

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVAN DOS SANTOS OLIVEIRA

**PANORAMA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA META-
AVALIAÇÃO DE PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.**

SÃO CARLOS – SP

2023

IVAN DOS SANTOS OLIVEIRA

**PANORAMA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA META-
AVALIAÇÃO DE PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutor em Educação, na linha: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Rothen

SÃO CARLOS – SP

2023

Oliveira, Ivan dos Santos

Panorama da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma meta-avaliação de perspectiva emancipatória / Ivan dos Santos Oliveira -- 2023.
344f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): José Carlos Rothen

Banca Examinadora: Gladys Beatriz Barreyro, Célia

Regina Otranto, Thiago de Jesus Esteves, Robert Evan

Verhine

Bibliografia

1. Autoavaliação Institucional. 2. Institutos Federais. 3. Meta-avaliação. I. Oliveira, Ivan dos Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Ivan dos Santos Oliveira, realizada em 01/11/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro (USP)

Profa. Dra. Célia Regina Otranto (UFRRJ)

Prof. Dr. Thiago de Jesus Esteves (CEFET/RJ)

Prof. Dr. Robert Evan Verhine (UFBA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, à força vital que rege o universo, a dádiva de ter passado todo esse período, eu e meus familiares, com saúde e vivacidade. Num momento em que tantos se foram e tantos perderam seus entes queridos, consegui dar andamento a esse trabalho sem empecilhos, a isso, também sou grato;

Ao Estado brasileiro, a garantia de educação pública, de graça e de qualidade àqueles que têm interesse e provêm das classes menos favorecidas, nas quais me incluo;

Ao Instituto Federal do Piauí - IFPI, meu local de trabalho, a oportunidade de me qualificar, o apoio para o afastamento e o suporte financeiro, sem os quais não imagino como enfrentaria essa jornada;

À UFSCar, à oportunidade de cursar um doutorado sem custos em uma instituição pública e nacionalmente reconhecida, de vivenciar um ambiente acadêmico enriquecedor e construtivo;

Ao PPGE da UFSCar, incluso todas e todos os professores e professoras do programa, bem como os/as técnicos/as administrativos, as aulas, os momentos de interação e de aprendizagem e o suporte administrativo;

Ao meu orientador, o professor doutor José Carlos Rothen, hoje um amigo para a vida, o acolhimento, o ensino e a forma gentil, humana e descontraída com que guiou o processo de orientação;

Aos meus pais, José Veríssimo e Maria das Dores, ao meu irmão Erivan Oliveira e família, o apoio, o incentivo, a paciência e a compreensão das ausências;

Ao querido Lucas Campos, o incentivo primeiro e a companhia nessa jornada;

Às amigas Neila Marta, Ana Ursula e Rosilda Alves, e aos amigos Antonio Aurélio e Eraldo Lopes, o apoio e o incentivo nas horas difíceis;

Aos colegas de orientação Maurício Reis, Marcos Sena, Ana Paula Bezerra, Maria Eliza, Erico Paula, Evangelita Nóbrega e Thiago Esteves, a companhia, os momentos de descontração e os de intenso trabalho e de aprendizagem;

A todas e todos os colegas ingressantes nas turmas de mestrado e doutorado no ano de 2019, no PPGE da UFSCar, os quais compartilharam comigo suas experiências e conhecimentos nas disciplinas que estudamos juntos. Aprendi muito com todos e todas e guardo boas lembranças do tempo que passamos juntos;

A todas e todos que ajudaram e contribuíram para melhorar esse trabalho, incluso a banca avaliadora;

E, finalmente, a todas e todos os estudiosos da temática da avaliação institucional que desenvolveram pesquisas e publicaram seus trabalhos, a partir dos quais pude fazer leituras, inferências, aprender, discutir e dar andamento a este trabalho;

A todos e a todas, meu muito obrigado.

“Talvez seja justo dizer que a meta-avaliação é a consciência da avaliação, assim como a avaliação é a consciência da sociedade. Logo, pode continuar a melhorar!” (Scriven, 2009).

RESUMO

A avaliação da educação superior brasileira ocorre em um contexto em que as políticas de viés neoliberal são hegemônicas, conferindo caráter de regulação e de controle aos processos avaliativos. Não obstante, a formulação e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) constituiu-se em uma tentativa de conferir caráter emancipatório à avaliação dos sujeitos e das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio da Avaliação Institucional, mais precisamente, por meio da avaliação interna. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral: compreender e caracterizar os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista os aspectos emancipadores da avaliação, no intuito de identificar os níveis de atendimento dos aspectos emancipatórios observáveis nesses processos. Quanto a sua natureza, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa e quanto ao tipo, enquadra-se como estudo exploratório-descritivo. Os materiais analisados foram os relatórios finais de autoavaliação institucional do ciclo avaliativo 2018-2020 de 13 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em Paulo Freire (1986, 1987, 1995, 2001, 2002, 2014) fundamentamos nossa visão de mundo e de educação que se contrapõe à racionalidade neoliberal; em Saul (2010) fundamentamos o conceito de Avaliação Emancipatória e em Dias Sobrinho (2003) e demais autores, sistematizamos os fundamentos da Avaliação Institucional de perspectiva democrático-subjetivista, dos quais elencamos as categorias que caracterizam uma prática de autoavaliação institucional emancipadora e que serviram de base para a construção de um instrumento analítico e meta-avaliativo de aspectos emancipatórios, juntamente com o arcabouço teórico-prático da meta-avaliação somativa, na perspectiva de Stufflebeam (2001) e de Scriven (2009). Dessa forma, foram elaborados 14 parâmetros de aspectos emancipatórios, os quais são inter-relacionados, sendo 11 de mérito (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação, Globalidade, Formatividade, Comparabilidade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso, Publicidade) e 3 de valor (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora, Aplicabilidade ou Relevância). Como resultados, verificamos que os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais são complexos, no sentido de que essas avaliações expressam e reconhecem ora uma perspectiva formativa da avaliação para a emancipação de sujeitos e de instituições, ora uma perspectiva de avaliação alinhada à racionalidade neoliberal, entretanto, com predominância dessa última perspectiva. A análise dos parâmetros de mérito e de valor estabelecidos por esta pesquisa revelou que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram, majoritariamente, não atendimento dos aspectos éticos, políticos e democráticos da avaliação, mas apresentaram atendimento de outros aspectos, mesmo que de forma parcial. Destarte, foi possível verificar que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram, de maneira geral, predominância de atendimento parcial dos aspectos emancipatórios da avaliação, o que confirmou nossa hipótese inicial de que os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são pouco emancipatórios.

Palavras-chave: autoavaliação institucional; avaliação emancipatória; meta-avaliação; Institutos Federais.

ABSTRACT

The evaluation of Brazilian higher education takes place in a context in which neoliberal policies are hegemonic, conferring a character of regulation and control to the evaluation processes. Nevertheless, the formulation and implementation of the National Higher Education Assessment System (SINAES) constituted an attempt to give an emancipatory character to the assessment of subjects and Higher Education Institutions (IES), through Institutional Assessment, more precisely, through internal evaluation. In this sense, the present research had as general objective: to understand and characterize the processes of institutional self-evaluation in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, considering the emancipatory aspects of the evaluation, in order to identify the levels of attendance of the observable emancipatory aspects in these processes. As for its nature, the research was characterized as qualitative and as for the type, it fits as an exploratory-descriptive study. The materials analyzed were the final institutional self-assessment reports of the 2018-2020 evaluation cycle of 13 Federal Institutes of Education, Science and Technology. In Paulo Freire (1986, 1987, 1995, 2001, 2002, 2014) we base our vision of the world and of education that is opposed to neoliberal rationality; in Saul (2010) we base the concept of Emancipatory Evaluation and in Dias Sobrinho (2003) and other authors, we systematize the fundamentals of Institutional Evaluation from a democratic-subjectivist perspective, from which we list the categories that characterize an emancipatory institutional self-evaluation practice and that served basis for the construction of an analytical and metaevaluation instrument of emancipatory aspects, together with the theoretical-practical framework of summative metaevaluation, in the perspective of Stufflebeam (2001) and Scriven (2009). In this way, 14 parameters of emancipatory aspects were elaborated, which are interrelated, being 11 of merit (Dialogicity, Participation, Plurality, Negotiation, Globality, Formativity, Comparability, Legitimacy, Identity and Mission, Commitment, Publicity) and 3 of value (Self-knowledge, Critical-Transforming Potential, Applicability or Relevance). As a result, we found that the processes of institutional self-assessment in Federal Institutes are complex, in the sense that these assessments express and recognize either a formative perspective of assessment for the emancipation of subjects and institutions, or an assessment perspective aligned with neoliberal rationality, however, with predominance of the latter perspective. The analysis of the merit and value parameters established by this research revealed that the meta-assessed self-assessment experiences mostly failed to meet the ethical, political and democratic aspects of the assessment, but did meet other aspects, even if partially. Thus, it was possible to verify that the meta-assessed self-assessment experiences showed, in general, a predominance of partial compliance with the emancipatory aspects of the assessment, which confirmed our initial hypothesis that the processes of institutional self-assessment in the Federal Institutes of Education, Science and Technology are not emancipatory.

Keywords: institutional self-assessment; emancipatory assessment; metaevaluation; Federal Institutes of Education, Science and Technology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quadro síntese da amostra da pesquisa	25
Quadro 02	Conceito Institucional presencial e EAD dos IFs até o ano de 2022	39
Quadro 03	Quadro resumo da meta-avaliação e do processo analítico	148
Quadro 04	Quadro de aplicação do processo de meta-avaliação das autoavaliações institucionais no âmbito dos IFs	150
Quadro 05	Escala: Parâmetros, níveis e critérios de verificação	154
Quadro 06	Lista de verificação	159
Quadro 07	Análise dos aspectos dialógicos por IES	163
Quadro 08	Análise da participação no ciclo avaliativo 2018-2020	173
Quadro 09	Análise dos aspectos referentes à globalidade	187
Quadro 10	Análise dos aspectos referentes à formatividade	193
Quadro 11	Análise dos aspectos referentes à legitimidade	207
Quadro 12	Análise dos aspectos referentes ao parâmetro identidade e missão	217
Quadro 13	Análise dos aspectos referentes ao parâmetro compromisso	222
Quadro 14	Análise dos aspectos referentes ao parâmetro publicidade	229
Quadro 15	Análise dos aspectos referentes ao parâmetro autoconhecimento	234
Quadro 16	Análise dos aspectos referentes ao parâmetro potencialidade crítico-transformadora	240
Quadro 17	Análise dos aspectos referentes à aplicabilidade ou relevância	246
Quadro 18	Quadro síntese de atendimento dos parâmetros emancipatórios por Instituto Federal	250

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Percentuais de participação de cada segmento no ciclo avaliativo 2018-2020	175
-----------	--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Percentual de matrículas por tipo de curso dos IFs no ano de 2020	38
Gráfico 02	Quantitativos dos níveis de atendimento do parâmetro dialogicidade	163
Gráfico 03	Atendimento dos aspectos dialógicos	165
Gráfico 04	Quantitativos dos níveis de atendimento do parâmetro participação	172
Gráfico 05	Percentuais dos níveis de atendimento dos parâmetros pluralidade e negociação	181
Gráfico 06	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro globalidade	185
Gráfico 07	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro formatividade	193
Gráfico 08	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro comparabilidade	202
Gráfico 09	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro legitimidade	206
Gráfico 10	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro identidade e missão	215
Gráfico 11	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro compromisso	220
Gráfico 12	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro publicidade	228
Gráfico 13	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro autoconhecimento	233
Gráfico 14	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora	239
Gráfico 15	Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro aplicabilidade ou relevância	245
Gráfico 16	Percentuais do atendimento dos aspectos observáveis	251

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Dispersão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, por estado até o ano de 2022	36
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

BASIS	Banco de Avaliadores do Sistema
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CES	Câmara de Educação Superior
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IF Catarinense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IF Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IF Fluminense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IF Sertão PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Pernambuco
IF SUL DE MINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSuL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema de pesquisa, objetivos e hipótese	21
1.2 Revisão de Literatura	22
1.3 Metodologia da pesquisa.....	24
2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	29
2.1 Caracterização dos Institutos Federais: aspectos históricos, modelo institucional, princípios, finalidades, objetivos e características	29
3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	42
3.1 Aproximações com o tema: conceitos, objetos, história e funções da avaliação.....	42
3.2 Avaliação entre projetos de sociedade	49
3.2.1 Considerações sobre neoliberalismo e políticas públicas educacionais	50
3.2.2 Avaliação da educação em contextos de neoliberalismo	55
3.2.3 Educação Problematizadora e Libertadora na Epistemologia Freiriana	59
3.2.4 A abordagem da Avaliação Emancipatória: fundamentos, pressupostos teórico- metodológicos, conceitos e momentos.	68
3.3 Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior no Brasil	75
3.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: trajetória, princípios, dilemas e desafios.....	76
3.4 Características e postulados da Avaliação Institucional das Instituições de Educação Superior na perspectiva democrático-subjetivista de avaliação.....	89
4 CONTEXTO DO OBJETO	104
4.1 Autoavaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior no Brasil no âmbito do SINAES: da concepção à prática	104
4.1.1 A autoavaliação institucional na proposta da CEA e na Lei nº 10.861 de 2004. ...	105
4.1.2 A autoavaliação institucional nas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior.....	109
4.1.3 A autoavaliação institucional no Roteiro da Auto-Avaliação Institucional: orientações gerais.	115
4.1.4 Retificação de percurso da autoavaliação institucional? A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 de 09 de outubro de 2014.	120
5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	125
5.1 META-AVALIAÇÃO: aproximação com o tema.....	126
5.1.1 Aspectos conceituais, funcionais e contextuais da meta-avaliação.....	129
5.1.2 Aspectos práticos e metodológicos da meta-avaliação	142

5.1.3 Etapas do processo meta-avaliativo e as tarefas do meta-avaliador.....	146
5.2 Caracterização do instrumento de análise.....	149
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	161
6.1 Parâmetros de Mérito das Avaliações.....	162
6.1.1 Dialogicidade	162
6.1.2 Participação	172
6.1.3 Pluralidade e Negociação	180
6.1.4 Globalidade	184
6.1.5 Formatividade.....	192
6.1.6 Comparabilidade	201
6.1.7 Legitimidade.....	206
6.1.8 Identidade e missão	215
6.1.9 Compromisso	220
6.1.10 Publicidade	227
6.2 Parâmetros de Valor das Avaliações.....	232
6.2.1 Autoconhecimento	232
6.2.2 Potencialidade crítico-transformadora	238
6.2.3 Aplicabilidade ou Relevância.....	244
6.3 Análise global dos aspectos emancipatórios observáveis nas autoavaliações institucionais	250
7 CONCLUSÕES	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
APÊNDICE –	279
Listas de verificação das autoavaliações institucionais da amostra da pesquisa	279

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em seus variados níveis de ensino, desde meados da década de 1980 recebe influência da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que em seu arcabouço teórico, a concebe alinhada às práticas gerenciais e aos interesses mercadológicos. Em seu projeto educacional, amplamente divulgado e implementado mundo afora, principalmente nos países ditos de economia periférica, pelos órgãos econômicos de influência global, são priorizados mecanismos de controle dos processos educacionais e de acesso aos índices produzidos através da avaliação sistemática de escolas e de sistemas de ensino (Freitas, 2018).

A avaliação nesse contexto recebe significativa atenção e protagonismo, servindo como base e instrumento para a produção de índices e de resultados, para o credenciamento de instituições de ensino superior, para o reconhecimento de cursos, para prestação de contas e até mesmo para responsabilização, que, de acordo com o discurso neoliberal, prestam-se a melhorar a qualidade dos sistemas e da própria educação, por meio da ampla massificação de princípios relacionados a práticas gerencialistas (Bianchetti, 2001).

