade externa, em diversos Fóruns de Gestão e em diversas outras atividades de discussão e construção coletivas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 17).

Após meses de planejamento, estruturação e elaboração conjunta, o PDI foi concluído, sendo “[...] resultado de um longo trabalho coletivo executado por diversos agentes em que prevaleceu o diálogo, a cooperação, a ética, as decisões coletivas, a transparência, a participação democrática e a gestão pública” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 18).

Considera-se que a **autoria** do PDI 2018-2022 vai muito além daqueles que estão listados em suas páginas pré-textuais. Seguindo a perspectiva da gestão democrática e também do que determinam as leis, o documento assim expõe:

Construído com a participação de toda a comunidade acadêmica, o PDI/IFRO é o instrumento de planejamento e gestão que traduz a identidade e as intenções do Instituto, no que diz respeito à sua missão, visão e valores, às diretrizes pedagógicas e filosóficas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e administrativas que desenvolve e/ou pretende desenvolver (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018).⁴¹

⁴⁰ Alguns números são listados em: <https://steinbeis-sibe.com.br/ifro-processo-coletivo-para-construir-o-futuro/>. Acesso em: 09 set. 2021.

⁴¹ Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/4325-ifro-lanca-pdi-2018-2022-na-proxima-semana>. Acesso em: 25 jun. 2021.

O que valida a **autenticidade e confiabilidade** do texto é a maneira como foi pensado, planejado e elaborado, principalmente em se tratando de um documento institucional. De acordo com informações do sítio eletrônico da instituição, tem-se que:

A elaboração contou com maior mobilização das lideranças do IFRO em janeiro de 2017, intensificada com os Fóruns de Gestão, ocorridos no mês de março em todas as unidades do IFRO, quando teve oportunidade de receber contribuições individuais de toda a comunidade do IFRO. Ainda no ano passado, ocorreram diversas reuniões de planejamento acompanhadas pela Steinbeis Sibe do Brasil (empresa que está assessorando o processo de elaboração do novo PDI), consulta pública aberta à comunidade acadêmica, pesquisas, palestras, capacitações de servidores, visitas técnicas aos *campi*, análises estratégicas e outros momentos formativos, tudo visando uma participação efetiva na construção do planejamento (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018)⁴².

Diferentemente do PDI 2014-2018, em que não houve participação da comunidade acadêmica em sua elaboração, o PDI 2018-2022 mobilizou todos os segmentos e a comunidade externa para contribuir em sua produção. Como já mencionado por Gutierrez e Catani (2011), não que as decisões coletivas sejam sempre as mais acertadas e as melhores, mas o que é decidido por meio da participação torna todos corresponsáveis pelos processos e resultados, seja da participação à avaliação dos resultados.

Com relação à **natureza**, o PDI é um texto institucional, por ser um documento que: não busca emitir opiniões ou interesses pessoais; busca o planejamento de ações estratégicas para o benefício do IFRO como um todo; embasa-se em determinações legais e orientações específicas para sua elaboração.

Após leitura do PDI, identificou-se a recorrência de algumas palavras-chave que remetem a **conceitos-chave** abordados no documento. A nuvem de palavras demonstrada na Figura 47 destaca as que mais se evidenciam:

⁴² Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/4325-ifro-lanca-pdi-2018-2022-na-proxima-semana>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ações previstas no PDI, a fim de identificar se a gestão faz uso dos resultados da avaliação para a tomada de decisões.

A definição de indicadores de desempenho facilita a avaliação do progresso das atividades desenvolvidas, de acordo com os objetivos estratégicos elaborados. Foram identificadas algumas prioridades institucionais para o quinquênio planejado (2018-2022), a partir de 18 projetos estratégicos, conforme demonstra a Figura 48:

Figura 48 – Projetos estratégicos do IFRO



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018, p. 41).

Nos títulos dos projetos elencados na Figura 48, observa-se que parte das sugestões apontadas pela CPA nos RAI foram levadas em consideração, com a priorização e definição de ações específicas para fortalecer o que foi apontado como necessidade de ser revisto ou alterado. A ênfase recaiu sobre a melhoria dos processos de gestão, orçamentários, atenção ao servidor e inclusão, visando sempre à atividade fim: o processo educativo.

Questões como a inclusão ganharam mais evidência e o NAPNE foi incluído como uma prioridade. Dos 18 projetos, seis se reportam à inclusão de forma ampla, contemplando pessoas com deficiência, imigrantes e baixa renda.

Além dos projetos estratégicos, foram estabelecidas, para cada setor, ações com objetivos táticos específicos, a serem executadas ao longo de cinco anos (2018-2022). Nesse sentido, todo o PDI, mais especificamente o Anexo I (p. 241-300), foi utilizado como parâmetro comparativo para identificar se as sugestões de ações da

CPA foram consideradas na tomada de decisões a que se refere o planejamento institucional pós-avaliações.

Para responder se é possível identificar intervenções ou tomadas de decisões realizadas pela gestão escolar do IFRO a partir dos resultados das avaliações internas, analisou-se cada dimensão avaliada em comparação com a projeção de ações para o quinquênio 2018-2022.

Na dimensão 1 – **Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, quanto à sugestão “Fiscalizar anualmente e fazer cumprir as propostas contidas no PDI/PPI” apresentada nos RAI, no PDI consta o seguinte objetivo: “Promover o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações de forma participativa, implementando instrumentos que possibilitem a composição e a utilização de indicadores de gestão” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 107).

Dentre as especificações das etapas metodológicas da avaliação interna, o PDI propõe:

- Acompanhamento e avaliação da execução do PDI através de instrumentos de autoavaliação com participação de toda comunidade acadêmica;
- Realização de, no mínimo, uma autoavaliação por ano, com toda a comunidade acadêmica: docentes, discentes e TAE (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 221).

Percebe-se a avaliação interna como instrumento que possibilita identificar e acompanhar as ações realizadas e como as propostas do PDI estão sendo executadas. A avaliação não é fiscalizadora ou controladora, mas sim um indicador para que mudanças e melhorias possam ser realizadas.

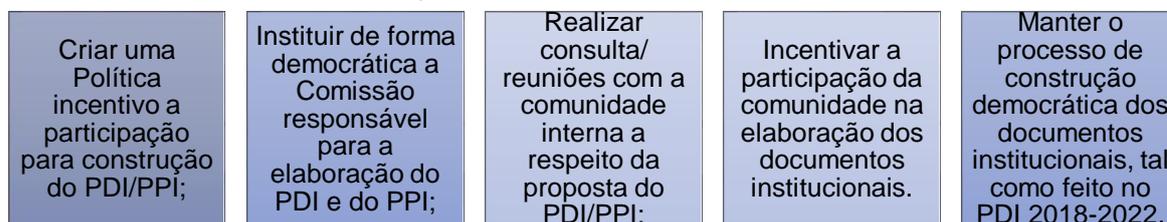
A respeito de “Criar uma política de divulgação e seminários de apresentação PDI”, para o documento institucional vigente houve evento de lançamento presencial em duas unidades do IFRO: *Campus* Porto Velho Calama e Cacoal,⁴³ com transmissão *online* pela internet.

Como não houve participação da comunidade acadêmica na elaboração do PDI 2014-2018, foram elencadas várias questões pertinentes à importância da democracia

⁴³ Evento de lançamento do PDI transmitido pela internet. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/4325-ifro-lanca-pdi-2018-2022-na-proxima-semana> e <https://portal.ifro.edu.br/cacoal/noticias/4505-ifro-faz-lancamento-do-pdi-em-cacoal>. Acesso em: 17 jul. 2021.

na elaboração de documentos institucionais. A CPA apresenta algumas sugestões a esse respeito, elencadas na Figura 49:

Figura 49 – Sugestões de ações da CPA quanto à participação da comunidade na elaboração de documentos institucionais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

Não foram localizadas no PDI objetivos estratégicos ou ações setoriais para essas sugestões, mas, ao longo do documento, alguns trechos aludem a essa demanda: “Promover as condições necessárias para a participação organizada, transparente e democrática dos integrantes da comunidade acadêmica no processo decisório” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 108). O documento expõe que sua elaboração contou com a participação da comunidade, nos seguintes termos:

O documento aqui apresentado passou por várias etapas com discussões em toda a região de abrangência do IFRO, incluindo a fase da Consulta Pública. Desse modo, PDI 2018-2022 é o resultado de um longo **trabalho coletivo** executado por diversos agentes em que prevaleceu o **diálogo, a cooperação**, a ética, as **decisões coletivas**, a transparência, a **participação democrática** e a gestão pública. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 18, grifos nossos). PESQUISA COM SERVIDORES E ALUNOS: disponibilização de questionário eletrônico com o intuito de coletar a percepção individual dos servidores e alunos do IFRO acerca de temas relevantes para a formulação da estratégia. Contamos com a participação de exatas 400 pessoas respondendo ao questionário; (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 32).

Muito embora os PDI 2014-2018 e 2018-2022 estejam disponíveis no sítio eletrônico do IFRO⁴⁴ e facilmente localizados por meio de ferramentas de buscas, foi indicado nos RAI a necessidade de facilitar o acesso ao PPI e PDI.

Uma demanda que ainda não havia sido atendida diz respeito à elaboração de um vídeo institucional apresentando o IFRO. No ano de 2020, foi divulgado no

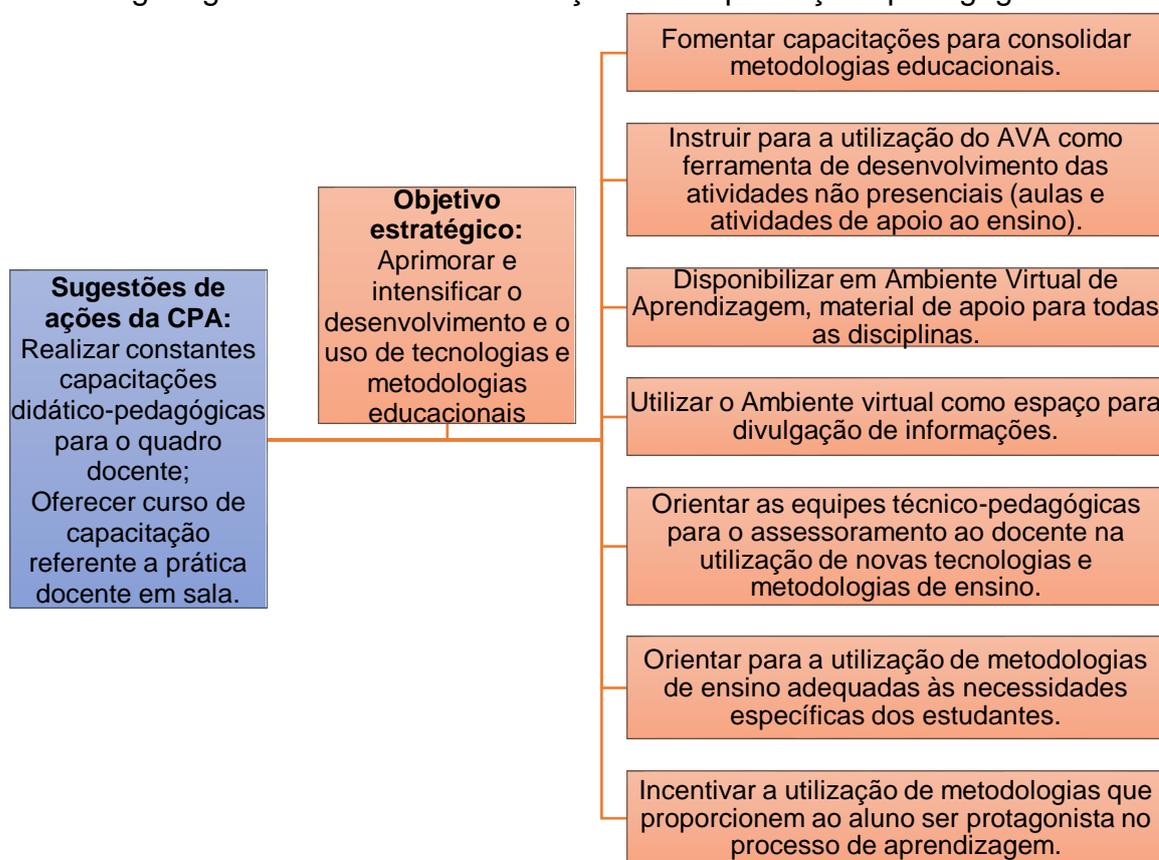
⁴⁴ Respectivamente, disponíveis em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file;> https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

YouTube⁴⁵ o vídeo institucional do IFRO e, no planejamento das ações, há previsão de elaboração de vídeos dos *campi*.

Sobre a dimensão **políticas para o ensino**, vale ressaltar que muitas sugestões contemplam aspectos mais específicos e internos, que não estão diretamente citados ou convertidos em ações no PDI. Então, muitas sugestões podem estar contempladas nos documentos próprios que os regulamentam, como, por exemplo: a atuação de coordenações e diretorias, em manuais ou roteiros específicos; detalhes de oferta de cursos, definidas nos PPC, no Regulamento de Organização Acadêmica (ROA) e edital específico de seleção.

Foram previstas ações referentes à capacitação dos servidores docentes, conforme o disposto no Organograma 4:

Organograma 4 – Previsões de ações de capacitações pedagógicas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yq1GH9_PfCc. Acesso em: 15 jul. 2021.

Muitos docentes do IFRO têm formação em áreas não pedagógicas, logo, a demanda por formação é alta. Isso não significa que aqueles que têm formação em licenciaturas não sentem dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem.

Outra sugestão apontada foi a necessidade de desenvolver metodologias de ensino que atendam aos alunos com necessidades específicas. Foi localizado no PDI o seguinte encaminhamento: elaboração do “Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a pessoas com necessidades específicas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 200). Mesmo com equipe multidisciplinar e apoio do NAPNE, barreiras pedagógicas, atitudinais, programáticas e físicas são presentes e identificadas na avaliação interna.

Ainda referente à capacitação de docente, mas com relação a línguas estrangeiras, foram identificados pela gestão alguns obstáculos que dificultam a participação de servidores e discentes em ações de internacionalização, o que gerou a necessidade de planejamento de ações estratégicas específicas, não somente com relação à sugestão de ação específica listada pelo *campus* Guajará-Mirim na avaliação interna, “Capacitação em língua espanhola para atender à demanda local, visto que o *Campus* é binacional”, mas de modo a ampliar a capacitação em outras línguas estrangeiras, por meio do Centro de Idiomas, fornecendo investimento em estrutura física, recursos humanos e pedagógicos. Os objetivos e ações definidas para a internacionalização estão dispostos no Quadro 46:

Quadro 46 – Objetivos e ações de internacionalização do PDI 2018-2022

<p>Objetivo estratégico: fortalecer e integrar as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar a implantação e fortalecimento dos Centros de Idiomas nos <i>campi</i>; • Incentivar o ensino de línguas nos Centros de Idiomas; • Ampliar a aplicação de exames de proficiência em Idiomas; • Aderir a programas de internacionalização do governo e instituições de fomento, como o Idiomas sem Fronteiras; • Apoiar a PROPESP na promoção de intercâmbios de Servidores com instituições internacionais, em nível de Pós-Graduação; • Apoiar a PROEN na realização de cursos superiores do IFRO com dupla diplomação; • Fomentar o recebimento de alunos e pesquisadores estrangeiros; • Apoiar a PROPESP, PROEX, PROEN e PRODIN no incentivo e apoio à participação de Servidores e Alunos em eventos técnico-científicos qualificados internacionais, para divulgação de resultados de projetos de ensino, pesquisa e extensão; • Fortalecer o Programa de Internacionalização da Pesquisa, Ensino e Extensão – PIPEEX; • Realizar o IMAGINE – Encontro dos Professores de Línguas Estrangeiras do IFRO.
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

As ações de internacionalização, além de possibilitarem conhecimentos, dão visibilidade ao IFRO, agregam novas experiências e promovem transformações institucionais a partir do que é observado em outras instituições, por meio do desenvolvimento de projetos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa dimensão analisada, o acesso da comunidade ao IFRO foi evidenciado nas sugestões de ações: “Disponibilizar o laboratório de Matemática para uso da comunidade;”. Não específico a esta sugestão, mas referente ao acesso a outros laboratórios e espaços de pesquisa do IFRO, tem-se como objetivo estratégico: “Desenvolver parcerias com o setor produtivo e instituições de ensino e pesquisa, nacionais e internacionais” e, como ação específica: “Incentivo e viabilização da participação da comunidade acadêmica em projetos de pesquisa e extensão”. Vale observar que a comunidade não pode simplesmente acessar os laboratórios e fazer uso dos equipamentos; é preciso capacitar e instruir os usuários, de modo a proporcionar experiências em projetos de pesquisas que possam mudar ou melhorar o ambiente em que vivem.

Referente ainda a um aspecto pedagógico específico, a CPA sugere: “Estimular a prática de ensino integradora (interdisciplinaridade)”; os termos mencionados são colocados como sinônimos, no entanto, a prática de ensino integradora é distinta da interdisciplinaridade⁴⁶. Nos princípios teórico-metodológicos listados no PDI encontra-se: “[...] as propostas pedagógicas dos cursos construídas na perspectiva da **interação disciplinar e interdisciplinar**; um currículo que **articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 61, grifos nossos).

Como objetivo estratégico, apresenta: “Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social” e ações setoriais como: consolidar e/ou reformular os projetos dos cursos técnicos integrados e subsequentes, graduação e pós-graduação; qualificação dos docentes e da equipe de apoio pedagógico, visando a atuação na modalidade EAD; implantação de inovações na metodologia de ensino, interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Nos princípios das atividades de

⁴⁶ Para aprofundamento e discussão acerca da temática, consultar o artigo e as indicações de referências: AIREZ, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573#:~:text=Melhor%20definindo%2C%20argumentamos%2C%20juntamente%20com,23>. Acesso em: 17 jul. 2021.

extensão, preconiza-se: “Interdisciplinaridade no atendimento às demandas formativas e sociais”.