É certo que até mesmo os conceitos de educação e de qualidade são passíveis de questionamentos, uma vez que, dependendo do olhar ao qual se ponderam esses termos, e das concepções de sociedade em que se pautam, podem ocupar espaços conceituais diferentes ou até mesmo antagônicos. Destarte, também as concepções sobre a temática da avaliação educacional, suas funções e formas de implementação nos diversos níveis da educação e espaços escolares (atualmente presente desde a educação infantil até a pós-graduação no cenário educativo nacional) são diversas e concorrentes entre si na tomada do espaço hegemônico e do consenso social, destacando-se sinteticamente em duas visões agrupadoras: uma que enquadra a avaliação escolar como instrumento de regulação e de controle das instituições e dos sujeitos, e outra que a concebe como instrumento para a formação, emancipação e autonomia dos sujeitos e de suas instituições (Borges, 2017).

É sabido que o *modus operandi* da racionalidade neoliberal privilegia a tomada de decisões verticalizada, sendo as políticas públicas educacionais, comumente, planejadas e definidas nos gabinetes dos especialistas dos organismos internacionais que tomaram para si tais prerrogativas, restando aos sistemas educacionais, instituições e seus sujeitos integrantes (professores, diretores, técnicos em educação, educandos e comunidade externa) o papel de receberem e implementarem tais políticas em seus locais de atuação profissional, com relativa margem de interpretação e de autonomia. Dessa maneira, muitas das tomadas de decisões e

planejamento estratégico dos rumos das instituições são limitadas e operam dentro dessa esfera de controle (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A despeito disso, a Avaliação Institucional urge significativamente nos espaços escolares, no *locus* da cultura escolar e repercute nas variadas atividades do contexto educacional. Concebida como uma avaliação global das diversas dimensões constituintes de uma instituição de ensino e de aprendizagem (Dias Sobrinho; Balzan, 2000), a Avaliação Institucional no contexto brasileiro, sobretudo no nível da educação superior, também é campo de disputa das concepções que visam a regulação e o controle das Instituições de Ensino Superior (IES) e das concepções que visam a formação crítica e emancipatória dos sujeitos (Borges; Rothen, 2020), bem como o fortalecimento do autoconhecimento e da autonomia dessas instituições. Desse modo, o principal marco legal, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), já carrega em si mesmo os estigmas dessa disputa, estruturando-se ora com objetivos e instrumentos de controle, ora com objetivos e instrumentos emancipatórios (Barreyro; Rothen, 2006). A Avaliação Institucional das IES nacionais, procura, dessa forma, integrar processos de avaliação externa com processos de avaliação interna.

Do bojo da Lei, indubitavelmente, o instrumento que se sobressai como potencializador da avaliação formativa é a etapa da autoavaliação institucional, que corresponde ao momento em que a comunidade exerce o protagonismo do processo avaliativo interno (Leite, 2005). Essa etapa pressupõe, como garantia de sucesso, a participação da comunidade interna, a democratização do processo, o cuidado com a qualidade do processo, o cuidado com a acurada e real conformidade dos instrumentos de coleta, o aperfeiçoamento contínuo de cultura avaliativa local, a fidedignidade na análise e na publicação dos resultados, a discussão coletiva dos resultados e dos problemas sistêmicos observados, a integração dos resultados com as ações de gestão e de planejamento, além da meta-avaliação do próprio processo de autoavaliação institucional (Brasil, 2009).

A despeito dessas potencialidades adjacentes aos processos de autoavaliação institucional, não são poucos os relatos e estudos que apontam para as fragilidades desses processos, os quais, se não realizados sob a perspectiva emancipadora da prática social avaliativa das instituições e dos sujeitos participantes, podem realizar-se como mera prática burocrática (Dias Sobrinho, 2008), com o objetivo frio de dar cumprimento aos dispositivos legais e satisfação aos instrumentos de avaliação externa, esvaziando-se de seus aspectos formativos, bem como de sua devida importância para os processos internos, para a melhoria e aperfeiçoamento das IES.

Pensando assim, a escolha do tema da autoavaliação institucional das IES nacionais justifica-se devido à relevância com que se faz presente no contexto educacional contemporâneo brasileiro e nas políticas educacionais, nesse nível de educação. Faz-se razoável questionarmos como esses processos de avaliação institucional interna acontecem no espaço acadêmico da educação superior, tendo em consideração: a prática avaliativa institucional, sintetizada, ao final de seus ciclos avaliativos, nos documentos oficiais; as evidências que emergem da análise desses processos consumados, as quais apontam para a consolidação ou não de uma autoavaliação institucional emancipadora, e, finalmente, as estratégias que podem contribuir para a melhoria desses processos.

Quais evidências emergem da análise dos relatórios de autoavaliação institucional (produtos dessa etapa avaliativa) são capazes de apontar para as deficiências e para as firmezas dos aspectos emancipatórios nessas avaliações? Quais pontos fortes e quais pontos fracos são comuns em processos de autoavaliação institucionais? Como melhorar os processos de autoavaliação institucional de IES nacionais, tendo em vista uma prática avaliativa emancipadora? Respostas a esses questionamentos podem ser potenciais fontes de compreensão da realidade da educação superior brasileira e da forma como são conduzidas as ações avaliativas nos ambientes educativos desse nível, dando-nos pistas de aonde poderemos chegar.

Cabe, por oportuno, entender o papel de uma cultura avaliativa institucional emancipadora (entendendo-se aqui cultura avaliativa por estratégias, procedimentos e atitudes) dentro de uma realidade local e sua implicação nos processos e práticas institucionais, bem como os resultados dessa avaliação, enquanto anseios e desejos da comunidade escolar e como forma de burlar as limitações impostas pela racionalidade neoliberal, tendo em vista uma qualidade de educação que atenda aos princípios da formação crítica para a autonomia, a emancipação, a formação técnica omnilateral e cidadania humana, ou seja, uma formação integral.

Essa perspectiva avaliativa constitui-se no que Saul (1990) denominou de paradigma crítico-transformador, ou avaliação emancipatória, o qual Dias sobrinho (2004a) classifica como subjetivista, cujo foco é no processo e na participação nos processos avaliativos. Esse entendimento advoga a participação dos envolvidos e interessados no processo avaliativo. Leva em conta a necessidade de se conhecer a teoria em avaliação educacional a partir da literatura construída e procura sistematizar uma prática avaliativa mais adequada à realidade nacional. Contrapõe-se ao viés estritamente quantitativo-mensurador da avaliação, priorizando abordagens avaliativas qualitativas e participativas.

A perspectiva emancipatória de avaliação localiza-se dentro do espectro das avaliações democráticas e coexistente no cenário da avaliação da educação superior nacional como prática de emancipação de instituições e de sujeitos. Sobre essa abordagem, por hora, é suficiente saber que essa perspectiva trata a avaliação como processo de autonomia e de emancipação, cujos objetivos são voltados para a construção de sentidos coletivos e para o melhoramento das práticas e dos processos educativos, levando em consideração a pluralidade e a participação democrática.

Nesse contexto, há o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São instituições que refletem as condições histórico-temporais em que estão inseridas, sendo afetadas, em todos os âmbitos, pelas diretrizes do pensamento hegemônico presente na educação brasileira. São instituições complexas, pluricurriculares e multicampi, as quais ofertam educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008).

Essas instituições foram formados a partir de outras instituições já existentes, algumas centenárias, e fazem parte de uma rede: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, portanto, suas políticas institucionais são implementadas de maneira integrada, mas respeitando as especificidades, missões e autonomia de cada Instituto Federal (IF).

Ao todo, são, em 2023, 38 (trinta e oito) Institutos espalhados em todos os estados do território nacional, totalizando 600 (seiscentos) *campi* em funcionamento. Possuem autonomia pedagógica, financeira e administrativa e são contemplados dentro do Sistema Nacional de Avaliação por meio do SINAES. Tal sistema de avaliação, tem como aspiração, melhorar a qualidade da educação superior brasileira.

Dessa forma, é incentivada dentro dessas instituições uma cultura de autoavaliação institucional, conduzida mormente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) que é composta por professores, técnicos em educação e educandos, eleitos por seus pares. Por se tratarem de instituições multicampi, existe uma CPA central, geralmente vinculada à Reitoria, e uma CPA local em cada campus que têm a função de, dentre outras, diagnosticar e sugerir a resolução dos principais problemas e dificuldades apontados pela comunidade escolar, por meio de instrumentos de coleta de dados disponibilizados a todos e todas. Como produto desse processo, são elaborados pela CPA central Relatórios Gerais de Autoavaliação Interna com dados quantitativos e análises qualitativas que refletem a realidade do espaço escolar em diversas dimensões, sejam elas ao nível estrutural, comunicativo, organizacional ou pedagógico. O

Relatório de Autoavaliação Interna, que é uma exigência do SINAES e apresentado à comunidade interna e externa ao final de cada processo de autoavaliação, condensa a análise dos dados e das informações de todos os *campi* avaliados da IES.

A despeito da inegável importância dos IFs no sistema nacional de educação superior, por sua imensa capilaridade, e dos vinte anos de sua implementação e expansão, no que concerne à temática da autoavaliação institucional, ainda são modestos os estudos acadêmicos que elegem esses espaços como foco de suas pesquisas. De fato, são os processos de avaliação institucional correntes nas universidades públicas nacionais, os preferidos às análises dos estudos e das pesquisas que são referências para a construção dos conceitos epistemológicos da temática (INEP, 2011), fato compreensível, uma vez que, historicamente, no Brasil a discussão sobre a avaliação das instituições decorre dos projetos e planos de avaliação das universidades públicas brasileiras a partir da década de 1980 (Dias Sobrinho; Balzan, 2000), consolidando-se nos marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na década de 1990 e também na instituição do SINAES em meados dos anos 2000. Não por acaso, os mais destacados pesquisadores nacionais da temática da Avaliação Institucional, a exemplo de José Dias Sobrinho (UNICAMP), Dilvo Ivo Ristoff (UFSC, UFFS), Denise Leite (UFRGS), Gladys Beatriz Barreyro (USP), José Carlos Rothen (UFSCar), Newton Cesar Balzan (UNICAMP), Wagner Bandeira Andriola (UFC), Maria Regina Lemes de Sordi (UNICAMP) foram ou são vinculados a esses espaços acadêmicos, dos quais, certamente, auferiram considerável suporte para elaboração de seus estudos.

Isso posto, notabiliza-se que o entendimento das dinâmicas da autoavaliação institucional nos Institutos Federais brasileiros, apesar de mais de uma década de criação e efetivo funcionamento deles, ainda é um campo a ser desbravado pela literatura acadêmica contemporânea, e que desse trabalho vigora imensa possibilidade de frutificarem significativos conhecimentos para a complementação da temática da avaliação da educação superior nacional, devido às especificidades e idiosincrasias que diferem tais instituições das universidades.

Sem dúvidas, tal constatação pesou consideravelmente para a escolha desses espaços educacionais como *locus* e foco desta pesquisa, no entanto, não menos relevante para esse apuramento foram minhas relações com o contexto e com a temática, posto ser servidor do Instituto Federal do Piauí (IFPI) e membro de CPA.

No ano de 2008, no segundo mandato do governo Lula, testemunhei o nascimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a transformação do CEFET-PI em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, o que o habilitou a oferecer à sociedade piauiense, a nível superior, além de cursos tecnólogos e de licenciaturas já

ofertados, outros cursos de bacharelados na área de engenharia e cursos de pós-graduação e de extensão (Brasil, 2008). A partir desse período pude vivenciar e acompanhar a expansão não somente do IFPI pelo interior do estado do Piauí, como também a expressiva expansão da Rede Federal no território nacional, assunto que será detalhadamente tratado mais adiante quando nos ocuparmos da caracterização desses espaços educativos.

De modo semelhante ao que ocorre nas universidades, os Institutos Federais investem na qualificação de seus professores e servidores para atingir um quadro profissional de excelência, incentivando e proporcionando a participação em programas de mestrados e doutorados. Dessa forma, no ano de 2012, o IFPI propiciou aos seus servidores uma seleção para um Mestrado Interinstitucional (MINTER) em educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na cidade de São Leopoldo-RS, seleção na qual logrei êxito com projeto de pesquisa direcionado para a linha de pesquisa em Políticas Públicas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE.

Desse modo, as inquietações motivadoras para o estudo das avaliações externas de larga escala na educação básica, de certo modo, incidiram na absoluta falta de sentido e falta de compreensão dos objetivos reais, políticos e sociais de minhas próprias participações nessas modalidades avaliativas, a saber, no ENEM e posteriormente no ENADE. Não somente as minhas, mas igualmente da percepção da falta de compreensão de outros estudantes diante da chegada e da aplicação de avaliações externas, a exemplo do SAEB e Provinha Brasil em seus contextos escolares.

O que se depreende dessa experiência é que aprendemos desde muito cedo a sermos avaliados sem nos ater, no entanto, às consequências político-sociais dessas avaliações em nossas vidas, devido à falta de sentido significativo que atribuímos à essas vivências. Aprendemos a ser parte de um processo carente de diálogo, de comunicação, de negociação, de crítica e, conseqüentemente, pouco emancipador, e desse modo prosseguimos nos demais níveis educacionais (Oliveira, I., 2013).

Como membro da CPA local de um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), ocorreu-me constantemente a reflexão e o questionamento das reais condições de implementação do processo de autoavaliação institucional e de suas implicações nos demais processos institucionais, e, sobretudo, preocupava-me a aparente falta de significação e envolvimento da comunidade no processo de autoavaliação.

Juntamente com os demais colegas integrantes da CPA, pude vivenciar empiricamente as etapas necessárias para a realização da avaliação interna de uma IES, e dessa prática, evidenciaram-se diversas adversidades que persistiam sem resolução, processo após processo.

Em nossas discussões e reflexões a respeito das atividades da comissão, eu e meus colegas, conseguimos por diversas vezes elencar problemas persistentes que, sem dúvidas, afetavam negativamente a qualidade das avaliações. Dentre essas complicações, as mais aparentes, eram: a falta de qualificação e treinamento da comissão (não obstante, a boa vontade de seus integrantes); a falta de estrutura física adequada e de insumos para atender às atividades da CPA; a pouca disposição de carga horária direcionada para as atividades da comissão; a praticamente não existente sensibilização da comunidade escolar quanto à sua participação no processo; a aparente falta de negociação com a comunidade quanto aos objetivos, metas, instrumentos e resultados da avaliação; a escassa participação da comunidade na coleta de informações; o curto espaço de tempo para se fazer uma análise qualitativa adequada; a inabilidade no preenchimento do Relatório de Autoavaliação Interna e a falta de parâmetros claros para se fazer análises e emitir sugestões; a não resolução de problemas sistêmicos já apontados em avaliações passadas; a pouca divulgação e discussão dos resultados com a comunidade; a total inexistência de uma meta-avaliação do processo; a aparente falta de interação entre os resultados da avaliação interna com o PDI e com as ações de gestão e planejamento; dentre outros.

Todos esses fatores passaram-me a impressão de ser a avaliação interna naquela IES, na prática, um processo engessado, burocrático, pouco participativo e sem significação, que pouco contribui para o autoconhecimento, para a melhoria dos processos globais institucionais, e para a autonomia dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, portanto, um processo pouco emancipador, bem diferente do que, em teoria, deveria ser.

Nesse contexto, motivado por meus conhecimentos sobre avaliação da educação adquiridos no mestrado e pelos conhecimentos a respeito da Autoavaliação Institucional de IES adquiridos empiricamente enquanto membro de CPA, comecei a questionar-me se todos esses obstáculos acima descritos seriam comuns a outros processos de avaliação institucional interna em outras IES brasileiras. Igualmente interessou-me entender esses processos de autoavaliação institucional em outros Institutos Federais, e desse modo, a partir do entendimento dessa prática social, apontar aspectos capazes de melhorar essa prática avaliativa, de forma que supere os aspectos regulatórios rumo a uma prática emancipatória.

Assim, depois de inteirar-me da literatura acadêmica e de obras bibliográficas a respeito da Avaliação Institucional da educação superior, a fim de melhor compreender

teoricamente o tema, vislumbrei nisso a possibilidade de empreender uma pesquisa ao nível de doutorado, obtendo êxito no processo seletivo de 2019 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob a orientação do professor Dr. José Carlos Rothen.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, tive a oportunidade de estar novamente inserido no meio acadêmico e, conseqüentemente, aprofundar meus conhecimentos a respeito da temática e também de ampliar os conhecimentos teórico-epistemológicos a respeito do fenômeno educativo, por meio das discussões e reflexões promovidas pelos professores e demais colegas de curso nas disciplinas do programa, na cidade de São Carlos-SP.

1.1 Problema de pesquisa, objetivos e hipótese

Das vivências e das relações com o contexto prático e com o contexto teórico, acima descritos, emergiu o seguinte problema de pesquisa: **quais os níveis de atendimento dos aspectos emancipatórios observáveis nos processos de autoavaliação institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?**

A partir desse questionamento, constitui-se como objetivo geral da pesquisa: compreender e caracterizar os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista os aspectos emancipatórios da avaliação.

Como objetivos específicos, procuramos:

1. Discutir os princípios da educação libertadora com perspectiva emancipatória, bem como o papel da avaliação nessa visão de mundo;
2. Apresentar as dimensões, os aspectos e as abordagens da avaliação institucional e da autoavaliação institucional nas IES;
3. Discorrer sobre as características teórico-metodológicas da meta-avaliação e sua aplicação no campo educacional;
4. Caracterizar e categorizar, à luz do referencial teórico, um processo autoavaliativo institucional crítico-emancipador que sirva de subsídio para a meta-avaliação de perspectiva emancipatória de autoavaliações institucionais nas IES;
5. Analisar qualitativamente os relatórios de avaliação interna, tanto os aspectos formais quanto as estratégias narrativas de concepção e de descrição do processo de autoavaliação institucional, neles presentes;
6. Realizar a meta-avaliação dos processos de autoavaliação institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista o julgamento do mérito e do valor dessas avaliações, referentes aos aspectos emancipatórios neles observáveis.

O problema de pesquisa e os objetivos elaborados advêm da seguinte hipótese: **apesar de as bases e as concepções teórico-metodológicas da avaliação institucional das IES nacionais privilegiarem o paradigma de avaliação formativa, os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são pouco emancipatórios.**

Consoante a tudo que já foi discorrido até aqui, consideramos serem as práticas avaliativas de perspectiva emancipatória essenciais para o fortalecimento de uma educação cujos pressupostos e escopo tenham em conta princípios democráticos que possibilitem ao seu público a formação de um sujeito participativo e crítico do meio em que está inserido, a

emancipação e a autonomia para a cidadania e o fortalecimento das IES públicas nos espaços sociais em que atuam, pois, dessa maneira, essas práticas podem se configurar enquanto valiosa ferramenta para dar significados profícuos tanto para os próprios atos de avaliar e de ser avaliado, quanto para o desenvolvimento da identidade e do autoconhecimento institucional (Dias Sobrinho, 2003a).

Dessarte, a problemática abordada pela pesquisa apresenta notada relevância social e acadêmica, especialmente para o amplo contexto social das IES abrangidas, pois, viabiliza, a nível micro, compreender os processos da autoavaliação institucional e as práticas desenvolvidas nessas conjunturas, permitindo que se possa realizar meta-avaliação desses processos. Ademais, a Avaliação Institucional, abordada enquanto processo, tem como escopo o fortalecimento das instituições tendo em vista o aprofundamento das relações entre as instituições e o contexto social em que estão inseridas, fazendo-se compreender, ambos, do valor e da necessidade dessas IES para a sociedade. Esta percepção é valorosa diante dos ataques sistemáticos à estrutura da Rede Federal de EPT promovidos pelos governos por meio de arrochos e cortes orçamentários sistematicamente ocorridos desde o ano de 2013 (Santos Filho; Chaves, 2020), que comprometem seriamente o funcionamento regular dos Institutos Federais. Obviamente, observa-se que essas ações de enfraquecimento e precarização dessas IES integram um espectro maior de interesses empresariais e mercantis na oferta da educação em todos os seus níveis que afetam as políticas públicas educacionais a bastante tempo e ao nível global (Freitas, 2018).

Da mesma forma, a nível macro, enriquece o diálogo e as discussões a respeito da temática da Avaliação Institucional nas IES, por meio da produção de conhecimento novo, numa dimensão da autoavaliação do ensino superior nacional com bastante potencial para pesquisa. E, hipoteticamente, por meio da análise investigativa, poderá nos ajudar a encontrar meios para o melhoramento das práticas autoavaliativas emancipatórias nas IES nacionais.

1.2 Revisão de Literatura

Nessa perspectiva, com o propósito de delimitar a problemática estudada e conferir sua originalidade para a discussão teórica, empreendemos, em meados do mês de março de 2020, a revisão da literatura no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na base de dados do *Google Scholar* e no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, inserindo descritores abrangentes para a pesquisa, como: “meta-avaliação”, “instituto federal”, “autoavaliação” e “rede federal”.

Dos 21 trabalhos acadêmicos encontrados (04 teses, 14 dissertações, 02 artigos publicados em periódicos e 01 trabalho publicado em evento) apenas dois anunciam-se enquanto pesquisas meta-avaliativas que contemplam processos de autoavaliação nos Institutos Federais entre as IES investigadas, é o caso do de Fernandes (2017) e do de Oliveira, A. (2015). As pesquisas que enveredam por esse caminho constroem suas análises sem considerar as idiossincrasias que diferenciam as modalidades de instituições presentes em suas amostras, uma vez que tratam da análise de universidades, institutos federais e demais modalidades de IES presentes no cenário nacional. De todo modo, esses estudos contribuem para o avanço do entendimento dos processos de autoavaliação institucional nos IFs.

Observamos que alguns trabalhos acadêmicos ocuparam-se de investigar e lançar luz aos processos de autoavaliação nas instituições enquanto ainda não eram oficialmente Institutos Federais e respondiam oficialmente por outras nomenclaturas, os quais têm sua parcela de importância para o entendimento da temática em questão, ao discutirem e descreverem como aconteceu a implementação dos processos de autoavaliação institucional em algumas dessas instituições, bem como por apresentarem os desafios e os avanços do desenvolvimento desses processos. É o caso de Argollo (2010), Souza (2010) e Paiva (2012).

Muitos dos trabalhos de pesquisa no âmbito de investigação nos Institutos Federais focalizam pesquisar e compreender, por meio de abordagens teórico-metodológicas diferenciadas, como se sucedem às relações entre os resultados dos processos autoavaliativos, com as ações de gestão, de estratégia e de planejamento praticados nesses contextos. É o caso dos trabalhos de Menezes (2012), Oliveira, L. (2013), Argollo (2015), Kwecko (2017), Oliveira, J. (2017) e Silva (2019), dos quais além do recorte temático, muitos coincidem em não ter preocupação em descrever ou analisar o processo de autoavaliação naquele contexto de estudo, não obstante, partem dos resultados do processo autoavaliativo para estabelecer suas relações, o que não desestima os achados dessas pesquisas, haja vista tratarem de uma dimensão essencial da autoavaliação institucional.

Além das temáticas acima citadas, verificamos que os trabalhos de pesquisa acadêmica realizados no âmbito dos Institutos Federais que focalizam os processos autoavaliativos investigam e discutem as relações e as implicações do trabalho da CPA para com o desenvolvimento do processo, bem como as perspectivas e participação dos sujeitos. Esse foi o caso dos trabalhos de Saboya (2015), Martins (2017) e Silva *et al.* (2017).

No que diz respeito ao aspecto meta-avaliativo do material coletado, dos oito trabalhos encontrados, sete deles configuram-se majoritariamente como análises documentais e um como

pesquisa exploratória, de forma que a fonte documental preferida (seis de oito) são os relatórios de avaliação institucional internos ou externos, ou os dois conjuntamente.

Outra relevante informação que se extraiu do conjunto pesquisado diz respeito ao instrumento de meta-avaliação utilizado. Cinco dos oito trabalhos utilizam como instrumento de meta-avaliação os padrões e parâmetros do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* – JCSEE. Um trabalho utiliza *checklist* elaborado pelo pesquisador Michael Scriven e outro utiliza *checklist* elaborado por Scriven, mediando a meta-avaliação com as proposições de Wholey. Finalmente, um trabalho, o de Oliveira, A. (2015), utiliza *checklist* de elaboração própria fundamentado nas proposições de Dias Sobrinho (2003a).

A partir desses achados, o desafio científico deste trabalho acadêmico que por hora apresentamos foi o de preencher a lacuna existente sobre um conhecimento mais acurado a respeito dos processos de autoavaliação institucional que ocorrem, especificamente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista verificar os níveis de atendimento dos aspectos emancipadores da avaliação que podem ser observados nesses processos. Desse modo, a pesquisa proporciona certo grau de inovação para o tema ao desenvolver e apresentar um arcabouço metodológico e instrumental original para a análise de aspectos emancipatórios em avaliações, mediante as contribuições dos pressupostos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista e da meta-avaliação somativa.

1.3 Metodologia da pesquisa

Visto tudo isso e observando-se os objetivos propostos por esta pesquisa, entendeu-se que, devido as suas características de realização e às experiências prévias do pesquisador, a metodologia mais adequada para seu enquadramento é o arcabouço teórico da pesquisa qualitativa, pois, conforme consideram Bogdan e Biklen (1994), é um tipo eficiente para a descrição dos dados coletados, tendo em vista considerar todos os elementos presentes na situação estudada como importantes para a compreensão do problema e sua descrição necessária para a interpretação do fenômeno; além de focar, principalmente, no processo, possibilitando entender como o fenômeno se manifesta nas ações e nas interações do complexo cotidiano onde ocorrem os fatos.

Referenciada em Gil (2002), com base nos objetivos geral e específicos, esta pesquisa enquadra-se como descritivo-exploratória. Descritiva porque, como forma de atingir os objetivos propostos, descreve as características dos processos de autoavaliação institucional nos IFs, assim como também procura estabelecer as relações entre a prática social nesses espaços

educativos, por meio dos processos autoavaliativos, e a perspectiva da avaliação emancipatória. Exploratória porque trata de levantar informações a respeito das autoavaliações institucionais nos IFs, por meio da análise de documentos produzidos pelas próprias IES, em contextos geográfico-culturais diversificados.

Tendo isso em vista e considerando a viabilidade e a exequibilidade da pesquisa no interstício de tempo a ela definida, optou-se por determinar uma amostra de Institutos Federais escolhidos de acordo com os seguintes critérios, por ordem de importância e respectivamente: (i) todos os IFs com Conceito Institucional 5, haja vista atenderem plenamente os critérios regulatórios da avaliação externa, o que nos instiga a verificar também o atendimento da avaliação interna aos aspectos emancipatórios naquelas IES; (ii) uma amostra equitativamente distribuída pelas cinco regiões do país, haja vista cada região possuir quantitativos diferentes de IFs, a saber: 4 IFs da região Nordeste (que possui 11 IFs), 3 IFs da região Sudeste (que possui 9 IFs), 2 IFs da região Norte (que possui 7 IFs), 2 IFs da região Sul (que possui 6 IFs) e 2 IFs da região Centro-Oeste (que possui 5 IFs); e (iii) instituições com maior representatividade em quantitativo de cursos superiores (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) por região.

Cabe salientar que, por conta da pandemia do COVID-19, algumas IES não realizaram todas as autoavaliações do ciclo 2018-2020, por conta disso, determinou-se, como amostra para esta pesquisa, o quantitativo de 13 IFs, abaixo especificados, que realizaram as avaliações do ciclo e que atenderam os critérios determinados acima.

Quadro 01 – Quadro síntese da amostra da pesquisa

IF	CI Presencial	Quantidade de cursos superiores	Quantidade de campus	Região
IFB	5	35	10	CENTRO-OESTE
IF Goiano	5	72	12	CENTRO-OESTE
IFCE	5	189	29	NORDESTE
IFBA	4	66	22	NORDESTE
IFRN	4	88	19	NORDESTE
IFPI	3	72	17	NORDESTE
IFAC	5	19	6	NORTE
IFPA	4	93	13	NORTE
IFRS	4	90	17	SUL
IFPR	3	85	20	SUL
IFSP	4	172	32	SUDESTE
IFMG	4	63	17	SUDESTE
IFF	4	35	12	SUDESTE
Total		1.079	224	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2021 (ano base 2020). Elaborado pelo autor.

Com o intuito de atender os objetivos propostos e de responder ao problema formulado, utilizou-se como método de coleta de dados, o levantamento dos documentos elaborados pelas CPAs centrais dos Institutos Federais ao término de seus processos de autoavaliação interna, que são, mais especificamente, os relatórios finais de avaliação interna.

Entendemos serem os relatórios de avaliação interna as fontes de dados mais adequadas para realizar a meta-avaliação dos processos de autoavaliação no âmbito dos Institutos Federais. Basta ver que esses documentos condensam relevantes informações a respeito desses processos, passíveis de serem quantificadas, organizadas e analisadas cientificamente a partir de algum mecanismo teórico-analítico. Destarte, o procedimento de coleta de dados consistiu no levantamento, na localização e na coleta dos relatórios nos portais virtuais (*sites*) dos Institutos Federais para posterior tratamento e análise dos dados.

Definidos assim a fonte de dados e o procedimento de coleta, também definimos o recorte temporal da pesquisa como sendo o ciclo avaliativo referente aos anos de 2018 a 2020, por ser o ciclo avaliativo completo mais atual e mais próximo da análise. Tal escolha baseou-se, primeiramente, na facilidade de encontrar e de acessar esses relatórios, uma vez que alguns relatórios de autoavaliação de ciclos avaliativos mais antigos não são facilmente encontrados nos portais das instituições por razões desconhecidas; segundo, que não foi nossa intenção, e nem temos capacidade para tal, devido ao grande número da amostra, de realizar estudo longitudinal comparando ciclos avaliativos; e, terceiro, nos interessou, sim, fazer um panorama mais próximo possível dos processos de autoavaliação no contexto dos Institutos Federais, para que este estudo sirva de referência para posteriores.

Para a análise dos dados qualitativos provenientes dos registros institucionais lançamos mão do suporte teórico da análise documental, que, conforme Ludke e André (1986), constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Após a coleta e o tratamento das informações, a análise dos dados coletados foi guiada majoritariamente pelos resultados apresentados pelo instrumento de meta-avaliação, descrito mais adiante, e pela leitura e interpretação dos mesmos nos relatórios, sempre que foi necessária a complementação e o entendimento deles, para melhor responder ao problema e objetivos de pesquisa.

O processo analítico seguiu o percurso traçado pelo instrumento de meta-avaliação, apresentando informações quantitativas e qualitativas a respeito de cada parâmetro avaliado da amostra pesquisada. Procedemos à meta-avaliação de cada autoavaliação individualmente,

entretanto a análise e a discussão foram realizadas com o contíguo de informações provenientes da amostra dos 13 IFs, para que pudéssemos ter uma visão de conjunto. Esses dados foram agrupados e discutidos em categorias de análise, também baseadas nos parâmetros construídos no instrumento de meta-avaliação.