Foi levantada a necessidade de “Intensificar as atividades desenvolvidas pelo núcleo pedagógico, em relação à promoção, permanência e êxito dos alunos”. Esse aspecto é um desafio institucional: garantir acesso, possibilitar a permanência e formar com êxito. Dados de evasão ligados a diversos fatores (familiares, econômicos, psicológicos e sociais) devem ser analisados para minimizar essa problemática.

O IFRO conta com equipe multidisciplinar para apoio nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela instituição, conforme descrito no fragmento abaixo:

O apoio técnico pedagógico, [...] caracterizado pela ação e intervenção direta de assessoramento ao processo educativo para sua implementação, complementação e atendimento às necessidades específicas, com vistas à ampliação das condições de permanência e êxito no processo educativo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA 2018, p. 62).

Como estratégias institucionais com relação à permanência e ao êxito dos discentes, o IFRO conta com a Comissão Central do Plano Estratégico para Permanência e Êxito (CCPEPE), que tem como objetivo mapear os estudantes que necessitam de atenção especial no processo educativo, no que diz respeito a questões acadêmicas e socioeconômicas, a fim de desenvolver ações para minimizar as problemáticas encontradas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018). Outra ação específica quanto à permanência e ao êxito dos estudantes no processo educativo são os Programas de Assistência Estudantil, o que, segundo o documento,

[...] visa ao atendimento de demandas universais de ensino, pesquisa e extensão e demandas oriundas da vulnerabilidade socioeconômica vivida pelos estudantes. Como parte dessa política, está a implementação de um sistema para o levantamento do perfil do estudante com a celeridade necessária para a concessão de auxílios no início do período letivo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 81).

Como objetivo estratégico concernente à sugestão apontada, tem-se: “Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social” e, como ação específica, “Acompanhar os resultados da política de permanência e êxito dos discentes junto as unidades de ensino”.

A política de seleção vigente foi colocada como um ponto que necessita de revisão, em duas sugestões apresentadas nos RAI: “Rever a política de seleção para

ingresso dos alunos no ensino superior” e “Rever a política de seleção, por meio de notas, para ingresso dos alunos no ensino médio e superior”.

Desde o segundo semestre do ano de 2015, o processo seletivo do IFRO é realizado em somente uma etapa e se baseia no desempenho do estudante (notas/conceitos), inicialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, atualmente, englobando também Ciências, História e Geografia. Para ingresso na educação superior, é exigida a participação no ENEM e outras especificidades dos editais, sendo feito por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Outras formas de ingresso são regulamentadas: transferência interna; transferência externa e portadores de diploma.

O objetivo estratégico “Otimizar e sistematizar os processos de trabalho”, por meio da ação “Projetar aprimoramentos ao Processo Seletivo para ingresso aos cursos técnicos e de graduação, para apresentá-los à Reitoria”, sinaliza que a política de seleção está sendo revista. Ao se considerar as peculiaridades regionais, e objetivando o desenvolvimento sustentável da região, é urgente que o processo seletivo priorize aqueles que são oriundos do estado de Rondônia, haja vista que, possivelmente, ele é que irão atuar profissionalmente para esse desenvolvimento. Essa questão remete diretamente a outras duas sugestões de ações: “Rever as políticas de ensino para que contemplem a realidade do *Campus*” e “Rever os PPC dos cursos superiores para que os mesmos atendam a necessidade local”.

Os *campi* possuem certa autonomia e, de modo geral, foram especificadas no PDI as políticas de ensino e questões pertinentes a cada *campus*, que devem ser analisadas na perspectiva da autonomia e amparadas no Regimento Geral dos *Campi*. Cada um deve adequar a oferta de cursos, bem como os PPC, a sua realidade local. Apresenta-se como objetivo estratégico específico para essa questão “Consolidar e expandir cursos em consonância com os arranjos produtivos, culturais e sociais locais” e, como ações setoriais, a previsão de pesquisas contínuas sobre as demandas locais; adequação dos PPC e de oferta de cursos baseadas nas demandas da sociedade local.

No que se refere às **políticas para a extensão**, foi elencada a necessidade de “Promover maior publicidade ao CEPEX e tornar suas ações transparentes”. O CEPEX possui regulamento próprio e, periodicamente, são encaminhadas, via *e-mails* institucionais, as pautas e atas das reuniões, bem como resoluções publicadas. As informações e documentos também ficam disponíveis no sítio eletrônico:

<https://portal.ifro.edu.br/cepex-nav>. A transparência nas ações ocorre por meio da publicização e explicitação de como ocorrem os processos e tomadas de decisões.

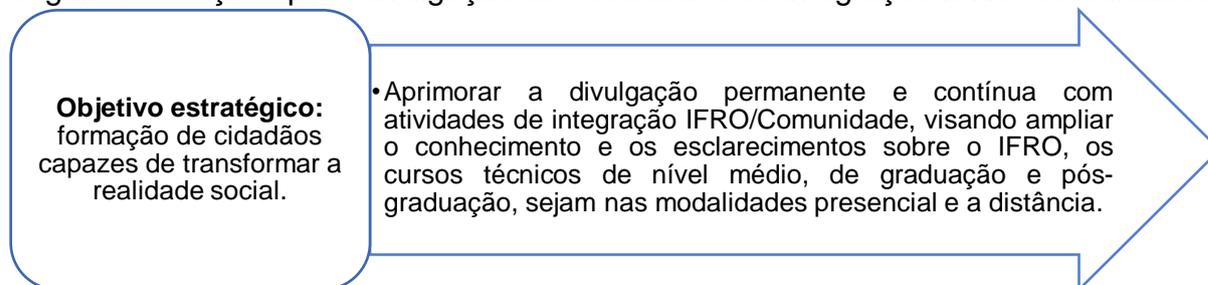
Outros aspectos concernentes à transparência nas ações, foram: “Clareza/transparência nas seleções/avaliações dos projetos de extensão” e a necessidade de “Ampliar a divulgar os critérios de seleção para participação em projetos de extensão”. Quanto a essas questões, destaca-se o seguinte trecho do PDI:

Os projetos de intervenção para induzir o desenvolvimento regional são prioritários, razão pela qual são lançados **editais** para fomento de práticas de empreendedorismo, assim como são prioritários aqueles voltados para atendimento a grupos em vulnerabilidade socioeconômica, para resolução de problemas ambientais e para o desenvolvimento de tecnologias sociais. **Os editais são originados na Pró-Reitoria de Extensão, nos campi, ou de instituições externas, parceiras ou não** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 90, grifo nosso).

As seleções de projetos de extensão são baseadas em critérios definidos em edital, cabendo recursos em caso de discordância com o resultado.

Um setor ganha visibilidade e conhecimento público, a partir do desenvolvimento e publicização de suas ações. Nesse sentido, para contemplar as sugestões: “promover maior publicidade da PROEX e tornar suas ações transparentes” e “ampliar a divulgação das atividades do Departamento de Extensão/PROEX”, foram delineadas algumas ações, conforme apresentado na Figura 50:

Figura 50 – Ações para divulgação das atividades de integração IFRO-Comunidade



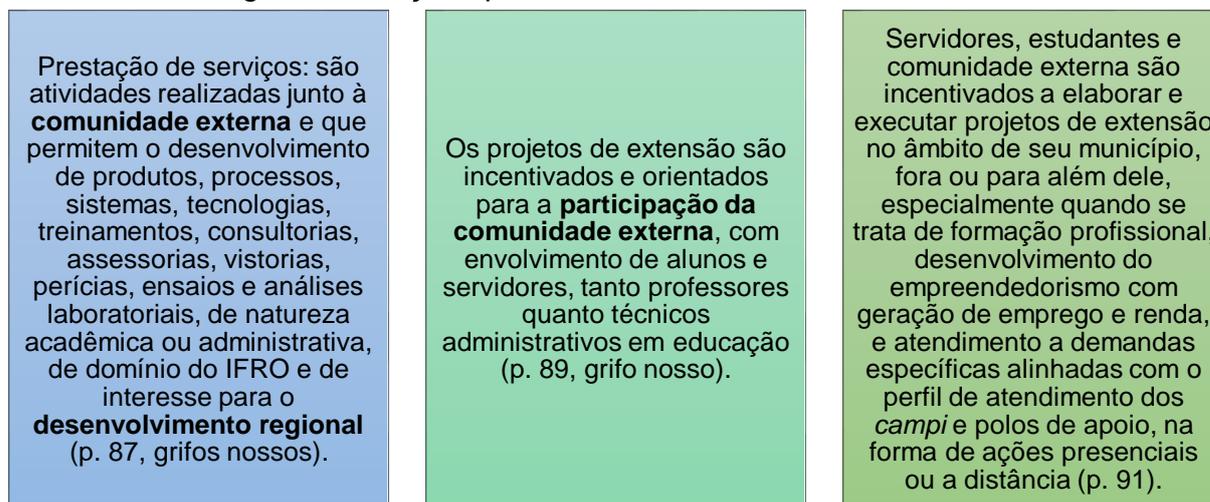
Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Um dos focos da atuação da extensão no IFRO é o desenvolvimento de ações que beneficiem a comunidade externa, no sentido não somente de chegar até as comunidades e promover transformações mudanças, mas também de trazer a comunidade externa para dentro do IFRO, capacitá-la e formá-la para que ela mesma

possa melhorar sua realidade. Nesse contexto, insere-se a sugestão de ampliação das ações de extensão que atendam à população em situação de vulnerabilidade social (indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses). Há previsão no PDI de oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para mulheres em vulnerabilidade socioeconômica e, dentro do objetivo estratégico “desenvolvimento regional sustentável”, há previsão de ações setoriais como: “Ofertar Cursos FIC fora de sede, para comunidades em vulnerabilidade social; Fomentar a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada às populações vulneráveis (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, etc.)”.

Outra necessidade levantada é o incentivo à elaboração de projetos para atender à comunidade externa. Não foram localizadas descrições de ações específicas, mas foram delineadas algumas diretrizes no que tange os projetos de extensão, elencadas na Figura 51:

Figura 51 – Ações para atender à comunidade externa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

As atividades de extensão também são viabilizadas por meio de parcerias firmadas com outras instituições e empresas que desenvolvem atividades afins aos cursos ofertados no IFRO. Foi levantada a necessidade de ampliar e divulgar parcerias interinstitucionais. Para atender a essa sugestão, foram definidas várias ações institucionais, envolvendo a viabilização de estágios por meio de cooperações técnicas e a previsão de novas parcerias através de convênios e termos de cooperação regionais, nacionais e internacionais.

As atividades de estágio dos discentes ficam ao encargo da Pró-Reitoria e Departamentos de Extensão. Foram apontadas as seguintes sugestões de ações: “Organizar a equipe para atendimento aos alunos no que tange aos trâmites e orientação de estágio” e “Reforçar o atendimento aos alunos no que tange aos trâmites e orientação de estágio”. As atividades de estágio possuem regulamentos próprios, disponíveis no sítio eletrônico institucional do IFRO. De acordo com o PDI,

O estágio é outra das atividades incentivadas, constante da formação dos cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, especialmente nos dois primeiros casos. É dirigido e coordenado pelos *campi* e supervisionado pela Pró-Reitoria de Extensão. Deve atender ao perfil de formação dos estudantes, como uma oportunidade de enriquecimento e complementação da formação profissional. Sua obrigatoriedade é estabelecida nos projetos pedagógicos de curso. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA 2018, p. 91).

As ações para o fortalecimento de parcerias do IFRO com outras instituições e empresas seguramente contemplam e beneficiam o estágio. Na Figura 52, a seguir, estão elencadas essas ações, conforme apontadas no PDI 2018-2022:

Figura 52 – Ações para fortalecimento de parcerias interinstitucionais

<p>Objetivo estratégico: desenvolver parcerias com o setor produtivo e instituições de ensino e pesquisa, nacionais e internacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Firmar e executar parcerias para estágio, emprego, desenvolvimento empreendedor e outras finalidades; •Ampliar parcerias para a realização do estágio; •Realizar convênios com instituições nacionais e internacionais, dando prioridade às parcerias Sul-Sul; •Firmar parcerias para ampliar a oferta de cursos FIC; •Celebrar parcerias com órgãos de fomento à pesquisa.
<p>Objetivo estratégico: fortalecer a identidade institucional e o relacionamento interinstitucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Estabelecer contatos e realizar reuniões com ministérios, governo de Rondônia, prefeituras e instituições públicas e privadas, com o objetivo de apresentar o IFRO e de realizar parcerias institucionais; •Expandir parcerias e termos de cooperação com entidades públicas e privadas.
<p>Objetivo estratégico: formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Ampliar e fortalecer as parcerias com os órgãos públicos e privados, visando à cooperação mútua entre a Instituição e a sociedade, visando a captação de investimentos, como também, campo de estágio e emprego.
<p>Objetivo estratégico: desenvolvimento regional sustentável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Firmar parcerias com empresa públicas e privadas no ramo do agronegócio; •Firmar parcerias para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para fomentar o desenvolvimento regional; •Formalizar parcerias com cooperativas e associações de produtores rurais.
<p>Objetivo estratégico: fortalecer e ampliar as atividades de educação a distância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Firmar parcerias para ampliar a oferta de cursos FIC a distância.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Eventos com a participação externa dão visibilidade às ações institucionais e aproximam a instituição da comunidade. Desse modo, a sugestão de ação “Incentivar a realização de eventos (mostras culturais, sarais, gincanas estudantis, feiras de ciências) com o objetivo de envolver a comunidade e divulgar o trabalho realizado com os alunos” vem sendo atendida, por meio do desenvolvimento e realização de “[...] Eventos Culturais, Sociais, Artísticos, Científicos, Tecnológicos e Esportivos: compreende ações com a participação da comunidade externa e interna” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 86).

Toda atividade de extensão tem como premissa o benefício da comunidade. Foi destacada a necessidade de “Rever as políticas de extensão para melhor atender a comunidade”. Não foram localizados objetivos estratégicos específicos para essa finalidade ou ações detalhadas; no entanto, como se observa no trecho em destaque, enfatiza-se que cabe às políticas de extensão:

- 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 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 84).

O levantamento sobre a realidade das comunidades que permeiam a instituição pode ser um caminho para melhor atender às necessidades específicas de determinada localidade.

O empreendedorismo está incluído nas políticas de extensão, cabendo à PROEX: “VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico”. Dentre os projetos desenvolvidos e parcerias estabelecidas, há o objetivo de fortalecer o empreendedorismo no estado de Rondônia, pois “uma de suas linhas de atuação está voltada para o fortalecimento dos APLs, ao lado de outras para o incentivo do empreendedorismo de novos negócios, a inovação e a superação de problemáticas em geral da região” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 53). Destaca-se como objetivo estratégico para essa questão: “Soluções inovadoras para o avanço científico, tecnológico e

produtivo” e, como ação setorial direta, “Realizar eventos de fomento ao empreendedorismo e ideias inovadoras”.

Com referência às **políticas para a pesquisa**, uma questão apontada foi a necessidade de acompanhamento da execução e revisão dessas políticas. As atividades de pesquisa são gerenciadas (acompanhamento, execução e avaliação) pela Pró-Reitoria e Departamentos de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, amparadas por regulamentos específicos, com a finalidade de cumprir os objetivos e metas setoriais e institucionais. Uma ação setorial prevista dentro do objetivo estratégico “Aprimorar e intensificar o desenvolvimento e o uso de Tecnologias e metodologias educacionais” é a implantação da política de incentivo à produção científica dos servidores. Sabe-se que só é possível produzir ciência por meio de ações específicas, que envolvam pesquisas delineadas, podendo ser aplicadas ou não.

Foram apontadas necessidades de clareza e transparência nas seleções/avaliações dos projetos de pesquisa e de esclarecimento quanto aos critérios de avaliação/seleção dos projetos. As propostas são analisadas seguindo os parâmetros previstos no Regulamento do Programa Institucional de Pesquisa (PIP), publicado em 2015, e, especificamente por meio de editais; desde 2020 as propostas são submetidas por meio do Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP) e analisadas com base em parâmetros definidos previamente, avaliadas por consultores *Ad hoc*, conforme explicitado no seguinte excerto:

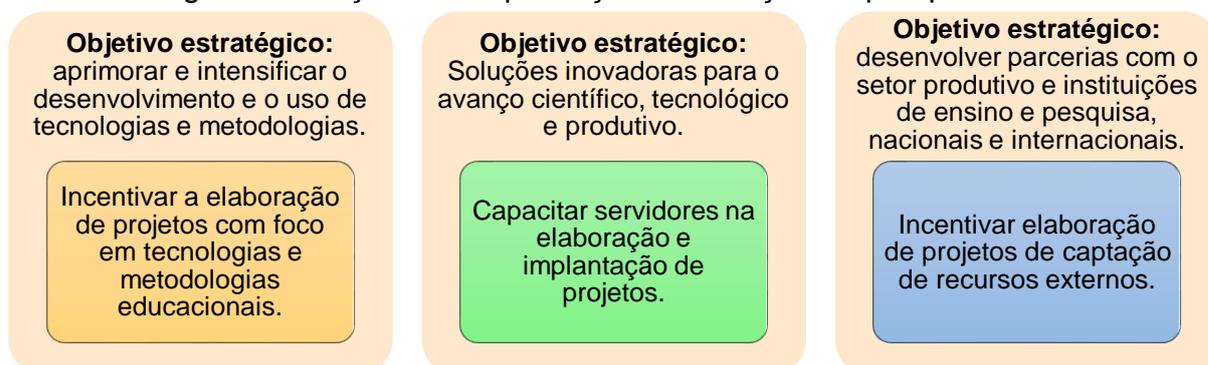
§ 1º O mérito técnico-científico e a viabilidade técnica e econômica serão analisados por meio de pareceres específicos emitidos por pareceristas integrantes do CPIP ou do corpo de consultores "ad hoc" e devidamente registrados em formulários próprios anexados ao processo.

Nos pareceres constam todos os critérios utilizados em caso de reprovação ou aprovação da proposta, bem como são apresentadas justificativas de atendimento (ou não) aos padrões esperados.

Uma demanda sempre presente é a necessidade de desenvolver minicursos, palestras e oficinas, com objetivo de capacitar os servidores para a elaboração e condução de projetos de pesquisa. Um pesquisador se forma desenvolvendo pesquisas desde a iniciação científica e, principalmente, nas experiências da pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, além de formações específicas e pontuais referentes

à elaboração de projetos, métodos, artigos e outras. Com respeito a essa demanda apresentada nos RAI, no PDI são delineadas as ações ilustradas na Figura 53:

Figura 53 – Ações de capacitação e formação de pesquisadores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação divulga anualmente editais para seleção de projetos de pesquisa; concorrer a esses editais pode ser também um caminho para ir aperfeiçoando a prática em elaboração de projetos, principalmente através dos *feedbacks* que os avaliadores dão aos projetos submetidos. Há também a possibilidade de institucionalizar projetos de pesquisa fora de editais, em caráter contínuo, e há uma diversidade de grupos de pesquisa que podem também atuar na oferta de capacitações, incentivo e realização de minicursos e oficinas por aqueles membros que possuem mais *expertise*.

Na avaliação da dimensão **responsabilidade social da instituição**, foram pontuadas sugestões que contemplam a necessidade de incentivar a realização de projetos que envolvem, especificamente, cultura, esporte e arte. O IFRO trabalha com a promoção de eventos científicos, tecnológicos, culturais e esportivos em todos os cursos e *campi*. Especificamente para o *Campus* Porto Velho Calama, há previsão de construção de um “Centro Cultural, contendo espaços para o desenvolvimento de projetos e apresentações das várias expressões culturais, com sala para projeto de música, de dança, de teatro, sala para exibição de produções audiovisuais (cinema) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 209). Outros objetivos estratégicos e ações também contemplam essa temática, conforme disposto na Figura 54:

Figura 54 – Prospecção de ações voltadas para arte, cultura e esporte



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

As previsões de eventos no PDI são genéricas, ficando eles a cargo de cada unidade, que tem autonomia para realizar projetos e eventos culturais, envolvendo toda a comunidade acadêmica e externa.

A avaliação interna é um dos mecanismos para avaliar os cursos ofertados pela instituição, mas é necessário o desenvolvimento de outras ferramentas e indicadores para analisar a relevância dos cursos ofertados, a manutenção e abertura de novos cursos, baseados também na pesquisa de mercado, como sugerem os resultados da avaliação interna. Essa questão remete diretamente a uma das competências da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), cuja função é explicitada no seguinte trecho:

[...] em articulação com as Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação e com os *campi*, planejar a manutenção da demanda de cursos oferecidos pelo IFRO compatível com as características do Estado, levando em conta os arranjos produtivos locais, as eventuais alterações das demandas e oportunidades regionais, obtidas em audiências públicas com a sociedade civil organizada, com discussões acerca do tema em uma periodicidade de dezoito meses, desde que observados e respeitados os percentuais de oferecimento de vagas estabelecidos pela lei de criação dos Institutos Federais e os indicadores pactuados no Termo de Acordo de Metas e Compromissos IFRO/MEC. Assim sendo, o efetivo oferecimento dos cursos elencados abaixo deverá passar por avaliação do Colégio de Dirigentes do IFRO e atender plenamente aos quesitos supracitados (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 117).

Constantemente é necessário revisar os cursos ofertados e compreender as novas demandas de mercado, para adequar, planejar um novo curso ou até mesmo extinguir um já existente.

O IFRO dispõe de serviço de ouvidoria e, segundo a avaliação institucional, as ações desse serviço precisam ser ampliadas e divulgadas. Como objetivo estratégico, no PDI consta: “Fortalecer a comunicação institucional junto aos públicos estratégicos” e duas ações específicas: “Implantar as ouvidorias nos *Campi*, garantindo a aplicação da Lei de Acesso à Informação” e “Criar um canal de ouvidoria no *campus*”.

A comunicação com a sociedade é um aspecto essencial para o desenvolvimento institucional. A ouvidoria não um canal exclusivo de reclamação, mas para tirar dúvidas, expor opiniões e também denúncias. É um meio democrático de participação e tem o objetivo de mediar conflitos entre a instituição e os cidadãos, por meio de princípios de ética, eficiência e transparência.

Para publicizar as atividades realizadas pelos servidores, os Boletins de serviços eram divulgados periodicamente nos *e-mails* institucionais. No último triênio avaliado, surgiu a indicação de instituir essa ferramenta em todos os *campi*. Como encaminhamento, consta no PDI, a partir do objetivo estratégico “Fortalecer a comunicação institucional junto aos públicos estratégicos”, a previsão de “Aprimorar o Boletim de Serviço do IFRO com a publicidade dos atos institucionais”. Os boletins de serviço⁴⁷ são instrumentos legais em que são publicados os atos relativos aos servidores públicos civis. Institucionalmente, promovem transparência em muitas ações, como afastamentos e concessões aos servidores.

O atendimento às pessoas com necessidades específicas deve ser foco de atenção em todas as unidades. No triênio avaliado, foi levantada a necessidade de promover ações de inclusão social. Além das ações específicas do NAPNE e de melhoria, reforma e construção de aspectos referentes à infraestrutura física das unidades do IFRO, para atender a essa demanda, o PDI registra que:

O Instituto Federal de Rondônia possui um **compromisso social com relação à cultura inclusiva**, propondo diversas ações para a **participação de pessoas com deficiência ou necessidade especial em suas unidades**, oferecendo **atendimento diferenciado**, desde o acesso físico, e moldando seus recursos pedagógicos para atender a comunidade com a melhor qualidade possível. Nesse sentido, a instituição vem buscando **readequear seus ambientes físicos**, bem como novas tecnologias que forneçam a melhoria adequada aos seus espaços com vistas à inclusão social.

⁴⁷ Regulamentados pela Lei n.º 4.965, de 5 de maio de 1966.

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 200, grifos nossos).

Em todo o documento do PDI há previsões de capacitações, desenvolvimento de projetos e obras para contemplar a inclusão em suas dimensões pedagógicas, atitudinais, físicas e programáticas.

Quanto à dimensão **comunicação com a sociedade**, foram elencadas algumas necessidades referentes ao sítio eletrônico institucional do IFRO, no sentido de torná-lo mais prático para acesso da comunidade e mais detalhista, com a inserção de algumas informações julgadas essenciais. No que concerne à criação de rede social, atualmente a instituição conta com *facebook*, *instagram*, *Twitter* e canal no *Youtube*.

Nas avaliações internas, foi apontada a necessidade de “Melhorar a disposição das informações do site institucional, criando página específica para cada *Campi*” e “Dar maior celeridade na disponibilização das páginas dos *Campi* no portal institucional”. Atualmente, dentro do portal institucional⁴⁸, há um espaço destinado a cada *campi*, com notícias, eventos, galeria de imagens e informações.

Foi levantada a necessidade de elaboração de um painel eletrônico para divulgação de informações. O Painel de Indicadores do IFRO atende a essa demanda e encontra-se disponível para consulta pública por meio do sítio eletrônico: <https://painel.ifro.edu.br/pentaho/Login>.

Com relação à criação de políticas de divulgação/marketing, objetivando fortalecer a identidade/imagem do IFRO junto à sociedade, a identidade e o relacionamento interinstitucionais, bem como promover a valorização da identidade visual do IFRO, foi destacada a necessidade de:

[...], aquisição de equipamentos e de softwares para implementar os setores de jornalismo e programação visual da assessoria. Além disso, é necessária a capacitação na utilização dessas novas tecnologias. Com a disponibilização de recursos tecnológicos, contratação de banco de imagens, pacote *Creative Adobe* e serviço de monitoramento da imagem institucional, os resultados de comunicação tendem a apresentar resultados ainda mais significativos na popularização da marca do IFRO no Estado de Rondônia. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 199).

Foram delineadas ações específicas, a partir de objetivos estratégicos, como: “Fortalecer a comunicação institucional junto aos públicos estratégicos”, por meio do

⁴⁸ Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

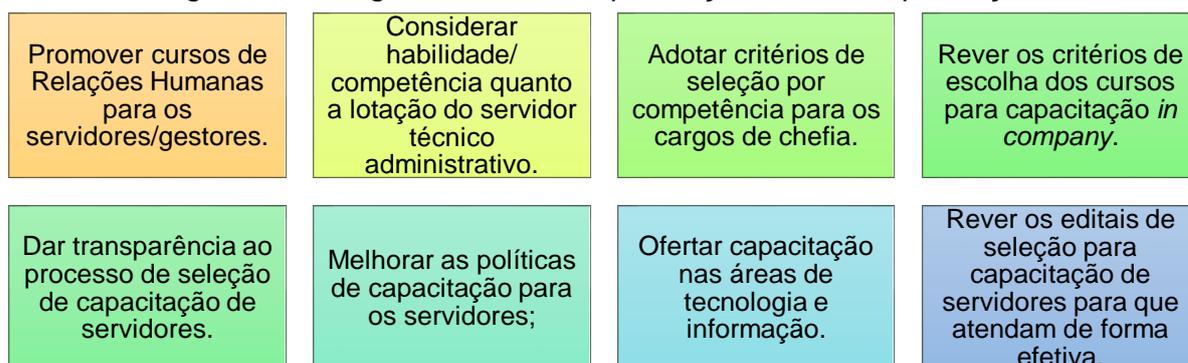
apoio à criação da identidade visual de cada curso e realização de marketing do *Campus*.

Para dinamizar a comunicação institucional com a comunidade externa, foi sugerida a utilização de ferramentas tecnológicas como o *WhatsApp Business*. Em consulta ao sítio institucional, foi identificada a utilização dessa ferramenta no *campus* de Ji-Paraná⁴⁹. Os contatos institucionais, inclusive com disponibilização de números dos celulares institucionais, encontram-se listados no sítio eletrônico do IFRO.

A rádio escola não é uma ferramenta ativa em todos os *campi*; então, no PDI foram definidas algumas ações para que a rádio escola ganhe mais visibilidade e se torne um canal de comunicação com a sociedade. Com o objetivo de “Fortalecer a comunicação institucional junto aos públicos estratégicos”, foram previstas no PDI três ações: criar e fortalecer a rádio IFRO Ariquemes no *campus*; criar e manter um programa de rádio semanal na rádio comunitária; e criar mecanismos para que a rádio escola alcance a comunidade externa. Desse modo, a rádio escola é mais um canal de visibilidade do IFRO e de comunicação com as comunidades interna e externa, por meio de um espaço onde é possível compartilhar informações, boas ideias e práticas e interagir com a comunidade.

Contemplando a dimensão **políticas de pessoal**, o tema mais recorrente foi capacitação. As atividades de capacitação ficam a cargo da Diretoria de Gestão de Pessoas e as relativas à pós-graduação *Stricto Sensu* estão diretamente interligadas com a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. Além da identificação da necessidade de se fornecer capacitações específicas, nos resultados de avaliação interna foram pontuadas as sugestões elencadas na Figura 55:

Figura 55 – Sugestões da CPA para ações sobre capacitações



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Comissão Própria de Avaliação (2016b; 2018).

⁴⁹ Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ji-parana/contato>

Visando estabelecer parâmetros para as realizar as seleções, ocorre a “elaboração do Plano Anual de Capacitação, o qual contempla cursos de curta duração nas modalidades presencial, EaD e *in company*” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 138). Posterior ao plano, os critérios de seleção são definidos em edital específico. Foram definidos no PDI vários objetivos estratégicos e ações para essa demanda, conforme apresenta o Quadro 47, a seguir:

Quadro 47 – Objetivos estratégicos e ações para capacitação definidas no PDI
(continua)

Objetivos estratégicos	Ações setoriais
Ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação dos servidores com relação as especialidades étnicas, revisão de normas e aquisição de <i>softwares</i>.
Intensificar a capacitação e a qualificação de servidores, com foco nos resultados institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do Plano Anual de Capacitação.
Intensificar a capacitação e a qualificação de servidores, com foco nos resultados institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar termo de referência para contratação de empresa especializada para implantação de um programa de gestão por competência; • Viabilização e implementação de Planos Anuais de Capacitação; • Ampliar a participação dos servidores em ações de capacitação, em especial as que visem a qualificação para o exercício do cargo/função (por competência), na elaboração e desenvolvimento do PAC; • Promover e intensificar a participação dos servidores em ações de capacitação para o ensino e para a gestão; • Ofertar curso de capacitação em pesquisa de demanda para novos cursos; • Incentivar a participação de servidores em curso de capacitação para produção científica de alto impacto; • Possibilitar a capacitação em instalação e manutenção de sistema de geração de energia solar; • Instalação de Comissão permanente de capacitação de gestores; • Ofertar capacitação em “Gerenciamento do Tempo”; • Ofertar capacitação em “Gestão de Conflitos”; • Promover a inclusão dos servidores nos planos de capacitação anuais; • Promover formação ministradas por profissionais do IFRO; • Promover cursos <i>in company</i>; • Acompanhar e executar as ações de capacitação aprovadas no PAC; • Aumentar e otimizar os recursos financeiros para capacitação; • Organizar as capacitações por competências necessárias, visando à economicidade de recursos e ampliação do número de capacitados; • Reformular as regras do edital de capacitação de forma a priorizar as necessidades imediatas do <i>campus</i>.
Valorizar os servidores e melhorar o ambiente organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação anual para os gestores em <i>Media Training</i> (contratação de serviço).

Quadro 47 – Objetivos estratégicos e ações para capacitação definidas no PDI
(conclusão)

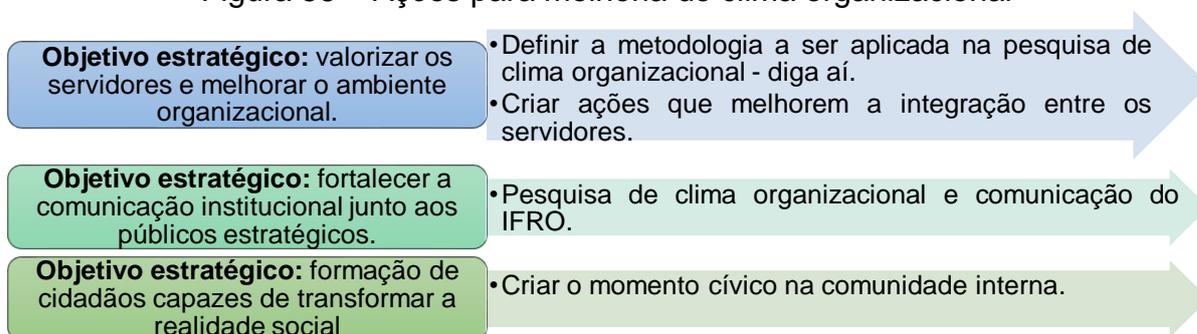
Objetivos estratégicos	Ações setoriais
Aprimorar e intensificar o desenvolvimento e o uso de tecnologias e metodologias educacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar professores de línguas do IFRO em novas metodologias e tecnologias de ensino de línguas. • Incentivar e orientar a capacitação de servidores para o alcance de objetivos estratégicos institucionais, no âmbito da internacionalização.
Desenvolvimento regional sustentável.	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar e promover a capacitação dos docentes e equipe de apoio pedagógico.
Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar e fortalecer a capacitação de servidores das atividades pedagógicas e de orientação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

As capacitações possuem vários enfoques e muitas sugestões elencadas pela CPA, a partir dos resultados da avaliação interna, foram contempladas no planejamento e prospecção de ações voltadas à capacitação de servidores e gestores. Dentro da especificidade de cada ação a ser desenvolvida, cabe observar os aspectos destacados nas sugestões manifestadas na avaliação.

Outro aspecto enfatizado nessa dimensão é a melhoria do clima organizacional e da promoção de ações que visem integração entre setores e servidores, com a sugestão de “Tornar o “Momento Cívico” como uma forma de interação entre gestão, servidores e alunos”. A partir de três objetivos estratégicos, foram definidas ações específicas, conforme representado na Figura 56:

Figura 56 – Ações para melhoria do clima organizacional



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Como já mencionado, no PDI não é explicitado ou detalhado como serão desenvolvidas as ações e projetos previstos, mas é possível identificar que as sugestões estão sendo contempladas no planejamento da gestão.

Foram listadas duas sugestões de ações para a acolhida de servidores novos: “Promover o acolhimento de novos servidores, preferencialmente no dia da posse, com objetivo de apresentar uma visão global acerca da instituição” e “Instituir política de acolhimento para novos servidores”. Além da realização de seminários para ambientação de servidores novos, a partir de dois objetivos estratégicos, foram definidas as ações setoriais elencadas na Figura 57:

Figura 57 – Ações para ambientação de servidores novos

<p>Objetivo estratégico: intensificar a capacitação e a qualificação de servidores, com foco nos resultados institucionais.</p>	<p>Objetivo estratégico: valorizar os servidores e melhorar o ambiente organizacional</p>
<p>• Ações setoriais:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Elaborar a minuta do programa de ambientação dos novos servidores. 	<p>• Ações setoriais</p> <ul style="list-style-type: none"> •Realizar ambientação para novos servidores.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

A especificação, o planejamento e a execução das ações ficam sob responsabilidade da equipe de Gestão de Pessoas, da Reitoria ou de cada unidade e, mais diretamente, instituídas no programa de ambientação dos servidores novos.

Com referência à dimensão **organização e gestão da instituição**, a maioria das sugestões remete às tomadas de decisões pela gestão escolar e órgãos colegiados. Foram evidenciadas as seguintes sugestões: promover transparência/clareza quanto os critérios utilizados nos processos decisórios; dar maior transparência quanto às ações tomadas pela gestão da Reitoria/*Campus*; divulgar as decisões tomadas pelo CODIR e CONSUP; e tomar decisões consultando os colegiados pertinentes aos assuntos em questão.

Não foram localizadas no documento ações específicas para essas demandas, devido já estarem sendo praticadas ou em aprimoramento. Como exemplo, no sítio eletrônico institucional, há um espaço reservado para os Conselhos, onde são inseridas todas as resoluções aprovadas, atas, pautas das reuniões e informações sobre os Conselhos⁵⁰.