Desse modo, o presente trabalho está estruturado em sete capítulos, incluindo esta introdução que faz uma breve exposição do tema e do contexto pesquisado, apresenta as questões norteadoras, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a hipótese, uma justificativa, a revisão de literatura e a metodologia utilizada.

No capítulo dois, tendo em vista contextualizar a realidade pesquisada, que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fazemos a caracterização dessas instituições quanto aos seus históricos, modelo institucional, princípios, finalidades e objetivos; discutimos sobre a expansão da Rede Federal; apresentamos alguns dados quantitativos sobre os cursos superiores ofertados por essas IES e a relação com a avaliação institucional; e, ainda, discutimos alguns dos desafios que os Institutos Federais enfrentam nesta época.

No capítulo três, a fim de fazer a contextualização teórica sobre o tema da avaliação na literatura acadêmica, começando pelo aspecto geral e indo até sua aplicação no campo educacional, discutimos como a avaliação da educação pode contribuir para a conformação de projetos de sociedade antagônicos, como os alinhados à racionalidade neoliberal, versus àqueles de perspectiva crítico-transformadores, como o proposto por Paulo Freire. Nele, também, discutimos a trajetória da avaliação institucional das IES no Brasil, bem como sistematizamos, por meio do arcabouço teórico de reconhecidos pesquisadores da área, as características de uma avaliação emancipadora.

No capítulo quatro, com o propósito de fazer a contextualização do objeto, que é a autoavaliação institucional, discutimos como a autoavaliação é concebida em importantes documentos orientadores em diversos momentos, desde a implementação do SINAES; as etapas e momentos do processo autoavaliativo; bem como as limitações e problemas dessas práticas avaliativas.

No quinto capítulo, a fim de discorrer sobre o arcabouço teórico-metodológico da meta-avaliação somativa, discutimos os aspectos conceituais, funcionais e metodológicos da meta-avaliação; as etapas de um processo meta-avaliativo e as responsabilidades dos meta-avaliadores; bem como, apresentamos e caracterizamos o instrumento analítico meta-avaliativo desenvolvido e aplicado por esta pesquisa.

No sexto capítulo, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa. Nele apresentamos os parâmetros de mérito e de valor analisados e avaliados no

corpus da amostra, os níveis de atendimento e os aspectos analisados; fazemos a análise das informações e a discussão com a literatura acadêmica especializada, bem como tecemos considerações a respeito dos achados.

Finalmente, no sétimo capítulo fazemos uma síntese das discussões tecidas ao longo do trabalho e dos achados e resultados da pesquisa. Ainda, esclarecemos as contribuições da pesquisa para os contextos macro e micro, bem como suas limitações; e tecemos sugestões de discussões que podem ser melhor aprofundadas a respeito do tema. Seguem-se a isso as referências utilizadas no trabalho e o apêndice com as listas de verificação da amostra pesquisada.

2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Conforme já adiantado, a amostra dessa pesquisa foi composta por relatórios de autoavaliação institucional de 13 Institutos Federais integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Destarte, faz-se necessário discorrer, ainda que a contento, sobre essas IES, visando esclarecer alguns dos aspectos históricos referentes à sua constituição e características, bem como sobre os princípios, finalidades e objetivos inicialmente pensados para serem desempenhados por essas instituições. Também, com o objetivo de entender a situação de algumas dimensões e processos desenvolvidos nesses contextos, no recorte temporal escolhido, apresentamos algumas informações e dados quantitativos os quais, ainda que comentados de forma ligeira, nos auxiliam a conhecer parcela dessa realidade.

2.1 Caracterização dos Institutos Federais: aspectos históricos, modelo institucional, princípios, finalidades, objetivos e características

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, a qual também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entretanto, a história da maioria das instituições que compõem essa rede é centenária e está relacionada à educação profissionalizante. Algumas datam sua origem no ano de 1909, quando o então presidente da república, Nilo Peçanha, assina o Decreto 7.566 que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas pelas capitais dos estados da federação, com o objetivo de formar mão de obra e proporcionar ocupação para a prole das famílias socioeconomicamente mais desfavorecidas. Tais escolas foram se transformando ao longo das décadas em Liceus Industriais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais e, ao longo da década de 1990, em Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs).

Entretanto, além dos CEFETs e de suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), outras instituições foram convidadas a se agregar à rede, como as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas. Otranto (2010) explica como ocorreu a composição e o processo de adesão das instituições ao projeto de criação dos Institutos Federais. Esclarece a autora que “os Institutos

Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais” (Otranto, 2010, p. 11).

Com relação aos CEFETs, dois deles (CEFET-RJ e CEFET-MG) resolveram não se transformar em IFs, pois, segundo Otranto (2010), almejavam transformar-se em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que houve com o CEFET-PR, que anteriormente havia sido transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No entanto, conforme considera a autora, na conjuntura dos planos do governo da época não constava mais essa possibilidade, e a prioridade era o projeto de construção dos IFs. Os demais CEFETs da federação (31 de 33) aderiram à proposta sem grande resistência, muito devido à expectativa de equiparação dos IFs às universidades federais.

A respeito das Escolas Agrotécnicas, a pesquisa de Otranto (2010) esclarece que essas instituições tinham pretensões de transformar-se em CEFETs, a fim de também ofertarem educação superior, porém, quando surgiu a proposta de adesão ao projeto dos IFs, houve certa resistência, sobretudo por receio da mudança na identidade institucional, uma vez que, essas escolas tinham sua história mais ligadas aos cursos da área do campo, já os CEFETs à educação profissional industrial urbana. Não obstante, após estratégias de convencimento por parte do governo, todas as 36 Escolas Agrotécnicas da época aderiram ao projeto dos IFs.

Já entre as Escolas Vinculadas às Universidades Federais a adesão foi pequena, pois a maioria dos sujeitos pertencentes a esses contextos educativos entendeu que a vinculação com uma universidade seria mais vantajosa e que a adesão ao projeto representaria apenas uma troca de vínculo. Desse modo, somente 8 das 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais da época aderiram ao projeto dos IFs.

Assim, em 29 de dezembro de 2008, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.892/08, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os IFs foram compostos por todas as Escolas Agrotécnicas, 31 dos 33 CEFETs e 8 das 32 Escolas Vinculadas (Otranto, 2010, p. 11).

Eliezer Pacheco¹, um dos idealizadores e principal responsável pela implementação do projeto de criação dos IFs, nos explica quais foram os princípios e os conceitos basilares do projeto político-pedagógico para essas instituições. De início, deixa claro o autor que o projeto dos IFs foi arquitetado em princípios que fazem frente à racionalidade neoliberal para a educação, a qual sustenta-se na individualidade, na competição e na lógica de mercado,

¹ Foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (2006-2011). Antes, foi presidente do INEP e membro da CONAES, entre os anos de 2004 e 2005, período de início da implementação do SINAES.

características de nossos tempos. Ao contrário, pretendeu-se imprimir nesses novos espaços educativos, uma perspectiva de educação que privilegiasse os princípios democráticos, para uma formação integral, técnica, científica e cidadã dos trabalhadores, em todos os níveis de ensino, tendo em consideração os contextos sociais, econômicos e culturais locais e regionais, em consonância com um projeto de sociedade mais democrático, objetivando, sobretudo, a emancipação dos trabalhadores, seja na dimensão econômica, seja na dimensão político-social.

A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

[...] O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação, que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. [...] Uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (Pacheco, 2010, p. 8-11).

Sintetiza o autor, em outro momento:

Portanto, para os IFs, a educação tem de ser concebida no sentido **freiriano como instrumento de libertação individual e coletiva**, em que o educando passa a compreender as engrenagens sociais nas quais está inserido, naquela determinada circunstância histórica e seu papel na mesma (Pacheco, 2015, p. 31, grifo nosso).

Tendo como base essa proposta educativa crítico-transformadora e política, pensou-se então em um modelo institucional original e nacional para a educação profissional, sem correspondência nos contextos externos, como forma de quebrar um pouco com o hábito de importação de modelos educativos descontextualizados com a realidade brasileira. Portanto, para Pacheco (2015), os IFs são uma invenção tipicamente brasileira², que apresenta como principais elementos inovadores: a verticalidade, atuação em todos os níveis de ensino, da educação básica à superior; a certificação de saberes não formais; a formação de professores em uma instituição de ensino técnico e tecnológico; a capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos locais e regionais; e o compromisso com políticas públicas (Pacheco, 2015).

Desse modo, Pacheco (2015) aponta para os conceitos e concepções que orientam essa proposta político-pedagógica:

² Embora seja comum encontrar na literatura acadêmica paralelos entre IFs e *Community Colleges* norte-americanos, não há referências de que se tratam de um mesmo modelo institucional. Uma evidência dessa diferença é o fato de que os *colleges* norte-americanos não ofertam educação básica de nível médio.

- ✓ Formação Humana Integral – Essa concepção tem seus fundamentos em uma construção epistemológica de perspectiva marxista, a qual compreende a formação humana como omnilateral, e que inclui o trabalho em seu sentido ontológico, como princípio educativo, a ciência e a cultura, tendo em consideração a atuação humana nos processos produtivos enquanto fonte de compreensão do mundo, das relações de poder e de si;
- ✓ Cidadania – Esse conceito engloba a formação de sujeitos críticos como agentes políticos capazes de entender seus contextos e de atuarem para possíveis transformações sociais;
- ✓ O Educando enquanto Produtor de Conhecimentos – Essa concepção tem sua fundamentação na epistemologia freiriana, a qual considera todos os sujeitos participantes do processo educativo, como produtores de conhecimento, deslocando o professor do lugar de detentor do conhecimento, para o papel de mediador ou facilitador do processo e que reconhece o papel do aprendiz, também, como sujeito epistemológico. Nesse sentido, no contexto da educação profissional, a pesquisa e a extensão são elementos pedagógicos imprescindíveis para a produção de conhecimentos e para fomentar a autonomia dos sujeitos.

Tais concepções e conceitos sintetizam-se em um princípio geral, que é a possibilidade da educação profissional tecnológica proporcionar emancipação ao trabalhador:

O desenvolvimento de processos educativos que levem a geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local pressupõe uma proposta de formação que conduza o educando a ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente perante estes. Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação (Silva *et al.*, 2009, p. 44).

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como filósofo, um escritor, ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. [...] O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos (Pacheco, 2010, p. 10-14).

A Lei nº 11.892/2008, na Seção II, em seu artigo 6º, traz as finalidades e características dos IFs:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Como se verifica do bojo da lei, uma das primeiras finalidades dos IFs é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, são ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos técnicos na modalidade EJA, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas, especializações, mestrados, doutorados, cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), além de cursos de formação geral, ao nível de extensão.

O inciso I do artigo 7º da mesma lei, entretanto, deixa claro que a prioridade é a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio para a formação de trabalhadores e de jovens e adultos, de forma que o artigo 8º estabelece o mínimo de 50% das vagas ofertadas anualmente para essa modalidade e o mínimo de 20% para os cursos de licenciatura, bem como para programas de formação pedagógica voltados para professores da educação básica e da educação profissional. Isso permite que essas instituições também participem e ofertem cursos de formação de professores em parcerias com programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Capes e com outras instituições.

Dito isso, dentre outras, é possível destacar as principais características dessas IES. São elas:

- ✓ Verticalidade – “a organização pedagógica verticalizada, da educação básica ao ensino superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais” (Pacheco, 2010, p. 13). Essa característica permite, tanto a docentes como a discentes, compartilharem experiências de aprendizagem de diversos níveis de ensino em um mesmo ambiente, procura superar a estratificação dos níveis de saber e a especialização das instituições escolares. Não se trata da sobreposição de cursos de uma mesma área, mas da criação de fluxos e de itinerários que permitam a contínua formação do trabalhador, desde a educação básica à pós-graduação;
- ✓ Tecnologia como elemento transversal – A transversalidade da tecnologia na educação é o artifício organizador do trabalho didático na educação profissional tecnológica, que a orienta por meio de eixos³. Essa característica também é o elemento condutor da verticalidade;
- ✓ Desenvolvimento local e regional – Os IFs devem ser instituições em diálogo com sua territorialidade e com as estruturas socioculturais, observando e atuando para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos municípios e das regiões em que se localizam. Isso pode ocorrer por meio da adequação de sua oferta curricular aos arranjos e necessidades locais; pela atuação na pesquisa como princípio educativo e na extensão; na geração de inovação e na transferência tecnológica; pelo incentivo à organização dos trabalhadores em cooperativas e pelo incentivo ao empreendedorismo⁴ local, no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade;
- ✓ Ensino público, gratuito, democrático e de excelência – Os IFs são autarquias federais que ofertam ensino gratuito a toda a sociedade, entretanto o público atendido é composto em sua maioria por integrantes dos estratos socioeconômicos mais desfavorecidos, o que acentua sua importância na formação nacional. Essas instituições possuem em seus modelos de gestão

³ Eixo tecnológico é “a linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos” (Machado, 2008, *apud* Pacheco, 2015, p. 21). “As matrizes tecnológicas podem ser compreendidas como os arranjos lógicos constituídos pelas bases tecnológicas de um curso, que, por sua vez, são os ingredientes tecnológicos básicos de uma formação” (*idem, ibidem*).

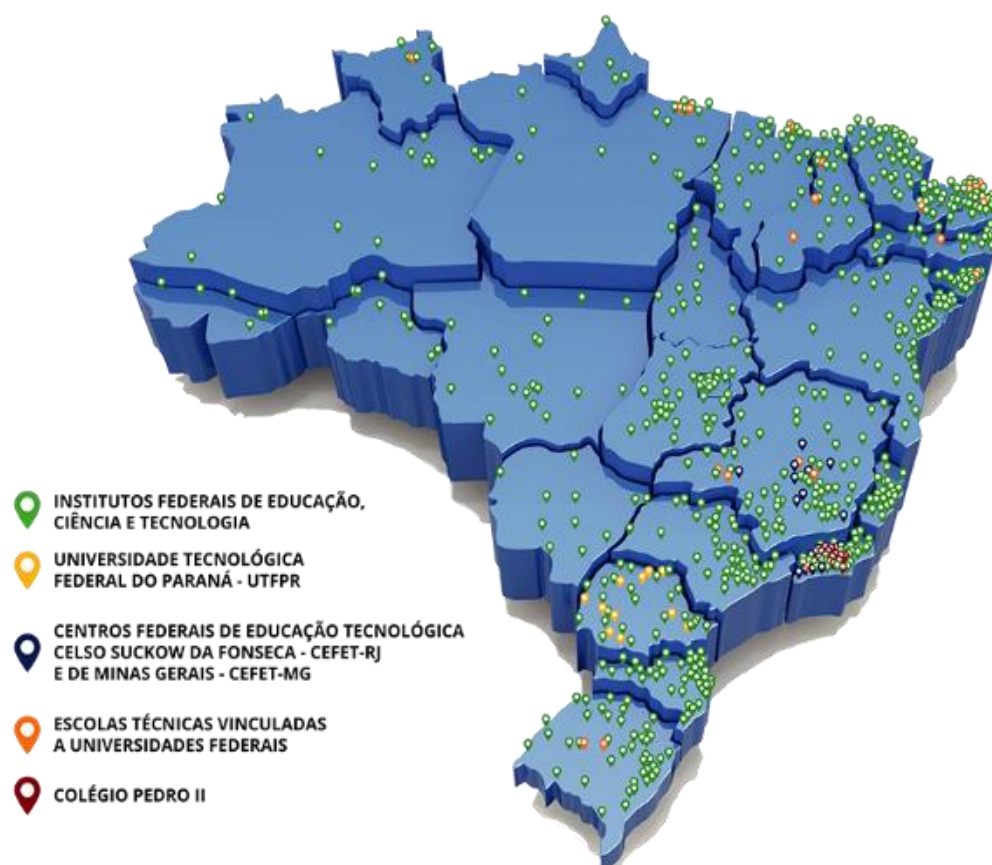
⁴ “Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreender é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento pró-ativo na busca de alternativas viáveis para solução de problemas coletivos” (Silva et al., 2009, p. 40).

conselhos consultivos e deliberativos formados por membros da comunidade interna e externa e priorizam os meios democráticos para as tomadas de decisões. Devem se constituir em centros de excelência na oferta de ensino de ciência, qualificando-se enquanto centros de referência;

- ✓ Autonomia – Essa característica diz respeito à natureza jurídica dos IFs como autarquias quanto aos aspectos administrativo, patrimonial, financeiro, didático-pedagógico, disciplinar e à prerrogativa da criação e extinção de cursos, bem como da emissão de diplomas. No entanto, também tem a ver com a liberdade nas tomadas de decisões internas, por meio das estruturas democráticas internas à instituição, e da alocação de recursos financeiros, a depender da proposta orçamentária anual;
- ✓ Equiparação às universidades federais – Essa característica diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de nível superior. Uma das críticas a esse modelo institucional é de que os IFs “são mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’ que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial” (Otranto, 2010, p. 102), o qual defende a necessidade da diversificação de IES nos países ditos periféricos;
- ✓ Estrutura multicampi - A estrutura dos IFs é constituída por um conjunto de unidades, seu *campi*. Essa característica, em conjunto com as demais citadas, facilitam a criação de novos *campi* e de novos cursos em localidades que, geralmente, possuem pouca oferta de cursos superiores, o que também ajuda a diminuir a migração de estudantes para áreas que possuem maior oferta desse nível de ensino. Ainda, os *campi* possuem relativa autonomia didático-pedagógica e administrativa, contudo as ações dos *campi* devem ser integradas às políticas institucionais na totalidade.

Conforme já discutido, os IFs surgem por meio da infraestrutura pré-existente dos CEFETs, Escolas Agrotécnicas e das Escolas Vinculadas, que formaram seu conjunto de *campi* e de reitorias. Essa estrutura foi ampliada e passou por três momentos de expansão, entre os anos de 2009 a 2014, partindo inicialmente de 312 *campi* para um total de 600, no ano de 2022. A figura a seguir, mostra a dispersão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

FIGURA 01 - Dispersão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, por estado até o ano de 2022.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em jan. 2022.

Otranto e Paiva (2016) apontam que a região que mais expandiu foi a Sul com um aumento de 100% de *campi*, seguida das regiões Norte (70%), Centro-Oeste (50%), Sudeste (48,64%) e Nordeste (48,24%) respectivamente. Esse processo de expansão da Rede Federal não teve implicações somente no avanço das estruturas físicas, com a criação de novas escolas no território nacional, mas significou também a oferta de milhares de vagas novas e a contratação de milhares de professores e servidores técnico-administrativos.

Entretanto, desde 2015 a expansão da rede vem sendo prejudicada por conta da dramática redução de recursos financeiros destinados às instituições de educação da esfera federal, de um modo geral. Como apontam Santos Filho e Chaves (2020), no período entre 2013 a 2018, os recursos financeiros destinados aos IFs para despesas com investimento (usado para obras, equipamentos e mobiliário) tiveram redução de aproximadamente 95%, e os recursos financeiros destinados às despesas de custeio tiveram redução percentual de aproximadamente 6%.

Os autores atribuem parte dessa redução à promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que reduziu os investimentos do Estado com educação em 20 anos. Soma-se a isso, o contínuo controle dos recursos financeiros e a centralização, por parte do MEC que adotou o hábito de não mais enviar todo o recurso previsto no orçamento anual para a instituição, mas sim, de ir soltando, a conta-gotas, os recursos e diminuindo, ano após ano, o total orçamentário, de modo que, já é notório que o orçamento liberado para as instituições nos últimos anos já não garante mais nem mesmo o pagamento de despesas com energia, água, limpeza e segurança, fato que ameaça a própria sobrevivência dessas instituições.

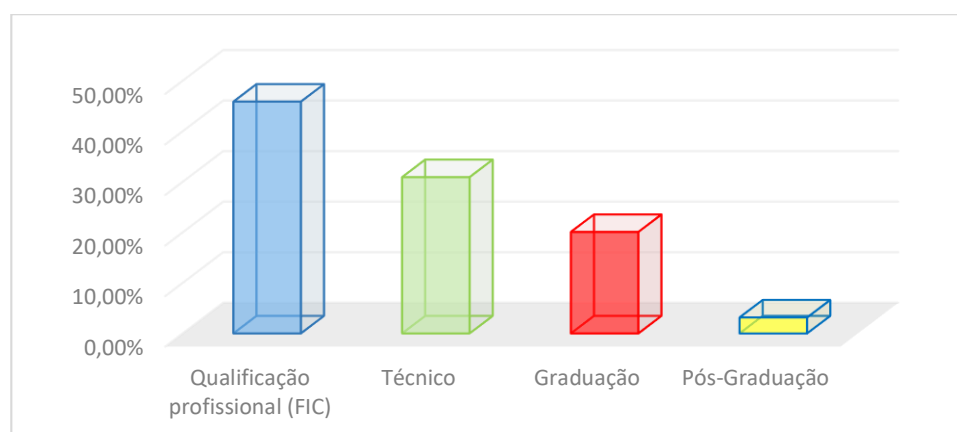
Como se já não bastasse viver em tempos de restrições orçamentárias, em setembro de 2021, em mais um ataque do governo de Jair Bolsonaro, haja vista os cortes e contingenciamentos perpetrados em sua administração, a comunidade acadêmica foi surpreendida com a notícia de que o MEC tinha a intenção de criar dez novos IFs (Bimbati, 2021). No entanto, o que se propunha, na verdade, era a divisão (ou amputação, como bem entendeu a comunidade acadêmica) dos IFs nos estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí e São Paulo, sem a criação de um único novo *campus* ou a ampliação do número de vagas ou de novos cursos, e muito menos a contratação de novos servidores.

De acordo com a proposta, cada nova reitoria custaria R\$ 8 milhões por ano, uma incoerência, já que de 2020 para 2021, os institutos sofreram uma redução de 20% no orçamento (Bimbati, 2021). Foi dado o prazo de noventa dias para a comunidade interna se manifestar, a qual identificou propósitos eleitoreiros na proposta e total incompatibilidade com as realidades afetadas, preferindo, assim, rechaçá-la por completo.

Essa não foi a primeira proposta de reordenamento da rede. Também no governo de Michel Temer, no final do ano de 2018, houve outra proposta de amputação de IFs, por meio do Projeto de Lei nº 11.279, e de alterações na Lei nº 11.892/2008, deixada de herança para o novo governo, a qual foi “requeitada” pela última proposta citada. Entretanto, repelidas fortemente pela comunidade acadêmica, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica continuou com sua estrutura de 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

Com essa configuração, de acordo com informações disponíveis compiladas na Plataforma Nilo Peçanha⁵, no ano de 2020, os IFs detiveram o percentual de 92,91% das matrículas da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no ano de 2020. Esse percentual vem de um aumento de apenas 1,05%, praticamente estagnado, desde o ano de 2017, ano base do lançamento da Plataforma Nilo Peçanha. Mesmo assim, isso representou um acréscimo de 368.791 novas matrículas em todos os cursos, totalizando o quantitativo de 1.400.589 matrículas. O maior percentual de matrículas foi para os cursos de qualificação profissional (FIC), seguido dos cursos técnicos (integrados ao ensino médio, concomitantes, subsequentes e PROEJA), ficando o menor percentual para os cursos de pós-graduação, conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Percentual de matrículas por tipo de curso dos IFs no ano de 2020



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. 2021, ano base 2020. Elaborado pelo autor.

A título de comparação com dados da educação superior nacional, em 2019, de acordo com o Censo da Educação Superior da época⁶, o Brasil tinha 108 universidades públicas (federais, estaduais e municipais), enquanto os IFs totalizavam 38 unidades com 600 *campi*, 526 desses, ofertando educação superior, o que representou um total de 2,5% das matrículas de graduação de todo o sistema de educação superior nacional, dado que aponta para a ênfase dessas IES na formação técnica e tecnológica.

Com relação aos dados referentes às matrículas dos cursos superiores de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnologias) e de pós-graduação (especializações, mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados), 526 unidades ofertaram 3.044 cursos nas

⁵ Conforme o site <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 30 nov. 2021.

modalidades presenciais, a distância e pela UAB, totalizando 325.297 matrículas. Dessas, 281.144 matrículas foram dos 2.278 cursos de graduação em 2020, o que representou 20,07% das matrículas totais.

Santos Filho e Chaves (2020) apontam que das IES, no período de 2008 a 2018, os IFs e os CEFETs⁷ foram as que apresentaram o maior percentual de matrículas em cursos de graduação presencial, 340% para o período, sendo que as universidades apresentaram crescimento de 25,1% para o mesmo interstício, o que aponta para a importância dessas instituições para as políticas de acesso, de democratização e de interiorização da educação superior promovidas pelos governos no período analisado. Também com relação às matrículas dos cursos de graduação a distância, ainda conforme os autores, os IFs/CEFETs apresentaram o maior crescimento para o mesmo período analisado, que foi de 347,7%.

Com relação à avaliação de cursos superiores, em 2019⁸, 68,5% (26 IFs) apresentaram IGC igual a 3; e 31,5% (12 IFs) apresentaram IGC igual a 4, configurando uma média que abrange os níveis de qualidade considerados como satisfatória e boa, respectivamente. No que diz respeito ao Conceito Institucional (CI) presencial e da Educação a Distância dos IFs, que engloba as avaliações externas e a autoavaliação institucional, segundo os dados disponíveis à época dessa pesquisa, no sistema e-MEC, 63% (24 IFs) apresentavam CI igual a 4; 26% (10 IFs) apresentavam CI igual a 3; 10,5% (4 IFs) apresentavam CI igual a 5; 55% (21 IFs) não apresentavam CI-EAD; 29% (11 IFs) apresentavam CI-EAD igual a 4; 10,5% (4 IFs) apresentavam CI-EAD igual a 3; e 5,5% (2 IFs) apresentavam CI-EAD igual a 5. Conforme pode-se notar, nenhuma das IES pesquisadas obteve nota inferior a 3 no CI presencial, enquadrando-se, portanto, em níveis de qualidades que transitam entre satisfatório, bom e excelente. Os dados citados podem ser melhor visualizados por meio do quadro que se segue:

Quadro 02 – Conceito Institucional presencial e EAD dos IFs até o ano de 2022

Sigla	CI	Ano CI	CI-EaD	Ano CI-EaD
IFAC	5	2021	-	
IFAL	4	2015	3	2017
IFAM	4	2012	4	2020
IFAP	4	2017	-	
IFB	5	2021	-	
IFBA	4	2017	3	2020
IFBAIANO	4	2017	-	
IF Catarinense	4	2015	-	

⁷ O estudo de Santos Filho e Chaves (2020) não pôde considerar os IFs em separado dos CEFETs.

⁸ Dados mais recentes disponíveis, à época da pesquisa.

IFCE	5	2018	-	
IFES	4	2017	5	2019
IF Farroupilha	4	2015	-	
IF Fluminense	4	2010	-	
IFG	4	2019	-	
IF Goiano	5	2017	-	
IFMA	4	2016	4	2019
IFMG	4	2017	-	
IFMS	3	2014	4	2014
IFMT	3	2016	-	
IFNMG	3	2015	3	2013
IFPA	4	2018	-	
IFPB	4	2018	5	2019
IFPE	4	2017	4	2016
IFPI	3	2014	-	
IFPR	3	2017	4	2019
IFRJ	4	2015	-	
IFRN	4	2016	-	
IFRO	4	2017	3	2012
IFRR	3	2017	-	
IFRS	4	2015	4	2016
IFS	3	2015	-	
IFSC	4	2017	4	2016
IFSEMG	3	2018	-	
IFSP	4	2017	-	
IF Sertão	3	2017	-	
IFSul	4	2016	4	2020
IF SUL DE MINAS	4	2015	4	2014
IFTM	4	2015	4	2019
IFTO	3	2017	4	2017

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (Acesso em jan. de 2022).

Como se pode observar das informações acima destacadas, apesar de recentes (pouco mais de uma década de história), os Institutos Federais vivenciaram grande avanço no contexto educacional nacional e vêm conseguindo imprimir sua marca nos diversos territórios em que atuam, bem como, vêm conseguindo cumprir relativamente bem com suas finalidades, objetivos e missão social, contribuindo para uma boa formação dos trabalhadores e com qualidade reconhecida. No entanto, essas instituições escolares também enfrentam grandes desafios a superar.

O mais imediato, como já pontuamos, é a questão das políticas de cortes e de contingenciamento de recursos financeiros que ameaçam a subsistência dessas instituições, impedindo sua expansão. A efetiva verticalização integrada curricular, também, ainda é um

desafio efetivo para os Institutos Federais, bem como, ainda é um debate aberto nesses contextos educativos entender o que é educação profissional tecnológica, suas especificidades, como se dá sua formação e como deve ser posta em prática.

Outro risco constante, que de certa forma tem relações com a questão do financiamento, é o sequestro desse modelo institucional pela racionalidade de mercado, dado a estreita relação entre a educação profissional tecnológica com o contexto dos meios de produção.

No contexto da educação, a doutrina neoliberal tem promovido a ideia de que a educação, sobretudo a superior, é um bem privado e que as instituições de ensino devem ser geridas como empresas, visando produzir profissionais capacitados para atuar no mercado de trabalho. Quanto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, eles surgiram como uma resposta às demandas regionais e às necessidades do mercado de trabalho, buscando oferecer uma formação técnica e profissional de alta qualidade a estudantes de baixa renda. Embora os IFs sejam instituições públicas, gratuitas e de ensino superior, eles têm sido afetados pelas políticas neoliberais, incluindo a redução de verbas e a priorização de projetos e programas de ensino voltados para o mercado de trabalho.

Além disso, o neoliberalismo tem promovido a ideia de que a educação é uma mercadoria e que os estudantes são consumidores, o que tem levado a uma ampliação da oferta de cursos de pós-graduação, principalmente em áreas técnicas e profissionais, ao mesmo tempo em que há uma redução de verbas para a educação básica e para a formação de professores. Esse risco, em particular, compromete cabalmente os fundamentos e os princípios de educação crítico-transformadora formatada para o projeto dos IFs, e configura-se enquanto tentativas de apoderar-se de toda essa estrutura, a fim de pô-la a serviço do interesse do mercado.

Finalmente, porque não destacar, os aspectos emancipatórios do modelo institucional dos IFs, relacionados ao objeto dessa pesquisa, a autoavaliação institucional, ainda estão postos em questão e serão discutidos no recorte da meta-avaliação das autoavaliações institucionais desses contextos educativos.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

3.1 Aproximações com o tema: conceitos, objetos, história e funções da avaliação

A palavra avaliar, em seu sentido estritamente etimológico, tem a ver com estabelecer a valia, o valor ou o preço de algo, mas também, em seus desdobramentos de significado, representa a ação de ter ideia de, conjecturar sobre ou determinar a qualidade, a extensão, a intensidade de algo.

Fischer (2010) concebe a avaliação como um ato inerente do ser humano em praticamente todas as circunstâncias do dia a dia. Onde houver ações dos seres humanos, lá estarão sempre se processando os mecanismos de avaliação. Eles se processam em ações relacionadas à validação, à valorização, à estimação de méritos, à apreciação, à atribuição de valores ou em tomadas de decisões, seja de forma consciente ou inconsciente.