As tomadas de decisões são amparadas por ferramentas gerenciais, que se baseiam em indicadores institucionais fornecidos por meio da avaliação institucional,

⁵⁰ Disponíveis em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav>; <https://portal.ifro.edu.br/codir-nav>. Acesso em: 12 jul. 2021.

painel de indicadores e desenvolvimento de ações, que geram e fornecem informações importantes para os processos decisórios do IFRO.

Como sugestão de ação, recomenda-se a utilização do relatório da CPA nas tomadas de decisões. Como mencionado, a avaliação institucional é um importante mecanismo para obter indicadores de desenvolvimento de ações. Consta no PDI que:

O IFRO, dentre as ferramentas de avaliação existentes, vem utilizando também a sistemática da Comissão Própria de Avaliação (CPA) como um dos instrumentos de avaliação institucional, de modo a aprimorar a utilização dos resultados nos processos diretivos, aliando-os às ferramentas de gestão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 105).

Os órgãos colegiados⁵¹ têm grande importância nas tomadas de decisões, pois são consultivos e deliberativos, prevalecendo os princípios democráticos e a metodologia participativa.

Cada *campi* possui um gestor escolhido pela comunidade acadêmica via consulta pública. Foi apontada pela CPA a necessidade de rever o modelo de gestão adotado no *campus*. No entanto, ressalta-se que o modelo de gestão deve se orientar pelo previsto no PDI, que é a gestão democrática e participativa. Visando estabelecer um padrão de gestão, são previstas ações elencadas na Figura 58, a seguir:

Figura 58 – Previsões de ações que visam aprimoramento da gestão

<p>Objetivo estratégico: aprimorar e integrar as ações de planejamento e gestão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implantação do Modelo de Gestão. • Aperfeiçoamento do Modelo de Gestão. 	<p>Objetivo estratégico: Intensificar a capacitação e a qualificação de servidores, com foco nos resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implantar modelo de gestão de pessoas capaz de garantir as competências necessárias ao bom desempenho profissional e ao cumprimento da missão institucional do <i>Campus</i>. 	<p>Objetivo estratégico: soluções inovadoras para o avanço científico, tecnológico e produtivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a pesquisa aplicada para criação de novas tecnologias, modelo de gestão e produtos.
--	---	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

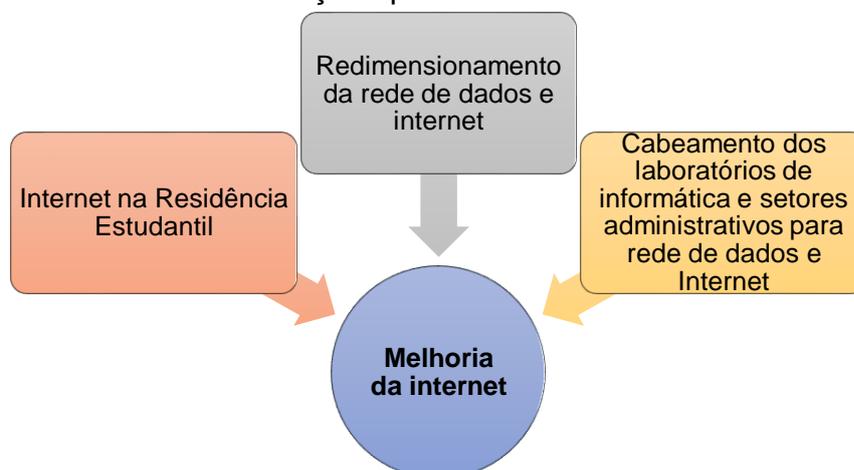
Convém lembrar que, embora se tratando de uma gestão democrática, pode ocorrer de determinadas opiniões não serem atendidas, visto que, mesmo nessa

⁵¹ O IFRO dispõe dos seguintes órgãos colegiados: Conselho Superior (CONSUP); Colégio de Dirigentes (CODIR) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX). Em cada *Campus*, de acordo com o Regimento Geral do IFRO (Resolução nº 65/ CONSUP/IFRO/2015), há os seguintes órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho de Classe e Colegiados de Cursos.

perspectiva, muitas vezes o gestor não consegue fazer o que a comunidade pede, mas sim o que ela precisa.

Quanto a melhorias institucionais, foram apontadas melhoria e ampliação da infraestrutura de bibliotecas e no que concerne ao mobiliário, acervo e internet. Com relação a obras, há previsão de: ampliação da biblioteca (*Campus Colorado do Oeste*); construção de prédio administrativo (abrangendo auditório e biblioteca) (*Jaru*); ampliação da biblioteca com instalação de salas de estudo (*Porto Velho Zona Norte*) e construção de uma nova biblioteca no térreo (*Vilhena*). Há, ainda, dentro do objetivo estratégico “Ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica”, previsão da ação de aquisição de livros para o acervo bibliográfico conforme previsão dos PPC dos cursos. As ações para melhorar o serviço de internet nas unidades, previstas no PDI, estão elencadas na Figura 59:

Figura 59 – Previsões de ações para melhoria da internet nas unidades



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

O serviço de internet é fundamental⁵² para o bom funcionamento de muitas atividades essenciais nas instituições de educação. Hoje, praticamente todos os documentos são *online*, há diversos sistemas para acesso às informações, protocolar documentos, solicitações e até plataformas de ensino *online*.

Na avaliação da dimensão **infraestrutura física**, foram apontadas sugestões para melhoria dos serviços prestados. Um dos enfoques é a adequação da infraestrutura para atender pessoas com deficiência: “Promover adequação do espaço físico com objetivo de oferecer acessibilidade física; adequar a acessibilidade

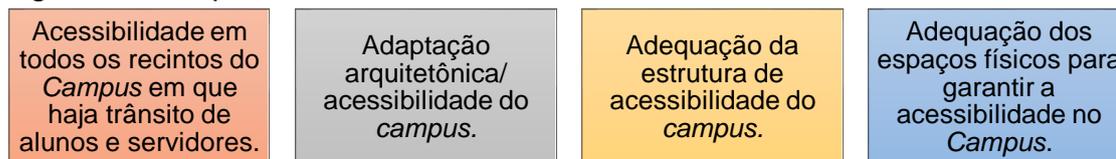
⁵² Decreto n. 10.282, de 20 de março de 2020.

conforme a Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004”. Visando contemplar a questão da acessibilidade física, no Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a pessoas com necessidades específicas consta que:

A nova proposta para a melhoria nesse amplo aspecto da acessibilidade é criar um **manual padronizado dos ambientes do Instituto Federal de Rondônia**, elaborando, a partir deste, um **diagnóstico de acessibilidade física** que forneça o suporte adequado na **elaboração de novos projetos de infraestrutura de acesso aos campi** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 200, grifos nossos).

A escola não precisa se adaptar no momento em que uma pessoa com deficiência chega a ela, e sim deve ser adaptada para convidar essas pessoas a participarem dela, assim como deve estar preparada para recebê-las, começando pela infraestrutura e chegando até a acessibilidade programática. O cronograma de expansão da infraestrutura para atender à acessibilidade física prevê as ações elencadas na Figura 60:

Figura 60 – Expansão da infraestrutura voltada a atender a acessibilidade física

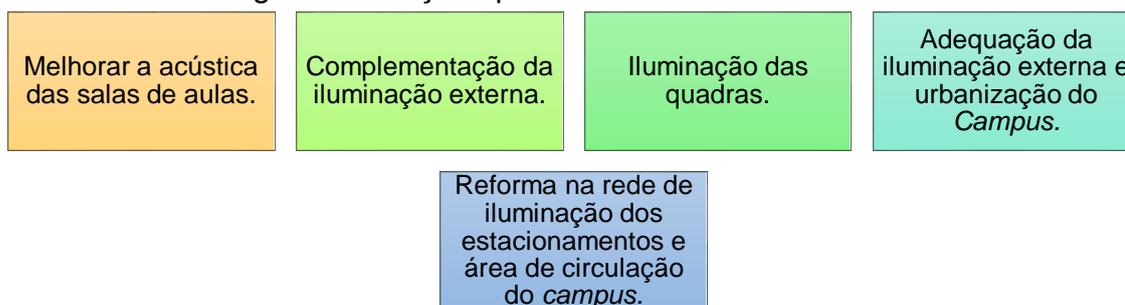


Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

São apresentadas algumas ações definidas dentro do objetivo estratégico “Ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica”, a saber: acompanhamento das ações de acessibilidade nos *Campi*; aprimorar as instalações promovendo a acessibilidade no *Campus*; acessibilidade: construção de rampas, portas mais amplas e sem molas, bancadas e pias dos laboratórios adequados aos alunos cadeirantes e piso tátil.

A melhoria da acústica e iluminação das salas de aulas e dos *campi* como um todo foram elencadas como essenciais. No PDI, foram definidas algumas ações, dentro do objetivo estratégico “Ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica”, conforme demonstra a Figura 61:

Figura 61 – Ações para melhoria da infraestrutura

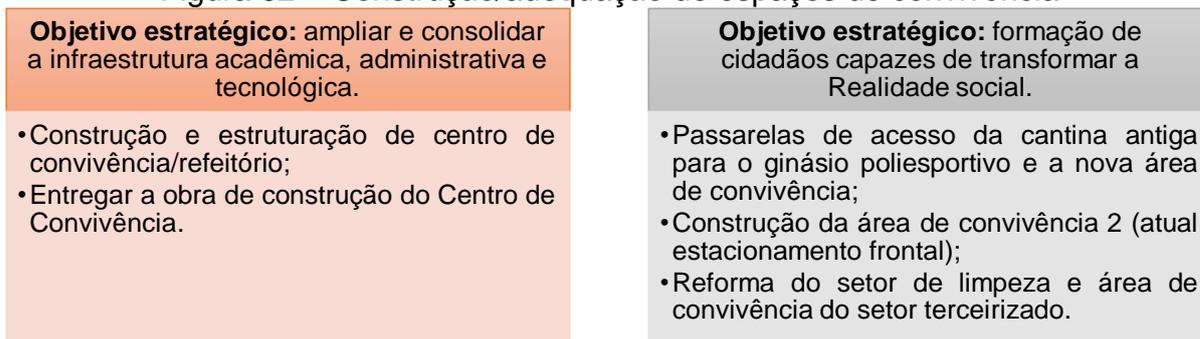


Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Todas as ações que se referem à ampliação da infraestrutura estão previstas no PDI, no item **7.6 Cronograma de expansão da infraestrutura para o período de vigência do PDI**.

Para melhoria do clima organizacional e da integração de servidores e estudantes, a partir da avaliação interna, a CPA sugeriu “Criar ou implantar/implementar espaço de convivência”. Para solucionar essa questão, o PDI prevê a construção e/ou adequação de espaços de convivência, conforme ilustra a Figura 62:

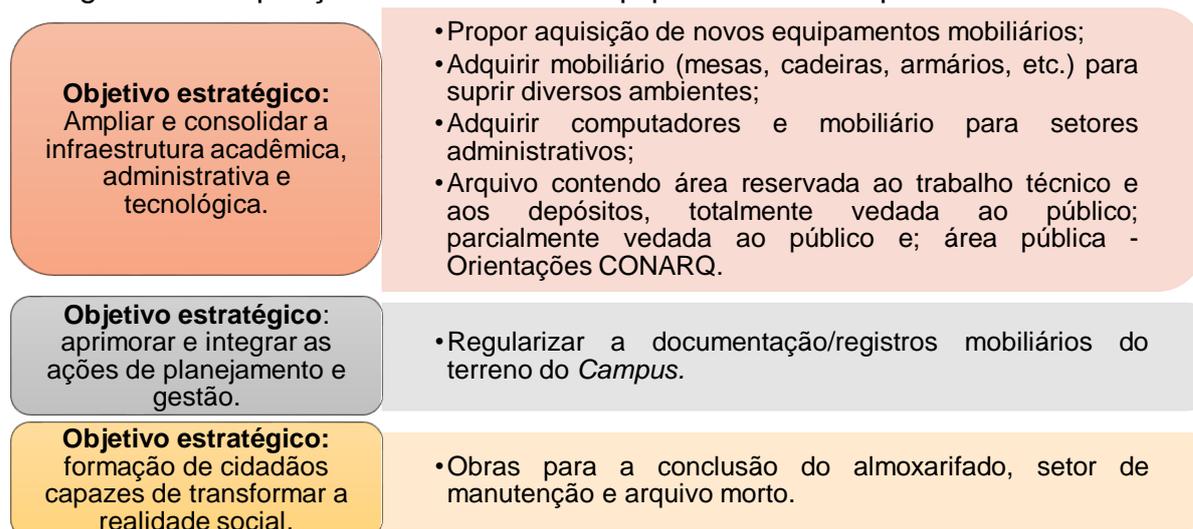
Figura 62 – Construção/adequação de espaços de convivência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

A adequação do mobiliário e de equipamentos às necessidades dos servidores foi elencada pela CPA como sugestão. No PDI há previsão de aquisição de novos equipamentos, conforme disposto na Figura 63, a seguir:

Figura 63 – Aquisição de mobiliário e equipamentos de suporte administrativo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Considerando-se a segurança no trabalho, tanto o ambiente como os recursos materiais disponíveis devem ser adequados ao número de servidores e suas necessidades básicas para desenvolver suas funções laborais.

Com relação à dimensão **planejamento e avaliação**, a maioria das sugestões se refere à utilização da avaliação interna para as tomadas de decisões. Foram apontadas sugestões como: necessidade de divulgação das ações e os resultados da avaliação interna; utilização dos resultados da avaliação pela equipe da gestão escolar; promoção de reuniões com a equipe gestora e servidores, para propor melhorias com base no RAI.

A CPA se comunica com os servidores e estudantes via *e-mail* institucional e suas ações, atas e relatórios são publicados no sítio eletrônico do IFRO, em aba específica da CPA: <https://portal.ifro.edu.br/avaliacaoinstitucional-nav>. Os resultados da avaliação interna são publicados em formato de relatório, divulgados na página da CPA. No PDI, a gestão tem se proposto a utilizar os dados gerados na avaliação interna conforme a diretriz: “Avaliar constantemente os processos educacionais, exigindo dos órgãos superiores responsáveis pela educação as condições necessárias para atender às necessidades da comunidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 107) e consta, nas etapas de realização da avaliação interna, o acesso dos gestores aos resultados antes da publicação, segundo o trecho em destaque:

- Envio dos dados obtidos aos gestores do IFRO, visando orientar e assessorar nas tomadas de decisões;
- Requerer dos Gestores do IFRO um plano de ação para mitigar os problemas apontados no relatório; [...]
- Apresentação dos resultados do processo de autoavaliação aos gestores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 221).

Para que a avaliação faça sentido para a gestão, os resultados precisam ser analisados e deve haver tomadas de decisões acerca dos elementos apresentados, destacados e sugeridos. Os gestores devem ser os principais interessados nos resultados da avaliação interna. Outra questão abordada nessa dimensão remete à necessidade de criação de uma política de divulgação institucional. Para tanto, foram definidas algumas estratégias no PDI, elencadas na Figura 64:

Figura 64 – Previsão de ações para fortalecimento da identidade institucional

<p>Objetivo estratégico: fortalecer a comunicação institucional junto aos públicos estratégicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificar a divulgação de ações do <i>campus</i> através dos diversos meios de comunicação; • Aumentar a comunicação entre os setores e a comunidade escolar; • Apoiar a criação da identidade visual de cada curso.
<p>Objetivo estratégico: Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a divulgação permanente e contínua com atividades de integração IFRO/Comunidade, visando ampliar o conhecimento e os esclarecimentos sobre o IFRO, os cursos técnicos de nível médio, de graduação e pós-graduação, sejam nas modalidades presencial e a distância.
<p>Objetivo estratégico: Valorizar os servidores e melhorar o ambiente organizacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço de comunicação para o PSU - Contratação de serviço de <i>outdoors</i>; • Reforço de comunicação para o PSU - Contratação de serviço de SMS; • Evento de Lançamento das Campanhas do PSU; • Contratação de serviço para confecção de <i>frontlight</i> para os <i>campi</i> do IFRO - divulgação institucional; • Vídeo institucional do IFRO - Cursos; • Vídeo institucional do IFRO - <i>Campi</i>.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Quanto às **políticas de atendimento aos estudantes**, é importante ressaltar que “[...] cada *campus* tem uma equipe multiprofissional responsável pelo planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 160). As sugestões apontadas pela CPA para essa dimensão - “Executar as políticas de atendimento ao estudante previstas no PDI” e “Promover maior fiscalização nos benefícios concedidos por meio da assistência estudantil” - devem

ser realizadas pela equipe multiprofissional. Foram elencadas necessidades de se “criar espaços distintos para atendimento da equipe multidisciplinar; divulgar as ações desenvolvidas pelos profissionais de Psicologia, Assistência Social e Enfermagem; e intensificar as ações desenvolvidas/promovidas pelo profissional de enfermagem e orientação escolar”. Para tal, há previsões de ações setoriais no PDI, conforme ilustra a Figura 65:

Figura 65 – Previsões de ações de melhoria de infraestrutura

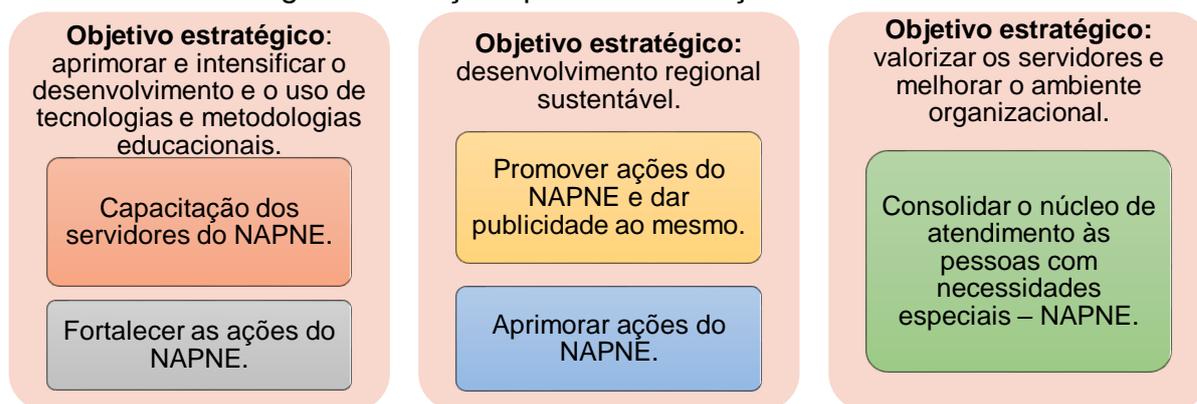
<p>Objetivo estratégico: ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um espaço para atendimento aos discentes e pais. • Verificar as demandas da área de infraestrutura, aprimorando e ampliando-as, visando o atendimento dos inúmeros setores. 	<p>Objetivo estratégico: formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforma do atual prédio da cantina para o setor do NAPNE (sala de enfermagem, psicóloga e assistência social).
--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

O NAPNE⁵³ desempenha papel central na inclusão escolar; no entanto, como no triênio avaliado não havia esse Núcleo em todos os *campi*, há previsão de concretização de implantação de NAPNE em todos os *campi* até ano de 2022. Nos RAI foram destacadas as seguintes necessidades: implementar/fomentar a atuação do NAPNE de acordo com a Resolução n.º 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011; divulgar as ações promovidas pelo NAPNE; implantar o NAPNE e promover suas atividades no *Campus*; e intensificar as ações desenvolvidas pelo NAPNE. Além de especificar as incumbências do NAPNE, no PDI constam ações setoriais para a implantação, promoção e fortalecimento do Núcleo, conforme demonstra a Figura 66:

⁵³ “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE): é um órgão de assessoramento e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e, em cada *campus*, diretamente à Diretoria de Ensino. É composto por profissionais de diferentes áreas de formação e tem por finalidade atuar na promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às pessoas com necessidades específicas, com vistas à permanência e sucesso destes alunos no processo educativo” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 149-150).

Figura 66 – Ações para consolidação dos NAPNE



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2018).

Embora o NAPNE seja um núcleo específico para atender especificidades das pessoas com deficiência, deve haver preparação dos professores e demais servidores para colaborar, no sentido de oferecer o melhor serviço para todas as pessoas que possuem alguma necessidade específica, seja essa pessoa com ou sem deficiências. O foco deve ser sempre proporcionar a melhor qualidade dos serviços a todos que dele precisam.

Referente à dimensão 10 - **responsabilidade financeira**, foram apresentadas sugestões de ações acerca da publicidade do orçamento público, critérios de distribuição, equipamentos e infraestrutura física. O IFRO, assim como todas as instituições públicas, está inserido no Portal da Transparência, onde podem ser consultados dados sobre a execução orçamentária e financeira das instituições federais. Foi sugerido: publicar mensalmente os relatórios de despesas financeiras; apresentar a disponibilidade e distribuição orçamentária dos recursos financeiros; e desenvolver o "portal da transparência" do IFRO.

A partir do objetivo estratégico "Otimizar a aplicação e fomentar a captação de recursos orçamentários e extraorçamentários", três ações setoriais foram definidas: disponibilizar no painel de indicadores e no *site* do IFRO informações orçamentárias e financeiras; promover o alinhamento do planejamento com o orçamento e realizar seminário de execução orçamentária; implantar a execução orçamentária por centro de custo.

Como sugestão de ação, a CPA apresentou: "Discutir com a comunidade e divulgar amplamente a execução orçamentária e os critérios de distribuição". De um modo geral, a instituição tem buscado "consolidar a interlocução entre a gestão e a

comunidade, trazendo mais transparência às ações institucionais” (Resp.: PROAD/GABINETE/ASCOM - 2018 a 2022), atendendo à perspectiva do modelo de gestão democrática e participativa.

Outra demanda que envolve orçamento é a aquisição de equipamentos e adequação de estrutura física institucional. Foram listadas como necessidades: gerenciar os planos/projetos de aquisição de equipamentos e expansão física; e realizar o levantamento de demandas para expansão/conservação dos espaços físicos.

No PDI, encontra-se a descrição (em oito páginas) de um **cronograma de expansão da infraestrutura** para o período de vigência do PDI, reconhecendo a necessidade de adequação dos espaços físicos, para garantir a acessibilidade e melhoria na oferta das atividades. Além das reformas e estruturação de espaços físicos, há previsão de aquisição de novos equipamentos mobiliários e de TI no objetivo estratégico: “Ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica”.

Em síntese, considerando-se que o IFRO é uma instituição nova, ainda há muito o que ser feito para sua consolidação e, no delineamento de ações previstas, observa-se que a instituição está comprometida em atender sua missão:

Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, 2018, p. 33).

A partir dos resultados gerados na avaliação interna (triênio 2015-2017) e das sugestões elencadas pela CPA, foi possível identificar que a gestão escolar tem conhecimento e julga a avaliação como um importante instrumento fornecedor de indicadores para o bom desenvolvimento da gestão escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as instituições possuem, naturalmente, uma dinâmica e, no que concerne à organização, se embasam em parâmetros fixos, a avaliação não deve ser enquadrada como mero instrumento de coleta de dados. A avaliação em processo envolve a dinâmica institucional, revela forças e fragilidades e ajuda na construção de ferramentas para que se possa intervir na realidade; entretanto, para que a avaliação se torne concreta, a intervenção depende de um agente, gestor ou servidor.

Nesta tese, enfatizou-se a importância da avaliação para a gestão escolar, a partir da análise dos aspectos identificados nos instrumentos, relatórios e documentos institucionais, com o objetivo de contribuir fundamentadamente para a melhoria das etapas da avaliação interna, a fim de que ela se torne cada vez mais útil e eficiente para a equipe gestora, compreensível e de fácil acesso a toda a comunidade acadêmica; que ela revele o estado em que as atividades desenvolvidas na instituição se encontram e seja contributiva para melhorias e avanços institucionais.

Nesse sentido, buscou-se consolidar informações, a partir da análise realizada, visando proposições de avanços no modo de planejar, executar, desenvolver e dar publicidade aos resultados das avaliações internas. Com o mapeamento da avaliação institucional interna do IFRO no triênio 2015-2017, objetivou-se identificar: como as avaliações internas foram realizadas; a partir de quais instrumentos e questões; como os resultados foram consolidados e o uso que a gestão institucional fez dos dados e indicadores gerados nos Relatórios de Avaliação Interna (RAI) desse período.

Foi possível identificar que a avaliação interna influencia e contribui para as tomadas de decisões da equipe gestora, a partir dos indicadores gerados pelos resultados das avaliações e tem servido para o autoconhecimento institucional. No entanto, alguns entraves constatados na realização da avaliação precisam ser revistos: falta de planejamento; falta de fundamentos teóricos para embasar a avaliação; falta de formação em cursos específica voltados para avaliação; falta de priorização institucional; necessidade de revisão dos mecanismos de sensibilização da comunidade; dificuldade em avaliar diferentes níveis de ensino e grande extensão territorial em que a instituição se localiza.

Pode-se considerar que o exercício anual de realizar a avaliação institucional interna ajudou a melhorar o desenvolvimento de sua aplicação no IFRO. O processo histórico levantado indicou que em 2014, ainda não havia estruturação de Projeto de

Avaliação no IFRO. Pelo que consta nos RAI, havia planejamento anual, por meio de plano de ação. Para o triênio avaliado, não houve projeto de avaliação, o que gera a hipótese de certas dificuldades e entraves ocorridos na realização das avaliações.

Quanto aos aspectos julgados essenciais na constituição de um bom relatório de avaliação, no que se refere à sua apresentação, a maioria dos itens e informações essenciais ainda são atendidos parcialmente nos RAI de 2015, 2016 e 2017. Os relatórios são muito extensos, apresentam repetições de informações que poderiam ser sintetizadas e expostas de acordo com o público que visa atender ou, simplesmente, serem inseridas nos apêndices dos relatórios para, se necessário, as partes interessadas consultarem. Faz-se indispensável melhorar o detalhamento dos processos e métodos que culminam na realização da avaliação, justificar escolhas, explanar as ações desenvolvidas e analisar mais profundamente os dados obtidos.

Na pré-análise dos instrumentos e dos RAI, constatou-se fragilidades no processo de planejamento, elaboração e aplicação dos instrumentos, principalmente na avaliação interna de 2015. Esse aspecto foi identificado a partir das seguintes constatações: ausência de explicitação da forma de selecionar os cursos e *campi* que participariam da avaliação interna; ausência de discussões sobre aspectos pedagógicos; falta de descrição da seleção de questões/itens que contemplam os questionários; falta de descrição da sensibilização realizada e abordagem, entre outros aspectos. Avaliar por meio da escolha de determinados conceitos, em detrimento de outros, muitas vezes não permite identificar problemas pontuais e generalizá-los, o que pode induzir a conclusões precipitadas ou que não abordam a realidade institucional acerca de determinadas dimensões avaliadas.

Nem todas as perguntas cabem nos padrões de respostas pré-definidos; o mais importante não são 20 respostas ou votos para a opção “ótimo”, mas sim o que essas respostas significam para a instituição, afim de tomarem como parâmetro para seguir seus projetos institucionais. Mesmo não sendo possível tabular todas as respostas abertas, o importante é obter os dados, trazê-los para discussão e análise dos interessados. Nenhuma informação e resultado obtidos na avaliação interna deve passar despercebido ou ser desconsiderado.

Os RAI são a consolidação das avaliações realizadas, então, devem esclarecer todos os processos que levaram aos resultados apresentados, com sugestões de ações para solucionar ou minimizar problemas encontrados. A avaliação interna não termina com a elaboração do relatório final e exige leitura, olhar atento e analítico aos

resultados obtidos, por parte dos gestores e interessados em melhorias institucionais. Estes, ao examinarem os indicadores gerados, precisam indagar: os dados e informações abordam a realidade institucional? O que pode ser feito a partir dos resultados obtidos? Quais ações e diretrizes serão criadas? Para quando e sob a responsabilidade de quem? Com quais recursos?

Os dados obtidos devem permear as tomadas de decisões institucionais a fim de serem parte integrante do planejamento das avaliações, que devem estar consolidadas em um aporte teórico sólido para subsidiar as análises dos resultados.

O planejamento da avaliação e os RAI não se fundamentam em alguma corrente teórica de avaliação, não abordam conceitos e não contemplam fundamentos de estudiosos de referência na área, principalmente com relação à elaboração das questões que compõem os questionários, na apresentação dos relatórios, nos julgamentos feitos e na entrega dos resultados da avaliação. Não basta somente disponibilizar o relatório escrito à comunidade acadêmica; à CPA cabe ainda apresentar os resultados e discuti-los. Após realizada a avaliação, a meta-avaliação é essencial para que as futuras avaliações melhorem, por meio da revisão do que foi bem-sucedido e do que precisa ser revisto quanto aos métodos e etapas das avaliações.

A partir dos parâmetros escolhidos para a análise documental, os RAI atendem, em sua maior parte, parcialmente os requisitos para um bom relatório de avaliação. Esse conceito de bom relatório é atribuído a partir da consideração de utilidade e clareza para o público interessado, acerca dos resultados da avaliação interna. Se um relatório não apresenta informações essenciais, não compromete somente sua apresentação, considerando o caráter formal, mas também sua utilidade.

Os instrumentos de avaliação, que são questionários, têm sido melhor desenvolvidos e também os meios de sensibilização e aplicação tem se modernizado: seminários *online* e divulgação de informações sobre a avaliação interna no sítio institucional e nas redes sociais. De 2015 para 2017, observou-se uma melhoria principalmente no rigor da avaliação interna e das questões (itens listados) nos instrumentos de avaliação. No entanto, considera-se que os conceitos padronizados para responder a todos os itens são limitantes, o que compromete a avaliação de alguns tópicos. Como se constitui em um ato intencional e especializado, as questões ou itens que compõem os instrumentos de avaliação precisam ser bem elaboradas,

pois, além de determinar a qualidade da avaliação, devem possibilitar a extração da real situação do objeto avaliado, para que se possa intervir e propor novas ações.

Nesse sentido, sugere-se que haja capacitação constante para os novos membros da CPA, referente ao planejamento, execução e elaboração dos RAI; ao elaborar as questões que compõem os questionários, consultar unidades/setores aos quais se referem, com a finalidade de, além de evitar equívocos (que vão desde a troca de termos ou nome dos setores), contemplar questões relevantes e contributivas para o desenvolvimento das ações institucionais como um todo.

Identificou-se que a avaliação interna do IFRO vem seguindo parcialmente o que determinam os documentos legais que regem a avaliação interna e os objetivos a que se propõem. Vale salientar que, na avaliação realizada no ano de 2015, houve reduzido número de cursos e estudantes participantes e as dimensões avaliadas divergiram da proposta do SINAES. Indaga-se então: O que essa redução de cursos avaliados pode significar? A lógica utilizada para secionar os cursos ou as limitações da avaliação de 2015 justificam a exclusão de outros cursos?

Para melhor compreender a realização da avaliação, é necessário melhorar a descrição de todas as etapas que compreendem as ações e os encaminhamentos dados na avaliação interna; analisar com maior profundidade os achados da avaliação, explorando os resultados para além do que os aspectos numéricos mostram e quanto à caracterização gráfica, padronizar e diagramar as informações apresentadas.

Como nem todos os cursos ofertados foram avaliados em cada avaliação interna do período estudado e nem todos os estudantes responderam aos questionários (pois a participação é voluntária), em alguns casos e itens os dados refletem informações dadas apenas por um quantitativo pequeno de partícipes e esse aspecto deve ser observado na análise dos resultados, não podendo ser considerado como a decisão (avaliação) da maioria.

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 revelou que esse Plano não priorizava a promoção de melhorias para a realização e consolidação da avaliação institucional interna e pouco se fez menção à importância e utilidade da avaliação para a gestão. Não foram identificados planos e metas que remetem especificamente à avaliação interna do IFRO. Ao se analisar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), notou-se a necessidade de ampliar a avaliação também para o público do Ensino Médio Técnico.

É possível afirmar que existe a necessidade de preparar a coletividade para o movimento que avaliação institucional deve promover na instituição, para que todos possam ocupar seu lugar no conjunto da avaliação: dos executores aos respondentes e gestores.

Nas avaliações de 2015 e 2016, havia destaque para que os resultados das avaliações internas fossem utilizados pela equipe gestora para as tomadas de decisões, tanto na Reitoria, quanto nos *campi*. A partir do último triênio avaliado e dos documentos institucionais seguintes aos resultados divulgados (PDI 2018-2022), observou-se que a equipe gestora tem utilizado a avaliação interna como indicador para embasar as tomadas de decisões, o que faz com que, a princípio, a avaliação cumpra seu objetivo e sua função utilitária, para além do aspecto burocrático de gerar dados e informações para regulação pelo SINAES.

Comparando-se as sugestões de ações da CPA nos RAI de 2015 a 2017, identificou-se, no PDI 2018-2022, a priorização de assuntos e questões apontados como urgentes nos resultados das avaliações, por meio da criação projetos específicos e do delineamento de vários objetivos e ações pontuais para atender às demandas geradas.

No PDI 2018-2022, foi projetado que a avaliação interna seja realizada por todos os segmentos, devido sua importância para melhorias institucionais. Apesar de não se ter analisado especificamente o RAI do ano de 2018, é importante ressaltar que, nesse ano, os discentes do Ensino Médio Técnico, que representam o maior percentual da população acadêmica da instituição, foram incluídos na avaliação interna. Isso demonstra a preocupação e a atenção da instituição em conhecer, de forma mais ampliada, a opinião da comunidade acadêmica, para melhor compreender se as ações realizadas têm cumprido suas finalidades de forma qualitativa e satisfatória, bem como o que pode ser melhorado.

O único projeto de avaliação localizado corresponde ao período do triênio 2018 a 2020. Conforme já mencionado, não foi possível analisar a avaliação desenvolvida nesse último triênio (2018-2020), devido à falta de tempo hábil na liberação do RAI de 2020 (que é o relatório final) para consulta pública, em decorrência da pandemia de Covid-19. No PDI 2018-2022, observou-se uma abordagem da avaliação interna totalmente diferente do PDI 2014-2018: a avaliação interna foi mencionada diversas vezes, como diretriz e apoio às ações da gestão escolar, chegando a mencionar a necessidade de uma política de avaliação institucional. Pontua-se que, devido à

ausência de relato ou descrição, não foi possível identificar, nas avaliações analisadas, se elas são acessíveis⁵⁴ a todos, aspecto que deve ser observado nas próximas avaliações, no que tange aos recursos de sensibilização, instrumentos, relatórios e a todos os documentos institucionais.

Ao longo desta tese, foram apresentadas reflexões sobre algumas questões acerca da avaliação interna institucional, de modo a contribuir para que os leitores e estudiosos da temática possam pensar sobre, discutir, analisar e buscar soluções para problemáticas surgidas nas respectivas instituições. É verdade que para muitas questões não há respostas prontas; por outro lado, as perguntas são mais importantes do que as possíveis respostas que poderiam ser oferecidas neste momento.

Considera-se, entretanto, que a avaliação interna tem conseguido dar relevância ao estado em que os aspectos avaliados se encontram, fornecendo indicadores que subsidiam a regulação das ações institucionais, fundamentando discussões e análises para se repensar as atividades desenvolvidas. Além disso, a avaliação pode e deve embasar o planejamento estratégico, no que se refere à elaboração e efetivação de novas ações e políticas internas, quando da tomada de decisões da gestão escolar.

Feitas essas considerações, reconhece-se que a tese proposta foi confirmada: a avaliação institucional interna é um instrumento determinante para a equipe da gestão escolar, quando fundamenta as tomadas de decisões para a qualidade dos serviços prestados. Convém esclarecer que nem toda avaliação cumpre sua finalidade e que nem sempre seus resultados e indicadores são utilizados pela gestão, assim como visto nos resultados de diversas pesquisas apontadas ao longo deste texto, os quais não foram destoantes de alguns achados do presente estudo: as CPA têm dificuldades na elaboração de instrumentais de avaliação; falta de clareza com relação ao objetivo; falta de embasamento no planejamento da avaliação e na análise dos resultados; e falta de domínio de teorias avaliativas.