Também Romão (2019, p. 363) explica que “qualquer fenômeno cultural pode ser submetido à avaliação, ou seja, toda ação humana deve ser avaliada para orientar os processos de tomada de decisão, no sentido da busca de correção de rumos (objetivos, estratégias ou procedimentos)”. Portanto, a avaliação extrapola o âmbito escolar e os processos de aprendizagem, embora, também seja impossível pensar esses processos e a própria Educação sem a temática da avaliação.

A avaliação pode ser compreendida tanto como um campo do saber, aberto a diversos olhares, para o qual inúmeras disciplinas (pedagogia, administração, sociologia, economia, psicologia, etc.) podem contribuir, como também pode ser encarada como uma área do saber; uma disciplina específica que contribui para com as demais. No contexto norte-americano, inclusive, há décadas são sistematizados, por meio de associações e instituições de ensino e de pesquisa, conhecimentos, metodologias e práticas que pavimentam o processo de profissionalização do(a) avaliador(a).

Scriven (2018, n.p) entende que “avaliação é o processo de determinação do mérito, importância e valor das coisas, e as avaliações são os produtos desse processo”. Lembra o mesmo que, desde os primórdios da história escrita da humanidade, não há ofício sem avaliação, mas que a avaliação sistematizada (avaliação formal), difere do ato “subjetivo” do avaliar cotidiano (avaliação informal), haja vista que a avaliação científica enquadra-se como “processo analítico fundamental a todos os empreendimentos intelectuais e práticos disciplinados” (Scriven, 2018, n.p), portanto, é uma transdisciplina, ou uma disciplina instrumental, que se aplica nas mais diversas áreas do conhecimento, dentre elas as áreas da

saúde, da administração, da economia e da educação, “enquanto mantém a autonomia de uma disciplina independente” (Scriven, 2018, n.p).

Nesse sentido, para esse autor, a avaliação sistematizada envolve a produção de conhecimento que excede a simples coleta e disponibilização de informação, que se complementa e se combina com premissas ou padrões avaliativos, necessários para se obter conclusões sobre mérito, o que a distingue de outras formas de provisão de informações úteis.

Uma abordagem mais direta seria dizer que a avaliação possui dois braços, e apenas um deles trabalha na coleta de dados. O outro braço coleta, esclarece e verifica valores e padrões relevantes. [...] A avaliação não é apenas um longo passo além da coleta de dados, mas um longo caminho a partir da expressão do gosto ou da produção de “julgamentos de valor” essencialmente subjetivos, como diriam as caricaturas comuns (Scriven, 2018, n.p).

Por sua vez, Stufflebeam e Coryn (2015) também concebem a avaliação como uma das mais fundamentais das disciplinas, como o mais importante e sofisticado dos processos cognitivos humanos e uma característica essencial da condição humana. Destacam que os objetos das avaliações podem ser programas, projetos, políticas, propostas, produtos, equipamentos, serviços, conceitos e teorias, dados e outros tipos de informações, indivíduos ou organizações, e até mesmo outras avaliações, como nos casos das meta-avaliações.

Diante da diversidade de objetos a que se prestam as avaliações formais ou sistematizadas, emerge igual diversidade de tipologias de avaliação aplicada, como, por exemplo: avaliação de programas ou de políticas, avaliação de projetos, avaliação de pessoal, avaliação de desempenho, avaliação de produtos, avaliação de resultados, meta-avaliações, etc. No contexto da avaliação educacional, que trata dos fenômenos e dos fatos vinculados aos processos educativos, geralmente o tema da avaliação desdobra-se sobre a avaliação da aprendizagem, sobre a avaliação do ensino (inserido nesse contexto a avaliação de pessoal, de cursos e de currículo) e sobre a avaliação das instituições, ou avaliação institucional; entretanto, todas elas convergem para um mesmo fim: quer seja, o desenvolvimento do educando em suas dimensões humanas.

Ainda por conta dessa variedade de objetos e de tipologias que abarca a avaliação, seu conceito é historicamente variável, devido à multiplicidade de abordagens e de perspectivas com as quais é tratada, ou seja, não há uma definição única para o termo, de forma que sua caracterização dependerá da abordagem teórico-metodológica a que se associa aquele que a define e do campo do saber a que se filia.

Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011, p. 6, tradução nossa), por exemplo, apontam que “há quase 60 termos diferentes para avaliação que se aplicam a um contexto ou outro. Estes

incluem julgar, avaliar, analisar, aferir, criticar, examinar, classificar, inspecionar, ranquear, revisar, pontuar, estudar, testar e assim por diante”. Stufflebeam, Madaus e Kellaghan (2002) observam que qualquer tentativa de avaliar algo formalmente envolve lidar com uma ampla gama de conceitos, como: valor, mérito, crescimento, critérios, padrões, objetivos, necessidades, normas, cliente, público, validade, confiabilidade, objetividade, significado prático, responsabilidade⁹, melhoria, entradas, processo, produto, formação, resultados, custo, impacto, informação, credibilidade e, claro, o próprio termo avaliação.

Assim, não existe consenso no campo da avaliação, o que existe são construções teórico-metodológicas, e avaliação pode ser caracterizada de múltiplas formas: enquanto instrumento (provas, exames, etc.), como conceito (notas, índices, etc.), como procedimento ou como processo. Apontam os autores que a variedade de termos demonstra não somente a importância da avaliação na vida prática, mas também para a importância da mesma como uma área de estudo.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 27),

não existe nenhuma forma “correta” de definir avaliação, pois se fosse possível encontrar esse sentido, isso poria fim, de uma vez por todas, à discussão acerca de como a avaliação deve ser conduzida e sobre quais são os seus propósitos. Consideramos as definições de avaliação, interpretações mentais humanas, cuja correspondência com determinada “realidade” não é e não deve ser um problema. Não existe resposta para a pergunta “Mas o que de fato é avaliação?” e não faz sentido fazê-la.

Não obstante a isso, dentre as várias definições possíveis, podemos destacar a composição de Champagne *et al.* (2011, p. 52, tradução nossa), como uma das mais abrangentes para o termo. Para eles:

Avaliar é fundamentalmente fazer um julgamento de valor sobre uma intervenção através da implementação de um sistema capaz de fornecer informação cientificamente válida e socialmente legítima sobre essa intervenção ou sobre qualquer um dos seus componentes. O objetivo é fazer com que os vários atores envolvidos, cujos campos de julgamento são às vezes diferentes, possam se posicionar sobre a intervenção e possam construir, individual ou coletivamente, um julgamento que provavelmente será traduzido em ações.

Em uma das possíveis caracterizações da evolução histórica da avaliação no campo educacional, e dos significados a ela atribuídos ao longo dos anos, Guba e Lincoln (2011) descrevem o que para eles são as quatro gerações da avaliação, as quais não exatamente se sobrepõem uma à outra.

⁹ No original, *accountability*.

Tomando como ponto de partida o contexto norte-americano, consideram os autores que na primeira geração da avaliação (século XVIII até 1930), essa foi caracterizada enquanto mensuração e durante esse período os termos avaliação e mensuração eram intercambiáveis, daí ser denominada como geração da mensuração, da testagem ou da eficiência. Os métodos de avaliação em vigor, eram centrados na classificação dos indivíduos e na procura de desvios do normal (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011).

A mensuração de diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar era realizada por meio de exames escolares que, em essência, eram testes de memória. Outro elemento caracterizador dessa geração foram os testes de quociente de inteligência (testes de QI), que se tornaram parte permanente do sistema norte-americano. A legitimação e a estimulação dos testes nos sistemas educacionais, conforme concebem os autores, foram consequência de basicamente dois fatores: a aplicação da “abordagem científica” das ciências ditas “duras” às ciências sociais, dentre elas a Educação, o que conferia aparência de objetividade e de precisão aos testes, e habilidades técnicas ao avaliador; e “o surgimento do movimento da administração científica nos setores empresarial e industrial” (Guba; Lincoln, 2011, p. 31) que introduziu o *etos* da administração científica nas escolas.

Em suma, de acordo com Dubois, Champagne e Bilodeau (2011), as atividades de avaliação durante esse período levaram ao desenvolvimento de testes padronizados e de mecanismos de coleta de dados sistemáticos. A pesquisa experimental foi usada em áreas da educação e da saúde para testar a utilidade de várias intervenções, identificar as causas associadas a vários problemas, desenvolver novas ferramentas de intervenção e de análise, e comparar e classificar indivíduos e grupos da população. Cabe ressaltar que essa acepção de avaliação, ainda persiste no contexto atual “como se pode comprovar, por exemplo, pela prática frequente de se exigir que os alunos passem nos testes, como parte dos procedimentos de graduação na escola de ensino médio ou de admissão nas faculdades [...]” (Guba; Lincoln, 2011, p. 31).

A segunda geração da avaliação é denominada de geração da descrição ou geração de objetivos (1930-1960). Nessa geração surgiu uma abordagem avaliativa que descrevia os pontos fortes e fracos de atendimento a determinados objetivos curriculares pré-estabelecidos, a fim de aperfeiçoar os currículos escolares e averiguar se estavam funcionando. A mensuração assume a dimensão de instrumento empregado no processo e o avaliador assume a função de descritor, aliada às habilidades técnicas da geração anterior, e em última instância pode fazer recomendações para o aperfeiçoamento do programa avaliado. “A atenção, portanto, não está mais focada exclusivamente nas características dos indivíduos, mas também nas da intervenção.

Medição e avaliação tornam-se dois conceitos distintos, e a medição é considerada a serviço da avaliação” (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 38, tradução nossa). A avaliação de objetivos teve em Ralph W. Tyler seu principal expoente, o qual desenvolveu estudos em testes “para avaliar se os alunos haviam ou não aprendido o que seus professores pretendiam que eles aprendessem. Esses resultados desejados de aprendizagem foram chamados de objetivos” (Guba; Lincoln, 2011, p. 35).

A terceira geração é a do juízo de valor (1970-1990), caracterizada “por iniciativas que visavam alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores” (Guba; Lincoln, 2011, p. 37). Destacam os autores a colaboração de Michael Scriven na configuração dessa abordagem avaliativa, a qual foi bem recepcionada pelos estudiosos da área e que resultou numa profusão de modelos mais ou menos diferentes entre si, mas que comungam do entendimento do avaliador julgador-especialista. Nessa perspectiva, o juízo de valor depende do estabelecimento de critérios para que possa ser realizado.

Dubois, Champagne e Bilodeau (2011) apontam que foi nesse período que houve uma expansão das atividades avaliativas no campo da educação, bem como uma institucionalização e profissionalização da avaliação enquanto disciplina, por meio da criação de associações profissionais de avaliadores e da criação de novos meios de produção e de distribuição de conhecimento sobre avaliação.

A quarta geração da avaliação (1980 até a contemporaneidade) configura-se a partir das proposições de Guba e Lincoln (2011), que fundamentados em parte na avaliação responsiva de Robert Stake, formularam o que chamaram de avaliação construtivista responsiva. Responsiva porque “estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesse” (Guba; Lincoln, 2011, p. 47), daí essa abordagem também ser conhecida como avaliação negociada ou participativa. Construtivista porque, de acordo com os autores da proposta, suas raízes partem do paradigma de investigação enquanto contraproposta ao paradigma científico dominante nas abordagens anteriores.

Explicam Dubois, Champagne e Bilodeau (2011) que a desilusão com a capacidade real dos avaliadores em induzir mudanças sociais levaram a essa abordagem mais pragmática da avaliação, mais preocupada em levar em consideração as necessidades dos clientes e usuários das avaliações.

Observam que durante toda a história da avaliação, o paradigma positivista foi o parâmetro para a produção de conhecimento nas abordagens avaliativas anteriores, e que até a década de 1990, as práticas dominantes na avaliação tentaram aplicar à engenharia social,

técnicas de engenharia tecnológica, mesmo que essas se mostrassem cada vez menos apropriadas para a compreensão da complexidade dos problemas sociais, uma vez que “a preponderância do método experimental e da abordagem positivista na condução da avaliação favorece medidas quantitativas e relações causais diretas, e assim, obscurece uma multiplicidade de elementos contextuais, políticos e culturais que não se prestam naturalmente à medição” (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 44, tradução nossa). Apesar disso, os modelos avaliativos que se fundamentam nessa abordagem não rompem por absoluto com o paradigma positivista, mas procuram preencher as lacunas deixadas por esse paradigma e aumentar o nível de complexidade envolvido na análise dos processos avaliativos.

A abordagem participativa da avaliação tem se desenvolvido nas últimas décadas e proliferado vários modelos avaliativos que fazem da avaliação um instrumento de negociação e de empoderamento¹⁰ (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011), visto que, nessa abordagem, tem-se em consideração os pontos de vista dos diferentes atores que participam do processo; os parâmetros não são desenvolvidos antecipadamente, mas de forma evolutiva e interativa no decorrer das atividades; e os atores e grupos de interesse influenciam nos processos de escolhas. Assim, além do interesse pelo aspecto técnico da avaliação “há um interesse prático e emancipatório, pois promove o diálogo, a reflexão crítica e a compreensão mútua de diferentes atores” (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 46, tradução nossa).

Nesse sentido, nessas últimas décadas observam-se iniciativas que visam ampliar tanto a diversidade dos agentes envolvidos na produção da avaliação quanto as abordagens metodológicas. Dessarte,

a função do avaliador moderador tem precedência sobre suas funções de técnico, juiz e descritor. Por outras palavras, o avaliador deve, antes de mais nada, garantir que as condições e as atividades necessárias são criadas para permitir que todos os atores envolvidos realizem coletivamente a atividade de avaliação. A avaliação não é apenas uma atividade técnica, mas também prática e, sobretudo, emancipatória. Deve permitir que todas as partes interessadas compreendam melhor as condições em que a intervenção é realizada e participem ativamente na sua melhoria (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 47, tradução nossa).

Não obstante, Madaus e Stufflebeam (2002) apontam que no mesmo período observa-se uma grande integração da avaliação ao campo econômico e que as reformas educacionais baseadas na crença de que a concorrência incorre em melhoria também afetaram as práticas avaliativas, de forma que muitos sistemas educacionais buscam atingir metas irreais por meio da testagem com exames de múltipla-escolha e da avaliação de desempenho de estudantes.

¹⁰ No original, *empowerment*.

Por outro lado, Rothen e Santana (2018, p. 7) observam que “a avaliação é tanto uma atribuição de valor sobre a realidade, como uma relação entre quem avalia e quem é avaliado. Uma relação de poder que, ao mesmo tempo em que exige a adequação da realidade a ideias e comportamentos previamente definidos, cria uma nova realidade”. Concorre para esse posicionamento as suposições de Guba e Lincoln (2011) de que as realidades são construídas por pessoas, ou seja, o que existe são realidades socialmente construídas por meio da atribuição de sentidos dessas ao seu entorno. Assim, entendemos que cabe

aos sujeitos, que participam dos processos educativos promovidos nos mais diversos espaços e níveis, terem consciência de que tipo de educação consideram como ideal para uma sociedade melhor, e assim, utilizarem esse instrumento (a avaliação) como possibilidade para a construção de uma realidade mais pertinente (Oliveira; Rothen, 2020, p. 127).

Justamente por se constituir o ato de avaliar como prática humana, deve-se ter em conta que a avaliação é uma atividade imbricada de características políticas e que deve ser entendida em seus contextos social, histórico, político, econômico e cultural. De modo complementar, compreende Dias Sobrinho (2008) que a avaliação é um processo social e intersubjetivo: uma relação interpessoal que questiona e produz os sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade.

Tão complexo é o fenômeno da avaliação, como também são suas repercussões no meio social entre os sujeitos que participam dos processos avaliativos, tendo em vista serem sujeitos dotados de autonomia em negociação de interesses e de sentidos, pois, conforme Dias Sobrinho (2008, p. 200),

os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação. Fundamentalmente, são os sentidos da formação dos cidadãos e os impactos na construção da sociedade democrática que sobretudo devem estar em questão.