Como diferencial, neste estudo, constatou-se que: a gestão escolar do IFRO se baseia em diagnósticos e indicadores gerados pela avaliação interna para as tomadas de decisões; a comunidade acadêmica tem participado mais da avaliação, resultado de uma aprendizagem gerada a partir do exercício que a própria realização anual da avaliação promove em todos os envolvidos no projeto institucional; a instituição tem

⁵⁴ Remete ao caráter de acessibilidade programática, necessária em documentos institucionais.

valorizado a contribuição da comunidade na elaboração de documentos institucionais; a avaliação tem caminhado rumo à superação do aspecto burocrático e legalista, vislumbrando a formação de uma cultura de avaliação formativa, emancipatória e construída coletivamente, a partir da gestão democratizada.

Assim como a realidade apresentada nos resultados de outras pesquisas de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é necessária a criação de um núcleo de estudos em avaliação, a fim de embasar as ações que contribuam para a avaliação institucional interna. Esse núcleo precisa ter a participação da comunidade acadêmica, para que esta se aproprie do conhecimento acerca da instituição e suas necessidades, de modo que a avaliação se torne, de fato, coletiva.

Aos membros de CPA, pesquisadores e demais interessados na temática da avaliação interna e seus instrumentos, recomenda-se considerar que os padrões, critérios e indicadores utilizados para análise dos relatórios e perguntas avaliatórias que compõem os questionários contribuem para fundamentar novas investigações e podem ser ampliados a partir da singularidade de cada instituição.

Para futuras pesquisas, especificamente sobre a avaliação institucional do IFRO, cabe investigar se as ações planejadas no atual PDI (2018-2022) foram efetivadas, principalmente analisando-se os resultados das avaliações internas de 2018, 2019 e 2020. Para pesquisas realizadas sobre avaliação interna no contexto das instituições de Educação Superior em geral, cabe observar os padrões adotados e a apropriação de critérios de análise de programas de avaliação, que podem ser adaptados às especificidades de cada instituição.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria da Conceição Lima; CASTIONI, Remi. Avaliação da educação profissional: análise bibliométrica no âmbito da literatura científica. **Com a palavra o professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 4, n.10, set.-dez., 2019, p. 290-308. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/352-Texto%20do%20artigo-1611-2-10-20200703%20(1).pdf. Acesso em: 27 out. 2020.
- AGUILAR, Planejamento estratégico. *In*: CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 378-379.
- ARAÚJO, Ana Karolina de. **SINAES e os procedimentos de avaliação: a construção de uma nova cultura na universidade?** 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- ARAÚJO, Leonardo Sousa. **Avaliação do processo de elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI) do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Rondônia (IFRO)**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.
- ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Auto-avaliação institucional na rede federal de educação tecnológica: análise da implementação do SINAES**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- AVILA, Aline Elisa Cotta D. **Avaliação institucional: mobilizando a escola para melhoria da qualidade da educação**. 2013 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2013.
- BALZAN, Newton César. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115- 148.
- BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. rev. e ampl. Tradução: Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>. Acesso em: 10 maio 2020.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BATISTA, Glauco Henrique Clemente *et al.* O golpe de 2016 e as ameaças para a educação no Brasil: o tripé de retrocessos. **SCIAS** - Direitos Humanos e Educação, v. 3, n. 1, p. 138-161, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/4551>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BELLONI, Isaura *et al.* Avaliação institucional da Universidade de Brasília. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 87-114.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior, Campinas, v. 3, n. 4, dez. 1998, p. 20-42.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto LTDA, 1994.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução: Claudia Achilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOTELHO, Arlete de Freitas. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto de 28 de maio de 2004b. Designa a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e dispensa a Comissão Nacional de Orientação e Avaliação (CONAV). **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 2, Brasília, DF, n. 103, 31 maio 2004b.

BRASIL. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 20.545, 11 out. 1996b.

BRASIL. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

Diário Oficial: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 17.991, 20 ago. 1997.

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

Diário Oficial: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 10 jul. 2001.

BRASIL. Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 10 maio. 2006a.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 18 dez. 2017.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, edição extra, ano CLI, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Comissão Nacional de Educação. **Documento básico de avaliação das universidades brasileiras.** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário**

Oficial: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 6.592, 18 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. xx, 25 nov. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 4, de 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n.º 150, p. 19, 06 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 12**, de 5 de setembro de 2008. Institui o índice geral de cursos da instituição de educação superior (IGC). Disponível em: http://download.inep.gov.br/download//condicoes_ensino/2008/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: MEC/CONAES, 2004. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa das instituições de educação superior:** diretrizes e instrumento. Brasília: MEC/CONAES/INEP, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Roteiro de auto-avaliação institucional**. Brasília: MEC /CONAES/INEP, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487597. Acesso em 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Reforma e avaliação da educação superior:** tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional. Brasília: MEC/CONAES/INEP/, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior. **Avaliação institucional**: instrumento de avaliação institucional externa. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância**. Brasília: MEC/SEED/INEP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/ SEED, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância**. Brasília: MEC/SEED/INEP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Credenciamento de pólo de apoio presencial para educação a distância**. Brasília: MEC/SEED/INEP, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras - PAIUB**. Brasília: SESU/MEC, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Seminário internacional** “reforma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina”. Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.

CAPELLA, Ana Cláudia. *Agenda-Setting*. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018. p. 60-64.

CAVALCANTE, Luiz Jose Henrique Nogaroli. **SINAES no CEFET/RJ**: contribuições para a auto-avaliação. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) - Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERMINARO, Maria Cecília. Avaliação, gestão e o cenário de novas possibilidades e novos debates na educação pública. In: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org.). **Avaliação e gestão escolar**: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: RiMa, 2010. p. 9-16.

COLARES, Anselmo Alencar. O autoritarismo repressivo na educação brasileira pós-1964. *In*: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: ANPAE, 2003. p. 3-72.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Concepções de gestão educacional: rumo à democracia participativa. *In*: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: ANPAE, 2003. p. 75-130.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES. **Resolução CONAES n.º 01**, de 11 de janeiro de 2005. Estabelece prazos e calendário para a avaliação das instituições de educação superior. Disponível em: http://www.cpa.uerj.br/pdf/resol_conaes_%2001_2005.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Relatório parcial CPA 2015**. Porto Velho: IFRO, 2016a. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cpa-nav>. Acesso em: 30 set. 2017.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Autoavaliação institucional 2016**. Porto Velho: IFRO, 2016b. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cpa-nav>. Acesso em: 30 set. 2017.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Autoavaliação institucional 2015 -2017**. Porto Velho: IFRO, 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cpa-nav>. Acesso em: 10 dez. 2018.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Projeto de avaliação institucional 2018-2020**. Porto Velho: IFRO, 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cpa-nav>. Acesso em: 28 out. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014**: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos/notatecnica65de2014.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *In*: ABREU, Alzira Alves de *et al.* (org.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro - DHBB**. São Paulo: Forense, 2001. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. **Avaliação**: Revista da Avaliação Institucional da Educação Superior. Sorocaba, v. 9, n. 4, p. 25-31, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1285>. Acesso em: 03 set. 2019.

CURY, Vera de Arruda Rozo. O currículo e a medida do social: estudo de um curso de Direito - contribuição para avaliação institucional. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 149-180.

DI GIOVANNI, Geraldo. Atores. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018a. p. 95-97.

DI GIOVANNI, Geraldo. Avaliação. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018b. p. 101-104.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 53-86.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 15-36.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009) do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-115.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: desafios e perspectivas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DUARTE, Janaina Andrade. **Auto avaliação institucional de uma ETSUS**: refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas. 2016. 135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, 2016.

ELOI, Merilande de Oliveira Soares. **Instituto federal baiano**: Uma proposta de ampliação da avaliação institucional para atendimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira. Legalidade. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018a. p. 506-509.

FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira. Legitimidade. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018b. p. 509-515.

FERNANDES, Ivanildo Ramos; GRIBOSKI, Claudia Maffini; MENEGHEL, Stela Maria. Novos indicadores para a educação superior brasileira: eles são necessários? *In*: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis - SC. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-17.

FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; TIRAMONTI, Guillermina; AGUERRONDO, Inês. **Las instituciones educativas cara y ceca**. Buenos Aires: Troquel, 1992.

GASPARETTO, Agenor. **Avaliação institucional**: processo doloroso de mudança - a experiência da UESC. Ilhéus, Bahia, 2003.

GIMENES, Nelson Antonio Simão. **Um estudo meta-avaliativo de uma experiência de auto-avaliação em uma instituição de educação superior**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOULART, Joana Corrêa. **Avaliação institucional interna da universidade estadual de Goiás**: um estudo meta-avaliativo. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2018.

GOULART, Joana Corrêa. **Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da universidade estadual de Goiás (2005-2010)**: processos, significados e contradições. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

GUIMARÃES, Maria Helena de Oliveira. **Avaliação**: impactos sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC-FACE: C/Arte, 2003.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Alfrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.).

Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-92.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Diretor. *In:* HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Resolução n.º 55/CONSUP/IFRO**, de 11 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de desenvolvimento institucional IFRO: 2014-2018**. Porto Velho: IFRO, 2014a. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file> Acesso em: 10 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de desenvolvimento institucional IFRO 2018-2022**. Porto Velho: IFRO, 2018. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **IFRO chega aos dez anos de implantação em Rondônia**. 28 dez. 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/6739-ifro-chega-aos-dez-anos-de-implantacao-em-rondonia>. Acesso em: 31 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Novo reitor do IFRO**, Uberlando Tiburtino Leite, toma posse nesta terça. 9 mar. 2015. Disponível em: <https://www.ifro.edu.br/site/?p=28499>. Acesso em: 01 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. 2012. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão do exercício de 2012**. 2013. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. 2014b. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. 2016c. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/relatorio-de-gestao-1/597-relatorio-de-gestao-de-2015-ifro-submissa-o-1/file>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. 2016b. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Pro-reitorias/Prodin/Relat%C3%B3rios_de_Gest%C3%A3o_/RG_2016.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Autoavaliação institucional envolve professores, técnicos e alunos**. 14 ago. 2017b. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/3353-autoavaliacao-institucional-envolve-professores-tecnicos-e-alunos>. Acesso em: 09 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão do exercício de 2017**. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Pipex do IFRO enviou 40 alunos para o exterior**. 2016d. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/411-pipex-do-ifro-enviou-40-alunos-para-o-exterior>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES - sistema nacional de avaliação da educação superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed., rev. amp. Brasília: INEP, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação institucional**. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/avaliacao-institucional>. Acesso em: 10 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.º 065**. Brasília: MEC, 09 out. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos/notatecnica65de2014.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de gestão 2019**: gabinete da presidência do Inep: prestação de contas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ao Tribunal de Contas da União (TCU). Brasília, 2020.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-golpe-2016>. Acesso em: 21 mar. 2021.

KWECKO, Fabio Rios. **Os desafios do diálogo entre autoavaliação institucional e gestão estratégica do IFRS - campus Rio Grande**. 2017. 222 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÉS, Patrick. Instrument. *In*: BOUSSAGUET, Laurie; JACQUOT, Sophie; RAVINET, Pauline. **Dictionnaire des politiques publiques**. 2. ed. rev. Paris: Presses de Sciences Po, 2006. p. 269-277.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (org.). **Avaliação & compromisso**: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual. *In*: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org.). **Avaliação e gestão escolar**: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: RiMa, 2010. p. 65-78.

LEMES, Sebastião de Souza. Indagações sobre as políticas educacionais e reflexões sobre demandas percebidas pelo estado brasileiro: tópicos para análise circunstanciada de seus instrumentos de ação. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 3, p. 1616-1625, 2016.

LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman; RIBEIRO, Ricardo. Alguns fundamentos de organização do currículo para a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** v. 6, n. 3, p. 127-139, 2011.

LIMA, Claudia Ibiapina. **Autoavaliação nas instituições de ensino superior (IES) do Ceará sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Edição expandida do 30^o aniversário. Tradução: Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: ENAP, 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Prefácio à edição brasileira. *In*: LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Edição expandida do 30^o aniversário. Tradução: Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: ENAP, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUZ, Ana Maria de Carvalho; SILVA, Patrícia Rosa da; AMARAL, Fernanda Alaminado. (org.). **Organização e gestão da escola**: planejamento e avaliação. Módulo II. Gestão de Unidades Escolares. Salvador: ISP, 2008. Disponível em: http://www.videos.proged.ufba.br/Serie_Seminarios/E_books/modulos/modulo2.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

MARQUES, Miriam Castro. **Potencialidades e limites da autoavaliação institucional na gestão do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Pará campus Belém**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais) - Universidade Cidade de São Paulo, 2018.

MARQUES, Miriam Castro; MARTINS, Angela Maria. Potencialidades e limites no processo de autoavaliação institucional do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Pará. *In: XIII EDUCERE 2017. Anais [...]*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25958_12346.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARTINS, R. C. de R. Novos encontros, novas sínteses - avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios. **Revista FUNADESP**. Brasília, 2005.

MARTINS, Rafael Inácio Sousa; AZEVEDO, Marília Macorin de. Avaliação institucional da educação profissional técnica de nível médio: estudo bibliométrico. *In: XIV WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA. Anais [...]* São Paulo, 2019.

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. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. ed. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo ensino médio: perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas frequentes: base nacional comum curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 1.606, de 1º de junho de 2004. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 105, 2 jun. 2004a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n.º 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman; GOMES, Micael Côrtes. O reconhecimento das culturas escolares para a constituição de uma gestão sensível. *In*: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org.). **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais**. São Carlos: RiMa, 2010. p. 1-7.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Burocracia. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018. p. 106-110.

NUNES, Jackson Bezerra. **Implantação das comissões próprias de avaliação dos institutos federais da região norte do Brasil**. 2014. 69 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de. Projeto pedagógico institucional - PPI: uma breve reflexão sobre o documento. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-8. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32848/7.29.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

OLIVEIRA, Lucilene Rebouças de. **Estudo do processo de avaliação interna: ferramenta de tomada de decisão, de autocontrole, de autoconhecimento e de melhoria na gestão das universidades e institutos federais**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Revisões das políticas nacionais para a educação: repensando a garantia de qualidade para o ensino superior no Brasil**. Tradução: Jorge Francisco Kell. OCDE, 2018.

PECI, Alketa. Regulação/Agências Reguladoras. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018. p. 867-871.

PINHA, Maria Luisa de Sousa. **Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO. **Anexo B - II Seminário de Pós-Graduação**. 2013. Disponível em: [https://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2013/09/III-Circuito-Cient%
c3%adfico-Normas-II-Semin%
c3%a1rio-de-P%
c3%b3s-Gradua%
c3%a7%
c3%a3o.pdf](https://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2013/09/III-Circuito-Cient%c3%adfico-Normas-II-Semin%c3%a1rio-de-P%c3%b3s-Gradua%c3%a7%c3%a3o.pdf). Acesso em: 22 out. 2020.

RANIERI, Nina. **Autonomia universitária**. São Paulo: EDUSP, 1994.

RESCIA, Ana Paula Oliveira; O'REILLY, Maria Cristina R. B. Avaliação educacional: algumas considerações. *In*: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org.). **Avaliação e gestão escolar**: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: RiMa, 2010. p. 27-40.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-52.

RODRIGUES, Eliana Curvelo. *et al.* Avaliação e gestão: possibilidades de emancipação e a perspectiva da transformação social. *In*: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org.). **Avaliação e gestão escolar**: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: RiMa, 2010. p. 47-56.

SACRAMENTO, Ana Rita Silva; PINHO, José Antonio G. de. Gerencialismo. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018. p. 388-392.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Documento de trabalho 8/91. 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANT'ANNA, Vanya. Gestão. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018. p. 392-394.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação do Ensino Superior**: A dinâmica de implementação do SINAES nas Universidades Federais no tocante ao instrumento de Avaliação Interna – CPA. 2009. 160 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Elizangélica F. da. **Avaliação de educação superior em duas instituições federais de ensino público em Porto Velho/RO**: um estudo exploratório (2008-2013). 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PGDRA), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2016.

SILVA, Jesué Gracialiano da. **A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica entre os anos de 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 416 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SILVA, Luiz Antonio de Palma e. Coordenação. *In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2018. p. 202-203.*

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57216>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SOUZA, Cíntia dos Santos. **O acompanhamento de egressos do curso de pedagogia como indicador de avaliação institucional na UNIR**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2014.

TOGNARELLI, Vanda Rutkowski. **Avaliação institucional**: do processo construído à vivência do SINAES - a consolidação do sujeito coletivo institucional. São Paulo: Terracota, 2012.

TOGNARELLI, Vanda Rutkowski. **Avaliação institucional**: do processo construído à vivência do SINAES - a consolidação do "sujeito coletivo institucional". 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRIGUEIRO, M. G. S. A Avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino do país. **Avaliação**: Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. v. 9, n. 3, set. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v09n03/v09n03a02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

VILELAS, J. **Investigação**: O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Sílabo, 2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

ZAMBERLAN, Miguel Fabricio. **Percepção sobre o uso e aceitação de sistema de apoio a decisão por gestores do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Rondônia**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

ZITZKE, Viviane Aquino; PINTO, Elisane Ortiz de Tunes Pinto. A BNCC e os impactos no currículo do ensino médio integrado. **Thema**, v. 17, n. 2, 2020, p. 407-416. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V17.2020.407-416.1469>. Acesso em: 22 nov. 2020.

APÊNDICE A – QUADRO DAS PESQUISAS CATEGORIZADAS

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação interna no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES

(continua)

Descritor: Avaliação interna	
Banco de dados: Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES	
Resultados: 114 encontrados	
Data: 28 de junho de 2020	
Numeração como aparece no sítio	Dissertações
3	CLEMENTE, Cesar. Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna: uma análise do componente curricular de Matemática. 01/12/2011. 101 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.
5	OLIVEIRA, Lucilene Rebouças de. Estudo do processo de avaliação interna - ferramenta de tomada de decisão, de autocontrole, de autoconhecimento e de melhoria na gestão das universidades e institutos federais. 30/12/2013. 118 f. Mestrado Profissional em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
8	LOPES, Carla Madureira Valente. Gestão escolar e qualidade educacional: as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional. 15/12/2016. 158 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
13	CASTELLANELLI, Luise Medina Cunha. A interação entre avaliação interna e planejamento estratégico na Universidade Federal de Santa Maria. 05/06/2018. 192 f. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
15	FREITAS, Renata de Castro Marcondes de. Um modelo de avaliação interna para a melhoria de processos pedagógicos e administrativos: aplicação em uma faculdade de tecnologia. 13/02/2015. 108 f. Mestrado em Engenharia Mecânica. Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Guarat., Guaratinguetá.
17	LOPES, Maria do Pérpetuo Socorro Marques. Análise de desempenho docente nos Cursos de Tecnologia do CEFET-PI: elementos para referenciar a avaliação interna. 01/08/2006. 142 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.
18	SANTOS, Rosangela Aparecida dos. Análise do projeto de intervenção pedagógica da escola estadual x a partir dos processos de avaliação interna e externa Juiz de Fora 2014. 04/12/2014. 108 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
19	SILVA, Assis Leão Da. Avaliação do Ensino Superior: a dinâmica de implementação do Sinaes nas Universidades Federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA. 01/10/2009. 160 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
21	NICOTARI, Marco Antonio. A autoavaliação institucional: um instrumento que contribui para a gestão educacional em IES. 29/08/2013. 172 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.
22	BERTELLI, Eliseu Miguel. Avaliação institucional: a trajetória da Faculdade De Pato Branco - FADEP. 01/10/2004. 146 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
24	VIEIRA, Regina Lucia Bastos. Política pública de avaliação da educação superior - O SINAES na universidade pública estadual: o caso da Universidade do Estado da BAHIAUNEB. 01/12/2008. 163 f. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Universidade Católica do Salvador, Salvador.

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação interna no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES

(continuação)

Numeração como aparece no sítio	Dissertações
25	CAVALCANTE, Luiz Jose Henrique Nogaroli. SINAES no CEFET/RJ: contribuições para a auto-avaliação. 19/02/2013. 94 f. Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas. Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.
31	CARIBÉ, Sabrina Oliveira. Diagnóstico de Implantação da Auto-avaliação nas Faculdades Privadas de Salvador na visão dos coordenadores da Comissão Própria de Avaliação. 01/10/2011. 110 f. Profissionalizante em Gestão e Tecnologia Industrial – GETEC. Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC, Salvador.
33	AVILA, Aline Elisa Cotta D. Avaliação institucional: mobilizando a escola para melhoria da qualidade da educação. 03/04/2013. 137 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora.
34	KRÄMER, Luci Elaine. O ensino de graduação na UNISC: contexto, referências e relatório de uma avaliação institucional interna. 01/06/2002. 241 f. Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.
36	SERRANO, Rosa Helena Carvalho. A construção de uma cultura de avaliação: desafios de múltiplos processos. 01/08/2002. 129 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
39	CRUZ, Maria Lucia Indjaian Gomes da. A Auto-Avaliação Institucional como Instrumento Sistemático de Melhoria da Qualidade do Ensino: Riscos e Oportunidades para a Educação Superior. 01/03/2004. 140 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
46	KRUGER, Elizabeth Rocha. A avaliação institucional como subsidio para a formação continuada do professor. 01/12/2006. 100 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
50	ARGOLLO, Rivaílida Silveira Nunes de. Auto-avaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES. 01/01/2010. 100 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
55	FONSECA, Jamil Orlei de Souza. A avaliação institucional como subsídio no processo de tomada de decisão: um estudo de caso em instituição privada de Educação Superior. 01/12/2006 107 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
61	GIMENES, Nelson Antonio Simão. Um estudo meta-avaliativo de uma experiência de auto-avaliação em uma instituição de educação superior. 01/10/2006. 112 f. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
66	PINHA, Maria Luisa de Sousa. Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar. 01/08/2012. 176 f. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
70	PAIVA, Liz Denize Carvalho. A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. 01/08/2012. 166 f. Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.
75	ARAUJO, Ana Karolina de. SINAES e os Procedimentos de Avaliação: a construção de uma nova cultura na Universidade? 20/06/2014. 150 f. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa.

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação interna no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES

(conclusão)

Numeração como aparece no sítio	Dissertações
77	DUARTE, Janaina Andrade. Auto avaliação Institucional de uma ETSUS: refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas. 27/07/2016. 135 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro.
81	RODRIGUES, Euzeanne Elias de Souza. Políticas Educacionais e processo de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia (2005 e 2015). 29/03/2017. 166 f. Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual De Goiás, Anápolis.
86	FERREIRA, Alexandra. Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES. 10/01/2014. 110 f. Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Universidade Federal do Pará, Belém.
87	LIMA, Claudia Ibiapina. Autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 01/01/2010. 158 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
96	CARDOSO, Thuine Lopes. Avaliação de Desempenho Construtivista para apoiar a gestão da Universidade do Mindelo. 10/02/2017. 257 f. Mestrado em Contabilidade. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações contidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Busca realizada em maio de 2021. Trabalhos selecionados a partir do descritor “Avaliação institucional”.

APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFRO

Quadro 2 – Situação da avaliação institucional Interna do IFRO – 2014 e 2019

(continua)

INDICADORES	2014	2019
<p>Histórico</p>	<p>O IFRO surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia (à época em processo de implantação, com unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena) e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.</p> <p>Marcos históricos do IFRO</p> <p>1993 – Criação da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste através da Lei n.º 8.670, de 30/06/93; criação da Escola Técnica Federal de Porto Velho através da Lei n.º 8.670, de 30/06/93, porém não foi implantada; criação da Escola Técnica Federal de Rolim de Moura através da Lei n.º 8.670, de 30/06/93, também não implantada;</p> <p>2007 – Criação da Escola Técnica Federal de Rondônia através da Lei n.º 11.534, de 25/10/07, com unidades em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena;</p> <p>2008 – Autorização de funcionamento da unidade de Ji-Paraná através da Portaria n.º 707, de 09/06/08; criação do IFRO, através da Lei n.º 11.892. Nessa nova configuração, tem-se uma Reitoria, com sede em Porto Velho, e os seguintes campi: Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Avançado Cacoal, Porto Velho e Vilhena.</p> <p>2009 – Início do funcionamento do Campus Ji-Paraná, com os cursos técnicos em Móveis, Florestas e Informática.</p> <p>2010 – Início das aulas nos Campus Porto Velho, Cacoal e Vilhena.</p> <p>2011 – Criação do Campus Guajará-Mirim.</p>	<p>“O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal vinculada ao MEC, foi criado por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Nacionalmente, a instituição compõe a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica centenária, que teve sua origem no Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. O IFRO é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Regionalmente, é resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, à época em fase de implantação, e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. A fusão originou uma Reitoria. Atualmente, o Instituto Federal de Rondônia possui nove Campi presenciais, implantados em municípios estratégicos do estado. Mas o processo de expansão e interiorização do IFRO se faz também por meio da criação e implantação de polos de apoio presencial da Educação a Distância (EaD). Conforme dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica de 27/04/2018, o IFRO estava com 143 cursos e 15.783 matrículas totais (sendo 10.577 no presencial e 5.206 na EaD). Conforme o Sistema Unificado de administração pública, são 1.262 servidores (docentes: 631; TAE: 562; e estagiários: 30). De acordo com a política de expansão da rede foi publicada no Diário Oficial da União, dia 31/12/2018, Portaria n.º 1.429, seção 1, página 59, autorizando o IFRO, a promover no âmbito de sua estrutura organizacional, o funcionamento do <i>Campus</i> Avançado de São Miguel, de modo que a configuração do Instituto para o próximo quinquênio contará com dez <i>Campi</i>. O IFRO é administrado pela Reitoria e pela Direção Geral dos nove <i>Campi</i> existentes em: Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Porto Velho Calama, Porto Velho Zona Norte e Vilhena, com apoio dos órgãos colegiados, conforme a estrutura organizacional, especificada na Resolução n.º 65/CONSUP/IFRO/2015. A CPA é um órgão de assessoramento, composta pelos segmentos da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil organizada, com atuação autônoma em relação aos Conselhos e outros colegiados da instituição”.</p>

APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFRO

Quadro 2 – Situação da avaliação institucional Interna do IFRO – 2014 e 2019

(continuação)

INDICADORES	2014	2019
Portarias	Portaria n.º 796 , de novembro de 2012, nomeia os membros titulares e suplentes da CPA – IFRO; Portaria n.º 697 , de 10 de julho de 2013 designa os membros da presidência e secretaria.	Portaria n.º 966/REIT-CGAB/IFRO , de 16 de abril de 2018, nomeia os membros titulares e suplentes da CPA-IFRO; Portaria n.º 2.129/REIT-CGAB/IFRO , de 25 de setembro de 2018, designa membro titular discente.
Número de membros (CPA)	14	7 titulares / 5 suplentes
Perfil dos membros da CPA	Corpo docente: 4; Técnicos-administrativos: 4; Discentes: 4; Sociedade civil: 2.	Titulares: Corpo docente: 2; Técnicos-administrativos: 2; Discentes: 2; Sociedade civil: 1. Suplentes: Docentes: 2; Técnicos-administrativos: 2; Sociedade civil: 1.
Construção do Projeto de avaliação institucional no IF	Não	“O Relatório de Autoavaliação Institucional foi baseado no Projeto de Avaliação Institucional aprovado em assembleia por esta comissão, apresentado no CODIR e disponível na página da CPA. Sua elaboração ocorreu nos termos dos objetivos estratégicos apontados no Projeto de Desenvolvimento Institucional, bem como na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.º 65/2014 [...]”.
Objetivos da Avaliação Institucional	A Avaliação Institucional objetiva a melhoria da qualidade da educação, a orientação da expansão da oferta de ensino, o aumento permanente de sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social, e especificamente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais da instituição, por meio da valorização da missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.	“[...] objetivando a melhoria da qualidade da educação, a orientação para expansão da oferta de ensino e o aumento permanente da eficácia institucional [...]” (p. 8). “[...] objetivam contribuir com o planejamento de ações que tragam soluções práticas e atendam aos anseios da comunidade acadêmica, a melhoria da qualidade e o aumento permanente da eficácia institucional” (p. 8).
Concepções de avaliação institucional	-	Não é indicada nenhuma concepção teórica norteadora da avaliação. Somente mecanismos legais e orientadores do SINAES.

APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFRO

Quadro 2 – Situação da avaliação institucional Interna do IFRO – 2014 e 2019

(conclusão)

INDICADORES	2014	2019
Metodologia de trabalho da CPA – Atividades realizadas CPA	(2012-2013) A atuação da CPA em 2013 limitou-se a construção de um questionário de avaliação que ainda está em fase de aplicação.	“Para a realização da autoavaliação foi utilizado o sistema informatizado denominado <i>LIMESURVEY</i> (programa desenvolvido em <i>base open source</i> , não proprietária, versão 2.50) e elaborado um questionário para coleta de dados com blocos de perguntas de múltipla escolha e em cada bloco uma questão para resposta discursiva, com limitação de 600 caracteres. Teve como público alvo: discentes, docentes e TAE’s do IFRO” (p. 15). “Os critérios quantitativos e qualitativos foram utilizados para análise dos dados obtidos através de coleta com escalas ordinais do tipo <i>Likert</i> [...]” (p. 15). “[...] adotou-se também a técnica de análise de conteúdo” (p. 17).
Publicações decorrentes	Não	Não
Autores de base que constam nos projetos de avaliação institucional	Não	Não foram localizados os Projetos. Nas referências bibliográficas dos relatórios constam autores que não estão citados no texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Informações de 2014 baseadas em Nunes (2014); informações de 2019, em consulta ao RAI (CPA/IFRO, 2019).

**APÊNDICE C – SÍNTESE DAS SUGESTÕES DE AÇÕES DA CPA
NAS AVALIAÇÕES INTERNAS DE 2016 E 2017**

Quadro 1 – Missão e PDI

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Criar uma Política de Divulgação e Seminários de apresentação PDI; -Criar uma Política incentivo a participação para construção do PDI/PPI; -Facilitar o acesso ao PPI e PDI. -Fiscalizar anualmente e fazer cumprir as propostas contidas no PDI/PPI; -Instituir de forma democrática a Comissão responsável para a elaboração do PDI e do PPI; -Realizar consulta/reuniões com a comunidade interna a respeito da proposta do PDI/PPI.</p>	<p>-Ampliar a divulgação dos documentos institucionais; -Dar maior publicidade quanto a localização e conteúdo dos documentos institucionais; -Elaborar um vídeo institucional apresentando o IFRO de forma global; -Elogiar o processo de construção participativo e democrático do PDI; -Estender o modelo de construção do PDI 2018/2022 para os demais documentos institucionais; -Incentivar a participação da comunidade na elaboração dos documentos institucionais. -Manter o processo de construção democrática dos documentos institucionais, tal como feito no PDI 2018-2022. -Melhorar a disposição dos documentos institucionais e desenvolver um mecanismo de busca eficiente no Portal do IFRO; -Oferecer tempo hábil para que ocorra a participação democrática dos servidores na elaboração dos documentos institucionais.</p>

Quadro 2 – Políticas para o Ensino

(continua)

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Apresentar, disponibilizar e acompanhar a execução do plano de ensino durante o semestre; -Atualizar semestralmente o plano de ensino; -Cumprir a política de ensino proposta no PDI; -Divulgar com antecedência os projetos relacionados ao ensino; -Fiscalização da Direção de Ensino ao cumprimento individual do PIT/RIT. -Intensificar a atuação do núcleo pedagógico junto ao corpo docente visando a cooperação/ simbiose/ sinergia; -Realizar constantes capacitações didático-pedagógicas para o quadro docente; -Reformulação do PPC dos cursos com participação de todo o quadro docente envolvido com o curso em questão contemplando a interdisciplinaridade.</p>	<p>-Capacitação em língua espanhola para atender à demanda local, visto que o <i>Campus</i> é binacional; -Desenvolver metodologias de ensino que atendam aos alunos com necessidades específicas; -Disponibilização dos laboratórios para uso dos discentes durante todo período de funcionamento do <i>Campus</i>; -Disponibilizar o laboratório de Matemática para uso da comunidade; -Distribuir equitativamente o número de aulas entre docentes da mesma área. -Divulgar de forma mais eficiente os projetos de ensino existentes no IFRO; -Divulgar os critérios de seleção dos projetos de ensino; -Envolver as entidades de classe na elaboração e atualização dos PPC's. -Estimular a prática de ensino integradora (interdisciplinaridade); -Intensificar as atividades desenvolvidas pela direção de ensino; -Intensificar as atividades desenvolvidas pelo núcleo pedagógico, em relação à promoção, permanência e êxito dos alunos; -Intensificar as atividades desenvolvidas pelos Coordenadores de Cursos; Manter as boas ações desenvolvidas pelo Coordenador de Curso. -Manter as boas ações desenvolvidas pelo DAPE e DE;</p>

Quadro 2 – Políticas para o Ensino

(conclusão)

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
	<ul style="list-style-type: none"> -Manter os bons serviços prestados pela Direção de Ensino e DAPE; -Manter os bons serviços prestados pelo Coordenador do Curso de Ciências; -Manter os bons serviços prestados pelos Coordenadores dos Cursos Superiores. -Manter os serviços prestados pelo chefe do Departamento de Ensino e Diretor de Ensino. -Melhorar o atendimento nos laboratórios no período noturno; -Oferecer curso de capacitação referente a prática docente em sala. -Ofertar serviços de qualidade nos laboratórios; -Ofertar serviços nos laboratórios. -Organizar a equipe para ofertar atendimento noturno nos departamentos; -Promover a integração entre os setores do ensino; -Reforçar o atendimento aos alunos no que tange aos trâmites e orientação de TCC. -Rever a política de seleção para ingresso dos alunos no ensino superior; -Rever a política de seleção, por meio de notas, para ingresso dos alunos no ensino médio e superior. -Rever as ações desenvolvidas pela direção de ensino; -Rever as políticas de ensino para que contemplem a realidade do <i>Campus</i>; -Rever os PPC dos cursos superiores para que os mesmos atendam à necessidade local.

Quadro 3 – Políticas para a Extensão

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<ul style="list-style-type: none"> -Clareza/transparência nas seleções/avaliações dos projetos de extensão; -Executar as políticas de incentivo e fomento à extensão descritas no PDI; -Melhorar a comunicação entre Coordenação e servidores; -Promover maior publicidade ao CEPEX e tornar suas ações transparentes; -Promover maior publicidade ao PROEX/DEPEX e tornar suas ações transparentes; -Promover publicidade com maior antecedência às atividades/projetos de extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliar a divulgação das atividades realizadas pela PROEX/DEPEX; -Ampliar a divulgar os critérios de seleção para participação em projetos de extensão; -Ampliar as ações de extensão que atendam à população em situação de vulnerabilidade social (indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses). -Ampliar/divulgar parcerias entre o <i>Campus</i>/FRO e empresas/instituições com áreas afins aos cursos ofertados. -Incentivar a elaboração de projetos de Extensão, que têm como objetivo atender à comunidade externa. -Incentivar a realização de eventos (mostras culturais, sarais, gincanas estudantis, feiras de ciências) com o objetivo de envolver a comunidade e divulgar o trabalho realizado com os alunos. -Organizar a equipe do DEPEX para atender às demandas do departamento. -Organizar a equipe para atendimento aos alunos no que tange aos trâmites e orientação de estágio; -Reforçar o atendimento aos alunos no que tange aos trâmites e orientação de estágio. -Rever as políticas de Extensão para melhora atender a comunidade.