A avaliação, longe de ser uma ação desprovida de caráter político, ético e de intencionalidades, pode desempenhar papéis cruciais na formulação e implementação de modelos de sociedades. Entende Dias Sobrinho (2006) que todas as abordagens de avaliação educacional, dentre elas as que se ocupam do nível superior, se baseiam em diferentes epistemologias e referências éticas; correspondem a concepções básicas de educação e de sociedade; carregam ideologias, valores, interesses e perspectivas de futuro. Concorre para isso Romão (2019, p. 362), ao considerar que “cada concepção de avaliação fundamenta-se em uma visão de educação e esta, por sua vez, referencia-se em uma visão de mundo. Ora, as visões de

mundo, enquanto elaborações de grupos sociais privilegiados (classes) ocorrem em número reduzido em cada formação social”.

Nesse mesmo entendimento, para nós,

o fenômeno educativo sempre está relacionado a um projeto de sociedade. Não existe a educação no singular, mas projetos educativos intrinsecamente ligados a visões de mundo específicas, a valores sociais dominantes, a modelos de sociedades nos quais acreditam-se serem uns mais ideais que outros, quais sejam esses modelos construídos conjuntamente por setores diversificados do tecido social, quer sejam engendrados por grupos específicos (Oliveira; Rothen, 2020, p. 126).

Dito tudo isso, chegamos à conclusão de que avaliação faz parte daquela classe de conceitos que são polissêmicos, como o conceito de qualidade, por exemplo, e que precisam ser muito bem referenciados quando os colocamos em funcionamento. Isso quer dizer que toda prática avaliativa baseia-se, mesmo que não explicitamente, em uma concepção avaliativa específica que reflete pressupostos teóricos, metodológicos, políticos, sociais e econômicos. A depender dos pressupostos da abordagem ou paradigma privilegiado, o termo avaliação pode ser dimensionado de maneiras diametralmente opostas.

Destarte, a avaliação, enquanto dimensão do fenômeno educativo, configura-se como instrumento pertinente para a formatação de projetos de sociedade, quer sejam com estreito vínculo a ideais de mercado, quer sejam projetos com concepções mais humanizadoras e emancipatórias, haja vista esta é versátil, pois pode atuar ora enquanto instrumento para a regulação, controle ou coerção, ora como instrumento para a formação, emancipação, diagnóstico e promoção da capacidade crítica de pessoas e de instituições. Dessa forma, a depender de sua função, “a avaliação, como elemento do processo educativo, também precisa ser constantemente reavaliada, depurada, discutida, revista, no intuito de se saber a qual projeto político está contribuindo” (Oliveira; Rothen, 2020, p. 127).

3.2 Avaliação entre projetos de sociedade

Diante do exposto, discutiremos, a seguir, como são concebidos, delineados e desempenhados os papéis da avaliação a partir do contexto das políticas públicas educacionais, em especial, as referentes ao nível superior nacional, em paradigmas de sociedades concorrentes, a começar pela racionalidade neoliberal, por mostrar-se a dominante, e depois pelas concepções de educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire.

3.2.1 Considerações sobre neoliberalismo e políticas públicas educacionais

O cenário das políticas educacionais nacionais em vigência é o resultado de uma série de movimentos historicamente arranjados por múltiplos atores de influência internacional, em consonância com as mudanças dos meios de produção proporcionadas pela crise do capital, especificamente a advinda da crise do petróleo na década de 1970, a qual produziu consequências nas abordagens de concepções sobre os Estados e suas relações com os serviços sociais e com o mercado.

Conforme esclarecem Carvalho e Russo (2014), foi e é justamente a crise do capitalismo a mola impulsora das reformas sociais nas últimas décadas, e é o discurso promovido por meio de intensa ação político-institucional de organismos multilaterais a base de propagação ideológica para o convencimento da sociedade sobre o benefício e a necessidade das reformas que se sucederam no âmbito das políticas sociais, dentre elas a educação, a partir da década de 1990, no Brasil.

Ao encontro do pensamento dos autores, explanam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que foi nos governos de intensa predisposição neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a reforma educacional (projetada bem antes da década de 1990 e paulatinamente organizada para ser implementada, inclusive através da ressignificação de conceitos e de valores e do convencimento político e intelectual dos grupos sociais, dos profissionais da educação e da sociedade em geral, contando com grande protagonismo da mídia responsável em parte pela disseminação das ideias) tomou forma e corpo principalmente através de intensa movimentação e produção de projetos e leis (farto arsenal legislativo) as quais nem sempre corresponderam aos anseios que tinha a comunidade acadêmica para os rumos da educação nacional. A exemplo disso, foi a LDB vigente que, conforme Saviani (1997), não obstante, demonstre avanços por atender e transformar em lei antigas e importantes reivindicações dos grupos sociais, também recua em demasiados aspectos ao contemplar interesses mercadológicos.

Cabe destacar, de antemão, o que aqui se entende por neoliberalismo, a começar pelo surgimento de suas primeiras manifestações, ainda que de maneira sucinta. Conforme esclarece Bresser-Pereira (2017), o que comumente se denomina de neoliberalismo é o surgimento de uma segunda onda de liberalismo econômico, mais radical, apontada como uma forma de solução para os Estados lidarem com as crises do capital, após o esgotamento do modelo conhecido como “Estado de bem-estar-social”. Essa concepção teórico-econômica teve seu nascedouro em departamentos econômicos de importantes universidades por meio do trabalho

de economistas como: Friedrich Hayek, Milton Friedman e James Buchanan, os quais elaboraram modelos neoclássicos hipotético-dedutivos abstratos, a fim de legitimar o liberalismo econômico, patrocinados com consideráveis quantias por representantes do capital do setor petroquímico estadunidense (Freitas, 2018, p. 16).

As concepções dos principais representantes teóricos do neoliberalismo não são consensuais e, por vezes, divergem em aspectos metodológicos (Freitas, 2018), algumas mais radicais que outras em suas ideias de atuação de mercado e de diminuição da função do Estado, o que nos leva a concluir que não há “um neoliberalismo” e sim múltiplos entendimentos que se apresentam enquanto neoliberalismo.

Ademais, a interpretação teórico-prática que se faz dessas correntes econômicas varia de acordo com as condições histórico-político-sociais de cada país que as implementam. No caso do Brasil, por exemplo, Costa (2020) aponta para duas manifestações de neoliberalismo: a primeira, a qual denomina de neoliberalismo ofensivo, correspondeu às práticas implementadas no governo de FHC entre os anos de 1995 a 2003, caracterizado como um momento de recolonização e devastação dos serviços públicos; e a segunda manifestação, a qual denomina de neoliberalismo desenvolvimentista, correspondeu aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), durante os anos de 2003 a 2016, “inicialmente sustentado pelas exportações com o *boom* das *commodities*, depois com: financiamento público, investimento nas empresas estatais, expansão do crédito, aumento das transferências e várias melhorias para as camadas mais baixas do mercado de trabalho” (Costa, 2020, p. 88). Ambas com resultados diferenciados para a economia do país e para o desenvolvimento dos serviços sociais.

Há também algumas análises em construção, as quais indicam que o país passou por uma terceira fase caracterizada por um “ultraneoliberalismo” que veio se configurando a partir do golpe político consolidado em 2016, que culminou com o afastamento da presidente Dilma Rousseff e a ascensão em 2019 de um governo autoproclamado conservador nos costumes, liberal na economia e com matizes protofacistas e autoritárias.

De todo modo, há definições que nos ajudam a entender melhor as especificidades desse arcabouço teórico. Dentre as possíveis, achamos serem as de Dardot e Laval (2016) as mais pertinentes para esta pesquisa, dado o caráter mais contemporâneo e a abordagem político-subjetiva com que tratam o objeto, concebendo-o “muito além de uma doutrina econômica ou ideologia, mas como uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados” (Queiroz, 2018, p. 187).

Para os autores, essa nova racionalidade cria certos tipos de relações sociais, certas formas de viver em sociedade e molda certos tipos de sujeitos, ou seja, implementa projetos específicos de sujeitos e de sociedades:

Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 14).

Reconhecem que é uma racionalidade que engloba a totalidade das dimensões humanas, que abrange todas as relações sociais e toda a esfera da vida: a dimensão política, com forte influência nas formas de governo e de Estado; a dimensão econômica, com a visível expansão do capitalismo financeiro globalizado; a dimensão social, com forte apelo à individualização e o agravamento das desigualdades econômico-sociais; e a dimensão subjetiva que molda sujeitos e propicia o surgimento de patologias psíquicas. Entretanto, para eles, a racionalidade neoliberal tem como principais características: a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. Nesse sentido, “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 15), entendendo-se por governo, na perspectiva do conceito de governabilidade elaborado por Michel Foucault, como uma forma de conduzir a conduta dos homens, tanto na perspectiva da autocondução quanto nas relações com os outros, de modo que possam conformar-se a certas normas.

Dessa maneira, a racionalidade neoliberal cria cenários sociais marcados pela ênfase mercantil e concorrencial, nos quais direitos sociais são transformados em serviços a serem consumidos por quem tem condições de pagar, e um “individualismo violento (mascarado de empreendedorismo)” (Freitas, 2018) prospera, incentivando que cada qual seja “vendedor de si mesmo”, ao mesmo tempo, vendedor e mercadoria, em um livre mercado.

Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exerça a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferência do Estado (e dos sindicatos) (Freitas, 2018, p. 24).

Acrescenta-se a isso, que o projeto social e subjetivo do neoliberalismo é de ordem global com influência no mundo inteiro, uma vez que

o sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros ao nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial (Dardot; Laval, 2016, p. 8-9).

Jonathan D. Ostry, Prakash Loungani e Davide Furceri (2016), do departamento de finanças do Fundo Monetário Internacional (FMI), um dos atores financeiros reconhecidamente propagadores da racionalidade neoliberal, apontam que a agenda neoliberal assenta-se em dois objetivos principais: o primeiro é o aumento da concorrência através da desregulamentação e da abertura dos mercados domésticos, incluindo os mercados financeiros, à concorrência externa; o segundo é um papel menor para o Estado, através da privatização e da limitação da capacidade dos governos de executar déficits fiscais e de acumular dívidas. Destarte, há quase meio século, a racionalidade neoliberal norteia a formulação de políticas públicas tendo em vista o crescimento econômico dos Estados.

Ao que concerne às políticas para o ensino superior brasileiro, esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que, dentre as várias molas propulsoras de políticas para o setor, a mais determinante foi a ideia de induzir sua modernização, o que “impreterivelmente” requereria uma verdadeira revolução administrativa que visava sobretudo a racionalização da gestão interna, do uso dos recursos, da capacidade ociosa e (talvez o mais importante) flexibilizar meios de cooperação com entidades da sociedade civil e com a iniciativa privada.

Tais ações e intenções demonstram a predisposição do governo em atender às recomendações internacionais, articulando um grande consenso nacional por meio de diferentes atores e interlocutores e, mais do que isso, “pretendia desvencilhar-se da imagem de Estado promotor de bem-estar-social, de resto pouco realizada, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transformar-se em Estado avaliador e articulador de políticas” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p, 97).

Todo esse esforço em construir um projeto educacional “moderno” estava baseado em contemplar os novos requisitos educacionais demandados pela sociedade e pelos meios de produção para o século XXI, haja vista, o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e aberta, caracterizada pelo amplo acesso à informação rápida e pela globalização das relações financeiras. Diante desse fato histórico-social, novos saberes e principalmente, novas competências e habilidades são requeridas dos sujeitos contemporâneos e novos tipos de relações são construídas. Também os meios de produção são afetados pelas novas exigências

dos tempos atuais, tendo que reorganizar-se e, conseqüentemente, seu projeto educacional, induzindo políticas a serem implementadas em todo o mundo.

Destarte, para Freitas (2018) o projeto educacional vislumbrado para as políticas educacionais no contexto nacional das últimas três décadas é amparado na racionalidade neoliberal com claras motivações de interesse do empresariado nacional (a nova direita) e com características bem definidas, derivadas da lógica da concorrência e do padrão empresarial, matizes maiores dessa racionalidade, conforme argumentam Dardot e Laval (2016).

Nesse entendimento, também a educação, em todos os seus níveis, passa pela lógica da transformação de direito básico, ofertado pelo Estado e garantido pela Constituição, a serviço adquirível, ofertado pelo mercado. No aspecto operacional, a escola é vista como empresa, o que repercute tanto nas práticas de gestão interna, de racionalização de recursos materiais e humanos, quanto nas práticas pedagógicas nos espaços escolares. Assim, parcela dos defensores dessa racionalidade, advogam a educação como uma atividade apolítica, puramente técnica e isenta de valores, muito embora, individualismo e concorrência, sejam, já em si, valores incentivados.

Quanto ao aspecto da formação, verifica-se evidente alinhamento dos currículos às necessidades mercadológicas com a formação de trabalhadores para o atendimento “dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais” (Freitas, 2018, p. 29). Sob essa lógica, pondera Freitas (2018), a finalidade da educação, pelo menos no que concerne à formação dos grupos sociais economicamente desfavorecidos, restringe-se a garantir o domínio de competências e habilidades técnicas básicas necessárias para atuação no mercado de trabalho e também a conservar uma visão de mundo e um *status quo* de estrito interesse dos grupos economicamente dominantes.

Sobre essa lógica, Severino (2012) pondera que a humanidade atual é marcada pela função da prática produtiva no processo global da vida humana, o que faz com que na história recente, essa se configurasse como sendo a única mediadora da existência, a despeito das demais dimensões práticas (política e simbolizadora) efetivas do agir humano. Isso, portanto, seria o que explica a tendência em se privilegiar os aspectos da dimensão econômica em condicionar ao mercado todos os aspectos da vida em sociedade.

Na prática produtiva, as três esferas que entram em jogo são a natureza, o trabalho e o capital e, portanto, a vida humana passa a girar em função da produção e do consumo, mediados pelo mercado. Daí a autonomização das leis de mercado, que seriam condutoras do processo histórico. Esse fenômeno representa o modo de produção capitalista, que hoje se erve da ideologia

neoliberal. No primado do econômico, aquilo que deveria ser a base da existência personalizada transforma-se em opressão (Severino, 2012, p. 63).

Considera ainda Severino (2012) que, numa sociedade em que prevalece o modo de produção capitalista e em que o trabalho é degradante, a possibilidade de existir do ser é limitada, uma vez que não se viabiliza o exercício da cidadania e nem se usufrui da liberdade em sua forma ampla, nem da cultura produzida.

Partindo de tal entendimento, é preocupante que o pensamento dominante contemplado em grande parte nas políticas educacionais nacionais seja justamente o idealizado, organizado e implementado a favor dos meios de produção capitalista, pois, conforme comentado anteriormente, tal pensamento privilegia apenas uma das dimensões práticas do existir humano, sendo, portanto, deficiente, uma vez que, ainda conforme Severino (2012, p. 68), “a nossa existência histórica se efetiva pelas práticas que se objetivam na esfera do trabalho, da sociabilidade e da cultura” e a “educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas” e que, por sua complexidade, abrange todas as práticas imprescindíveis do existir humano.

Utilizar-se de políticas que conferem à educação a função de cuidar preferencialmente da formação técnica dos educandos para o mercado de trabalho em detrimento da formação política de cunho crítico e cultural “é um erro por parte dos responsáveis pela formulação das políticas e isso tem sido uma estratégia ideológica para evitar a democratização das relações sociais, o que ameaçaria a hegemonia de segmentos dominantes” (Severino, 2012, p. 90).

3.2.2 Avaliação da educação em contextos de neoliberalismo

Pensando-se no contexto educacional brasileiro (em que a avaliação assume diversos desdobramentos e funções determinantes das políticas públicas educacionais nacionais), lembra Afonso (2005) do grande interesse por parte dos governos neoconservadores e neoliberais pela avaliação e aponta para o modo como esta se coloca no centro das ações políticas do Estado a partir dos finais da década de 1980.