Quadro 4 – Políticas para a Pesquisa

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Clareza/transparência nas seleções/avaliações dos projetos de pesquisa;</p> <p>-Executar as políticas de incentivo e fomento à pesquisa descritas no PDI;</p> <p>-Introduzir o sistema de seleção de projetos <i>Ad hoc</i>;</p> <p>-Promover maior publicidade a PROPESP/DEPESP e tornar suas ações transparentes;</p> <p>-Promover publicidade com maior antecedência às atividades/projetos de pesquisa.</p> <p>-Realizar constantes capacitações didático-pedagógicas para o quadro docente.</p>	<p>-Ampliar a divulgação das atividades realizadas pela PROPESP/DEPESP;</p> <p>-Desenvolver minicursos, palestras, oficinas com objetivo de capacitar os servidores para a elaboração de projetos de pesquisa.</p> <p>-Desenvolver oficinas e minicursos que orientem os servidores na elaboração e condução da pesquisa.</p> <p>-Divulgar os editais com tempo hábil para participação dos servidores.</p> <p>-Esclarecer os critérios de avaliação/seleção dos projetos de pesquisa.</p> <p>-Esclarecer para os alunos os critérios de seleção utilizados pelo professor para participação em projetos de pesquisa;</p> <p>-Rever as políticas de pesquisa para melhor atender ao público.</p>

Quadro 5 – Responsabilidade social da instituição

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Averiguar a eficiência do mecanismo de pesquisa de mercado para manutenção de cursos existentes e abertura de novos;</p> <p>-Executar políticas de acessibilidade, inclusão social e integração com a sociedade propostas no PDI;</p> <p>-Executar políticas de desenvolvimento sustentável previstas no PDI;</p> <p>-Executar políticas voltadas ao empreendedorismo propostas no PDI;</p> <p>-Incentivos a projetos relacionados para cultura, esporte e arte para sociedade.</p> <p>-Introduzir o sistema de seleção de projeto <i>Ad hoc</i>;</p> <p>-Maior fiscalização da gestão quanto ao cumprimento da legislação no que tange ao respeito a diversidade religiosa, étnica, racial e de gênero.</p>	<p>-Ampliar a divulgação do serviço de ouvidoria do IFRO;</p> <p>-Desenvolver pesquisas constantes sobre a relevância dos cursos ofertados;</p> <p>-Distribuir o número de servidores nos departamentos de acordo com o volume de trabalho.</p> <p>-Fomentar ações voltadas ao empreendedorismo;</p> <p>-Incentivar ações voltadas às questões que envolvem diversidade de gênero, etnia, religião e política;</p> <p>-Instituir "Boletins de Serviços" no <i>Campus</i>.</p> <p>-Manter boas as ações voltadas às questões que envolvem diversidade de gênero, etnia, religião e política.</p> <p>-Melhorar a disposição das informações e desenvolver um mecanismo de busca eficiente no Portal institucional;</p> <p>-Promover ações de inclusão social para pessoas com necessidades específicas no <i>Campus</i></p>

Quadro 6 – Comunicação com a sociedade

(continua)

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Criação de rede social oficial do IFRO;</p> <p>-Criar políticas de divulgação/marketing, com objetivo de fortalecer a identidade/imagem do IFRO junto a sociedade;</p> <p>-Criar um banco de dados com e-mail de todos os discentes para facilitar o envio de informações a todos;</p> <p>-Divulgar os mecanismos de comunicação com a sociedade, em especial o serviço de "Ouvidoria" prestado pelo IFRO;</p> <p>-Fomentar a política de Integração Escola, Empresa e Comunidade.</p>	<p>-Ativar a Rádio-Escola;</p> <p>-Considerar a data da última remoção como critério de pontuação para novas remoções;</p> <p>-Criar banner com missão, visão e valores para os <i>campi</i> e expor em local visível;</p> <p>-Criar no portal do IFRO, espaço com área e currículo dos servidores;</p> <p>-Criar tutoriais para acessar os diferentes sistemas, para a toda a comunidade acadêmica.</p> <p>-Dar maior celeridade às publicações de matérias por meio da ASCOM.</p> <p>-Dar maior celeridade na disponibilização das páginas dos <i>Campi</i> no portal institucional;</p> <p>-Instituir "Boletins de Serviços" no <i>Campus</i>;</p>

Quadro 6 – Comunicação com a sociedade

(conclusão)

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Melhorar a disposição das informações do site institucional, criando pagina específica para cada <i>Campi</i>.</p> <p>-Melhorar as parcerias do IFRO com as empresas concedentes de estágio.</p> <p>-Painel eletrônico para divulgação de informações.</p>	<p>-Maior celeridade na publicação de eventos e notícias;</p> <p>-Melhorar a disposição das informações e desenvolver um mecanismo de busca eficiente no Portal institucional;</p> <p>Utilizar ferramentas tecnológicas atualizadas para dinamizar a comunicação institucional (<i>WhatsApp Business</i>).</p>

Quadro 7 – Políticas de Pessoal

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Adotar critérios de seleção por competência para os cargos de chefia;</p> <p>-Aplicar às tomadas de decisões os princípios do Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, Decreto n.º 1.171 de 22 de junho de 1994;</p> <p>-Clareza/transparência do processo de seleção para concessão de afastamento para capacitação;</p> <p>-Considerar habilidade/competência quanto a lotação do servidor técnico administrativo;</p> <p>-Divulgar as atribuições e ações da Comissão de Ética;</p> <p>-Fiscalização da Direção de Ensino ao cumprimento individual do PIT/RIT;</p> <p>-Intensificar/fomentar a atuação da CIS;</p> <p>-Política de Gestão por resultado;</p> <p>-Promover a divisão isonômica entre número de servidores/volume de trabalho por setor/disciplinas/aulas;</p> <p>-Promover a divisão isonômica entre número de servidores/volume de trabalho por setor;</p> <p>-Promover a integração entre Direção Geral e quadro de servidores;</p> <p>-Promover a integração entre Gestão e servidores;</p> <p>-Promover cursos de Relações Humanas para os servidores/gestores;</p> <p>-Reestruturar e fiscalizar o processo de avaliação de estágio probatório seguindo os princípios do Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, Decreto n.º 1.171 de 22 de junho de 1994.</p> <p>-Reformulação dos critérios de seleção para concessão de afastamento para capacitação</p> <p>-Rever as políticas de admissão de servidores docentes;</p>	<p>-Dar transparência ao processo de seleção de capacitação de servidores.</p> <p>-Distribuir o número de servidores nos departamentos de acordo com o volume de trabalho;</p> <p>-Elogiar os servidores pelo cumprimento do horário de trabalho no <i>Campus</i>;</p> <p>-Estabelecer/Divulgar os critérios de escolha para cargos de chefia e funções gratificadas;</p> <p>-Fiscalizar o cumprimento do horário de trabalho dos servidores;</p> <p>-Instituir política de acolhimento para novos servidores;</p> <p>-Intensificar a atuação da Comissão de Ética no <i>Campus</i>.</p> <p>-Intensificar a fiscalização no que tange a flexibilização do horário de trabalho;</p> <p>-Manter as boas ações praticadas nas relações interpessoais;</p> <p>-Manter as boas ações praticadas pela Coordenação de Gestão de Pessoas;</p> <p>-Manter os bons serviços prestados pela Coordenação de Gestão de Pessoas;</p> <p>-Melhorar as políticas de capacitação para os servidores Técnicos Administrativos.</p> <p>-Melhorar as políticas de capacitação para os servidores;</p> <p>-Melhorar os serviços prestados pela CGTI para os discentes.</p> <p>-Ofertar capacitação nas áreas de tecnologia e informação.</p> <p>-Promover ações integradoras entre equipe gestora e servidores;</p> <p>-Promover ações que visam melhorar o clima organizacional.</p> <p>-Promover o acolhimento de novos servidores, preferencialmente no dia da posse, com objetivo de apresentar uma visão global acerca da instituição.</p> <p>-Regulamentar o pagamento do "auxílio transporte" para os servidores independente da utilização do transporte público.</p> <p>-Rever os critérios de escolha dos cursos para capacitação "<i>in company</i>";</p> <p>-Rever os editais de seleção para capacitação de servidores para que atendam de forma efetiva;</p>

Quadro 8 – Organização e gestão da instituição

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<ul style="list-style-type: none"> -Adotar critérios de seleção por competência para os cargos/funções de livre nomeação e exoneração; -Considerar para escolha dos cargos de chefia formulação de lista tríplice pela comunidade interna; -Divulgar as decisões tomadas pelo CONSUP; -Divulgar as decisões tomadas pelo CODIR; -Divulgar as decisões tomadas pelo Conselho Escolar; -Fomentar atividades que contemplem a interação entre discentes dos diferentes cursos/modalidades existentes no <i>Campus</i> -Fomentar atividades que contemplem a interação entre discentes dos diferentes cursos/modalidades existentes no <i>Campus</i>; -Promover atividades com objetivo de proporcionar maior interação entre chefes de departamentos e discentes; -Promover maior interação entre Reitoria e <i>Campus</i>; -Promover o cumprimento do planejamento anual do <i>Campus</i>; -Promover o cumprimento do planejamento anual; -Promover transparência/clareza quanto os critérios utilizados nos processos decisórios; -Tomar decisões consultando os colegiados pertinentes aos assuntos em questão; -Tomar decisões consultando os colegiados pertinentes aos assuntos em questão; -Tornar o “Momento Cívico” como uma forma de interação entre gestão, servidores e alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliar o número de servidores na CGTI; -Ampliar/melhorar a infraestrutura da biblioteca (acervo, mesas e gabinetes individuais e coletivos); -Dar maior transparência quanto às ações tomadas pela gestão da Reitoria/<i>Campus</i>; -Disponibilizar e atualizar com periodicidade os documentos institucionais no portal do IFRO. -Disponibilizar os serviços prestados pela CGTI para os discentes no período noturno; -Implantar a Política de Acesso e Responsabilidade para acesso e equipamentos de TI. -Manter o bom serviço prestado na limpeza e conservação dos banheiros do <i>Campus</i>. -Melhorar a comunicação interna intersetorial. -Melhorar a qualidade da internet disponibilizada pelo <i>Campus</i>. -Melhorar a qualidade do atendimento e dos serviços prestados pela DGTI; -Melhorar a qualidade dos serviços prestados pela CGTI; -Oferecer prazos hábeis para a realização de ações/eventos; -Ofertar os serviços prestados pela CGTI para os discentes no período noturno; -Ofertar os serviços prestados pelos departamentos para os discentes no período noturno; -Orientar adequadamente quanto ao planejamento e execução das atividades nos <i>Campi</i>; -Rever o modelo de gestão adotado no <i>Campus</i>; -Temporizar corretamente os sensores de presença nos banheiros (aumentar o tempo de iluminação); -Utilizar o relatório da CPA nas futuras tomadas de decisão pela gestão da Reitoria/ <i>Campus</i>

Quadro 9 – Infraestrutura física

(continua)

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir arquivos deslizantes para organização dos documentos; -Adequar o espaço físico/estrutura da biblioteca; -Adequar o acervo da biblioteca de acordo com as exigências do MEC; -Divulgação dos serviços existentes no sistema da biblioteca; -Treinamento para servidores e discentes acerca do sistema utilizado pela biblioteca; -Criar ou implantar/implementar espaço de convivência; -Fiscalizar a limpeza dos banheiros bem como a manutenção e reposição dos materiais de higiene; -Adequar a acessibilidade conforme a Lei n.º10.098 de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto n.º 5296 de 2 de dezembro de 2004; -Aumentar a quantidade de banda de internet disponível para servidores e discentes; 	<ul style="list-style-type: none"> -Adequar o mobiliário e equipamentos às necessidades dos servidores; -Ampliar/melhorar a infraestrutura da biblioteca (acervo, mesas e gabinetes individuais e coletivos); -Ampliar/melhorar a infraestrutura da Reitoria; -Ampliar/melhorar a infraestrutura dos laboratórios; -Aumentar a quantidade de banda de internet para o <i>Campus</i>; -Disponibilizar material de higiene pessoal nos banheiros (papel higiênico, papel toalha e sabão); -Diversificar a oferta de alimentos na cantina e rever os preços praticados; -Divulgar as ações e os resultados da Avaliação Institucional realizados pela CPA;

Quadro 9 – Infraestrutura física

(conclusão)

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Ofertar/adequar os serviços de reprografia; -Readequação, ampliação e atualização dos laboratórios didáticos; -Divulgação dos serviços existentes no AVA; -Treinamento para docentes e discentes acerca do AVA; -Redimensionamento do espaço físico ao número de alunos; -Aumentar a quantidade de banda de internet disponível para servidores; -Criar/implantar a cantina; -Redimensionamento do espaço físico ao número de servidores; -Redimensionamento do espaço físico ao número de alunos; -Fiscalização quanto a: limpeza, disponibilização de mesas, atendimento e cardápio saudável na cantina.</p>	<p>-Implantar a biblioteca no <i>Campus</i>; -Implantar a cantina no <i>Campus</i>; -Implantar laboratórios didáticos; -Intensificar e divulgar os serviços ofertados pela CSG. -Manter o bom serviço prestado na limpeza e conservação dos banheiros do <i>Campus</i>; -Melhorar a iluminação das salas de aulas, climatização; -Melhorar a iluminação no <i>Campus</i>; -Melhorar a qualidade do serviço de internet, na Reitoria/<i>Campus</i>; -Melhorar as condições das salas (limpeza, conservação, iluminação, entre outros). -Melhorar o serviço da cantina no <i>Campus</i>; -Melhorar os serviços de limpeza e conservação dos banheiros destinados ao uso dos discentes; -Melhorar os serviços de manutenção e conservação prestados pela CSG. -Ofertar o serviço da cantina no período noturno; -Organizar a equipe para atendimento na Biblioteca de acordo o horário de funcionamento do <i>Campus</i>; -Promover ações de limpeza e manutenção salas de aula; -Promover ações que visam a conservação e limpeza dos ambientes do <i>Campus</i>; -Promover ações que visem a conservação dos banheiros do <i>Campus</i>; -Promover adequação do espaço físico com objetivo de oferecer acessibilidade física; -Promover reuniões com a equipe gestora e servidores para propor melhorias com base no relatório da CPA; -Solicitar patrulhamento policial no horário de saída dos alunos no período noturno; -Temporizar corretamente os sensores de presença nos banheiros (aumentar o tempo de iluminação); -Utilizar o relatório da CPA nas futuras tomadas de decisão pela gestão do <i>Campus</i>.</p>

Quadro 10 – Planejamento e avaliação

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<p>-Criar uma política de Divulgação, executando-a em conjunto com a gestão de cada <i>Campus</i>/Reitoria. -O processo de Autoavaliação será divulgado no site institucional, por e-mails, seminários e reuniões. -Que a gestão utilize os resultados da autoavaliação para melhorias no <i>Campus</i>.</p>	<p>-Divulgar as ações e os resultados da Avaliação Institucional realizados pela CPA; -Promover reuniões com a equipe gestora e servidores para propor melhorias com base no relatório da CPA. -Utilizar o relatório da CPA nas futuras tomadas de decisão pela gestão do <i>Campus</i>.</p>

Quadro 11 – Políticas de atendimento ao estudante

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<ul style="list-style-type: none"> -Considerar a nomeação de gestores por competência. -Criar a Política de acolhimento aos alunos ingressantes, visando prestar informações a respeito da estrutura e organograma do <i>Campus</i>; -Executar as políticas de atendimento ao estudante previstas no PDI; -Fiscalizar os serviços prestados pela CAED/DEPAE quanto às suas atribuições de acordo com o disposto no Regimento Interno; -Fiscalizar os serviços prestados pela Coordenação de Curso quanto às suas atribuições de acordo com o disposto no Regimento Interno; -Fiscalizar os serviços prestados pela CRA quanto à qualidade, celeridade e eficácia de suas atribuições de acordo com o Regimento Interno; -Fornecer melhor apoio quanto ao funcionamento do <i>Campus</i> no período noturno; -Implantar/promover e fiscalizar a avaliação semestral, quanto à atuação do docente na disciplina, aplicada pelo Coordenador de Curso; -Implementar/fomentar a atuação do NAPNE de acordo com a Resolução número 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011; -Promover maior fiscalização nos benefícios concedidos por meio da assistência estudantil; -Promover o tratamento isonômico entre discentes nos diferentes níveis de ensino; -Sistematizar os serviços prestados pela Coordenação de Registros Acadêmicos – CRA; -Tornar a ferramenta “Portal do Aluno” eficiente, autoexplicativa, com informações disponíveis e banco de dados devidamente atualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Criar espaços distintos para atendimento da equipe multidisciplinar. -Cumprir o horário de atendimento ao aluno conforme determina o Regulamento das Atividades Docentes. -Divulgar as ações desenvolvidas pelos profissionais de Psicologia, Assistência Social e Enfermagem; -Divulgar as ações promovidas pelo NAPNE. -Implantar o NAPNE e promover suas atividades no <i>Campus</i>; -Instituir política de acolhimento para novos alunos; -Intensificar as ações desenvolvidas/promovidas pela orientação escolar; -Intensificar as ações desenvolvidas/promovidas pelo profissional de enfermagem; -Intensificar/divulgar as ações desenvolvidas pelo NAPNE; -Lançamento de notas e frequência no tempo determinado pela legislação. -Manter o bom atendimento prestado pela biblioteca e Coordenação de Registros Acadêmicos; -Melhorar a disposição de informações no relatório institucional da CPA. -Oferecer atendimento no período noturno na biblioteca e nos laboratórios. -Ofertar treinamento aos discentes para utilização do Ambiente Virtual; -Rever as práticas de atendimento adotadas pela CRA.

Quadro 12 – Sustentabilidade financeira

Sugestões de ações 2016	Sugestões de ações 2017
<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar a disponibilidade e distribuição orçamentária dos recursos financeiros; -Cumprir os critérios de distribuição orçamentária descritos no PDI; -Gerenciar os planos/projetos de aquisição de equipamentos e expansão física; -Publicar mensalmente os relatórios de despesas financeiras; -Realizar o levantamento de demandas para expansão/conservação dos espaços físicos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adotar um layout de fácil compreensão das planilhas. -Desenvolver o "portal da transparência" do IFRO. -Discutir com a comunidade e divulgar a execução orçamentária da Reitoria/<i>Campus</i>. -Discutir com a comunidade e divulgar amplamente os critérios de distribuição orçamentária.