No Brasil, durante a reforma universitária promovida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), relembram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que a avaliação se consolidava como um dos pilares da reforma juntamente com a autonomia e a melhoria do ensino, sendo este último condicionado aos dois primeiros. Continuam os autores a relembrar que os três itens estavam relacionados aos conceitos de eficácia e produtividade nos moldes do pensamento neoliberal.

A avaliação nessa configuração torna-se campo de controle do Estado que assume para si a função de Estado Avaliador, estruturando uma complexa rede de avaliações das escolas e dos sistemas educacionais em todos os níveis da educação, mediante exames nacionais de avaliação como o SAEB, ENEM e o antigo PROVÃO.

Nessa concepção de Estado pautado em indicadores mensuráveis, a avaliação surge como instrumento capaz de contribuir para a criação desses indicadores e medir os desempenhos dos sistemas de uma época caracterizada pelo acompanhamento dos níveis da educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões capazes de enfrentar a competitividade internacional (Dias Sobrinho, 2003a). O Estado torna a avaliação uma de suas ações centrais, utilizando-a como suporte para processos de responsabilização (*accountability*) ou prestação de contas, relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes que os processos pedagógicos.

Pondera Afonso (1999), que, a partir de países como Estados Unidos da América (EUA) e Inglaterra, os quais foram pioneiros em implementar em suas políticas a racionalidade neoliberal na década de 1980, a avaliação demonstrou ser profícua ferramenta para Estados avaliadores no empenho de transformar valores próprios do domínio público. Isso quer dizer que, valores socialmente compartilhados como igualdade, justiça e cidadania são paulatinamente alocados em posição periférica, abrindo espaço para outras racionalidades alinhadas aos valores de mercado, quais sejam: a concorrência interindividual, a meritocracia e o empreendedorismo, dentre outros, para as quais a avaliação torna-se como poderosa alavanca de promoção (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, conforme observa Afonso (1999, p. 146), a avaliação, na racionalidade neoliberal, “reaparece claramente relacionada com funções ligadas à gestão, tendendo a ser, [...] uma ‘avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado’”, o que resulta em uma ênfase na avaliação de produtos e de resultados, em detrimento da avaliação de processos, desconsideradas a natureza e a finalidade das instituições ou das organizações.

Para esse mesmo entendimento concorre Freitas (2018) ao considerar que o papel fundamental da avaliação na racionalidade neoliberal, em todos os níveis da educação, é aferir e certificar externamente a qualidade das escolas, das instituições de ensino superior e dos sistemas educacionais, dando visibilidade na mídia aos resultados e proporcionando meios de condicionar a alocação de recursos financeiros. E, em resposta à problemática proposta por Afonso, a forma de avaliação eleita como a mais rápida e eficiente para essa lógica são os testes padronizados, os quais produzem resultados quantificáveis e apresentáveis em forma de notas ou conceitos que fazem referência a uma dada qualidade. Desse modo, esse tipo de avaliação

passa a guiar a dinâmica escolar pela busca da elevação da nota ou do conceito, muitas vezes submetendo as discussões e as reflexões pela busca de uma qualidade internamente referenciada a patamares mais baixos.

Dessa forma, a avaliação no contexto educacional funciona como ferramenta de indução à lógica empresarial, alinhando as atividades internas das instituições com os resultados esperados pelas agências avaliadoras ou pelos promotores de políticas, em “uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial” (Freitas, 2018, p. 34).

Iniciada essa dinâmica, as instituições que não conseguem atingir a qualidade externamente definida podem ser supervisionadas e pressionadas a utilizarem mais estratégias típicas da racionalidade empresarial, dentre elas, táticas que abrangem desde a bonificação por mérito, ou até mesmo, como ocorre nos EUA, a terceirização das instituições escolares (escolas *charters*), ou o fechamento das instituições, em ocasiões mais drásticas, fato que ainda não ocorre no Brasil.

No caso do ensino público, conforme pondera o autor, o movimento se faz rumo a, paulatinamente, promover a privatização do setor, iniciando pela “introdução de objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (Freitas, 2018, p. 55). Para esse autor, o fim último do projeto neoliberalizante para a educação pública é a sua destruição, e a avaliação funciona como ferramenta de operacionalização desse projeto, na tentativa de desmoralizar perante a opinião pública, essas escolas e instituições de ensino superior, muito embora essa estratégia venha demonstrando não lograr êxito, haja vista, a título de exemplo, o excelente desempenho de estudantes dos IFs em exames nacionais e internacionais (Canofre, 2017) e a boa avaliação de IES federais nos processos de avaliação institucional. A avaliação, de todo modo, pode cumprir papel conformador às práticas e ideais empresariais nos processos educativos, em detrimento de uma formação mais crítica, voltada para o completo exercício da cidadania.

Pondera Dias Sobrinho (2006) que, como a dimensão econômica desempenha posição central nas configurações de sociedade, globalmente, também as transformações pelas quais passaram a educação superior nacional foram influenciadas pela racionalidade neoliberal, e, como não poderia deixar de ser, a lógica de avaliação privilegiada por essa racionalidade torna-se preponderante. Destarte, a educação superior, afetada pela economização da sociedade, assume certa função profissionalista, voltando-se para a formação de competências profissionais e operacionais, com o intuito de satisfazer necessidades mais pragmáticas da sociedade.

Esclarece o autor que o valor da competitividade, característica da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) e assimilada por grande parcela da sociedade, tem determinantemente influenciado as novas configurações da educação superior. A avaliação, nessa lógica e nesse cenário, assume mais intensamente o sentido de controle como instrumento de regulação para o Estado avaliador e tem centralidade nas reformas da educação superior postas em práticas pelos Estados modernos.

O controle dos fins, sobretudo mediante a medida e comparação dos resultados e a conseqüente hierarquização institucional, é feito por procedimentos tidos como objetivos, especialmente as quantificações e os exames gerais. [...] Esses instrumentos são adequados à consolidação da racionalidade instrumental e operacional da universidade referenciada ao mercado (Dias Sobrinho, 2006, p. 179).

A forte presença controladora do Estado nesse aspecto, com o uso de certas modalidades de avaliação, tem a intenção de modelar o sistema de educação superior, consolidar os modelos desejados e orientar o mercado (Dias Sobrinho, 2003a, p. 34).

Para João Ferreira de Oliveira (2018), no caso das IES federais, a avaliação da educação superior submetida à racionalidade neoliberal tem contribuído para o crescimento de uma lógica de gestão do tipo gerencial de atendimento a metas e de construção de resultados, nesse contexto, favorecendo à lógica dos contratos de gestão e a busca de recursos adicionais em conformidade com o desempenho e a produtividade. Entende o autor que,

tal lógica certamente amplia o processo de subordinação formal e real do trabalho acadêmico e da gestão das universidades públicas aos parâmetros estabelecidos pelo governo para a expansão dessas instituições, subtraindo a autonomia universitária e a possibilidade de produção de uma identidade institucional autorreferenciada. Além disso, induz mudanças significativas na organização e produção do trabalho acadêmico, com repercussões negativas, sobretudo para a gestão democrática e participativa, para a autonomia da universidade e para o ensino, pesquisa e extensão (Oliveira, J. F., 2018, p. 14).

Para finalizar esse tópico, não restam dúvidas de que a racionalidade neoliberal, nos termos de Dardot e Laval (2016), demonstra-se uma visão de mundo dominante; que seu projeto de sociedade vem sendo implementado globalmente já há várias décadas; e que, mesmo diante das constantes crises que abalam o capitalismo, essa racionalidade tem como característica própria reinventar-se mediante as transformações de discursos e de estratégias de convencimento que vêm moldando a subjetividade dos indivíduos e, assim, possibilitando sua permanência como ideário econômico vigente.

Também, se estamos acostumados a sermos avaliados, como se afirma frequentemente, não restam dúvidas de que as perspectivas de avaliação as quais nos habituamos e a que fomos submetidos nas últimas três décadas, no contexto escolar e nas

políticas de avaliação educacionais, foram as privilegiadas por essa racionalidade, e servem a um projeto específico de sociedade, o neoliberal. Portanto, quando se fala em avaliação, principalmente no contexto da educação, comumente associa-se a concepções de avaliação que focam na medida, na classificação, na concorrência, em resultados, na punição, no controle ou na regulação.

Assim, a cultura avaliativa posta no contexto educativo é a imposta pela racionalidade neoliberal, racionalidade esta que há quase quatro décadas vem moldando a subjetividade de gerações no Brasil, inculcando-lhes, por meio de estratégias discursivas, não poucas vezes, incoerentes, valores, certezas e modos de governo contraditórios à realidade da grande parcela da população, externalizados em práticas e opiniões que vão contra seus próprios interesses, porém defendidos arduamente. Isso implica saber que mudar a educação no Brasil e sua cultura avaliativa, ou ainda implementar outras concepções de avaliação nesses contextos, se traduz em árduo, complexo e paciente trabalho de (re)convencimento e de transformação de subjetividades, necessário para a construção de outros projetos de sociedade mais alinhados a valores sociais mais fraternos, democráticos e às necessidades formativas da e para a classe trabalhadora.

3.2.3 Educação Problematizadora e Libertadora na Epistemologia Freiriana

Em contrapartida à visão dominante sobre o papel da educação na sociedade, há alternativas fundamentadas em sólidas bases conceituais, como o caso da epistemologia freiriana, a qual, há anos, reconhecidamente, oferece categorias para um entendimento da realidade social e do fenômeno educativo por um viés mais humano, crítico e transformador.

Nessa perspectiva, a educação é uma prática social realizada pelos seres humanos com outros seres humanos, portanto atravessada em todas as suas dimensões pelas subjetividades, racionalidades e especificidades inerentes de homens e mulheres que vivem a apropriar-se e a transformar o mundo em que vivem. Impossível é a homens e mulheres, seres humanos que são, em qualquer atividade que se proponham a exercer, não deixar impresso minimamente, ou por vezes, inconscientemente, sem se darem conta, uma parcela daquilo que lhes caracterizam como seres complexos, dotados de inteligência, vontade, valores, crenças, razão e de subjetividades (Freire, 1995). Dessa “obviedade”, que talvez de tão patente que se manifesta torna-se constantemente desvirtuada em prol de outras lógicas, Paulo Freire nos faz refletir sobre qual seria a vantagem de uma educação que não tenha como objetivo último ajudar todos

os homens e mulheres a serem mais no seu caminho formativo, destarte uma educação não humanizante.

Para Paulo Freire, importa uma prática educativa que liberte os seres humanos de tudo o que lhes impede de serem mais e lhes proporcione os meios de compreender sua realidade, criticá-la e agir rumo à transformação de uma sociedade melhor e mais justa. Uma formação crítica e abrangente de cidadãos plenamente éticos, com senso de justiça social e de profissionais detentores do conhecimento científico e da cultura acumulada, completamente habilitados para exercerem suas profissões, mas também seres munidos da possibilidade da mudança (Freire, 1996).

É uma perspectiva que tende a formar o ser humano em sua completude, abarcando todas as suas dimensões (subjetivas, éticas e profissionais), pois, como considera Molina (2008, p. 305), “a aposta de Freire nos processos educativos como possibilidade de mudança social está fundada em princípios filosófico-antropológicos e propõe, pelo exercício da reflexão, encontrar, na natureza humana, o núcleo que sustenta o processo de educação”.

Dessa perspectiva educacional, podemos destacar para essa pesquisa ao menos quatro premissas para a educação, dentre as várias possíveis de serem destacadas no rico repertório conceitual de Paulo Freire, as quais, podemos, por assim dizer, são referentes à natureza do ato educativo, à finalidade da educação e ao meio de construção dessa prática pedagógica. São elas, respectivamente: a compreensão da educação como ato político; a libertação e emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, das instituições; o diálogo e a intersubjetividade.

Freire comenta em um de seus livros, *Medo e Ousadia* (1986), escrito em colaboração com o americano Ira Shor, que na escrita de seu primeiro livro – *A Educação para a Consciência Crítica*, ainda não havia feito referência à natureza política que tem a educação, porém desde *Pedagogia do Oprimido* (1987), essa é uma premissa presente e quase sempre por ele retomada e enfatizada ao longo de sua obra. Paulo Freire, sempre que a possibilidade lhe surge, não hesita em reafirmar que todo ato educativo é um ato político, que não existe prática educativa neutra e, ainda, que a própria tentativa de subverter a natureza política da educação em neutralidade é uma das mais evidentes formas de ação política dos grupos dominantes.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) explica que a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma dos seres humanos, que se funda em sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Sabedores de que são seres históricos em um mundo sempre em transformação e seres dotados de razão, os seres humanos constatarem-se também como seres em transformação, em desenvolvimento, inacabados e são aos processos

educativos formais ou informais que delegam a responsabilidade da formação dos sujeitos que compõem o tecido social.

É na incompletude do ser, que se percebe como tal, que se funda a educação como um processo permanente, destarte o próprio conceito de educação se funda nessa consciência que o ser humano tem de si. A capacidade de nos sabermos inacabados nos possibilita à busca permanente, entendida como necessária, daí a nossa especificidade humana e a diferença dos outros animais da natureza, pois

para que a finitude, que implica processo, reclame educação, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. A consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam (Freire, 1995, p. 123-124).

Pondera Freire (2001) a condição de ser histórico-social da humanidade, a qual seus espécimes (homens e mulheres) experimentam ao longo de sua existência a tensão de estar sendo para poder ser mais e não apenas estar sendo aquilo que herdaram de seus antecessores (o conhecimento socialmente construído, a cultura, etc.).

O caráter histórico e político do ser humano configura a educação como processo de formação permanente. As pessoas, ao longo de sua existência, não somente participam de processos de aprendizagem, de apreensão do conhecimento herdado das gerações anteriores como também constroem novo conhecimento e avançam historicamente na construção de novo patrimônio social para as próximas gerações. Daí entender Paulo Freire (2001) ser a História tempo de possibilidade e não de determinações, quer dizer que somos seres condicionados pelo que histórico, cultural e socialmente recebemos de nossos antepassados, mas nem por isso determinados, como que se ao futuro já estivesse reservado uma chegada específica, pelo contrário, o futuro é possibilidade.

Ter em mente que a educação é um ato político nos leva a pensar sobre a função da educação, uma vez que, a politicidade dela tem a ver com seus objetivos. Afirma, categoricamente, Paulo Freire (2001) que a educação é uma forma de intervenção (com todo o valor semântico que esse termo possa carregar) no mundo. Tal ato, tanto pode ser realizado tendo em vista a transformação da sociedade, o combate a todo tipo de injustiça social presente nos mais diversos campos, sejam eles, o econômico, o do trabalho, o do direito, o dos relacionamentos, o da terra, o da moradia, o educativo, o da saúde, etc., como também pode ser um ato interventivo tendo em vista a manutenção de toda forma de privilégios, de dominação, de exclusão, de injustiça social, de reacionarismo e de imobilismo histórico.

Para o educador compromissado com a educação humanizadora libertadora não é possível assumir-se como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-se como sujeitos éticos (Freire, 2002). Por isso, depois de descobrir-se como um político, argumenta Paulo Freire (1986) que o educador que se pergunta a favor de que e de quem está educando, constatará que estará educando contra alguém ou contra algo, e esse algo, o qual luta contra, é algum projeto político, perfil político de sociedade antagônico ao que acredita. Fica evidente então que o caráter político da educação tem a ver com a construção de um projeto de sociedade, seja ele reacionário ou transformador. Ao momento posterior de suas constatações, o educador tem que fazer sua opção por qual projeto político-social estará engajado.

Nesse ponto, chegamos à segunda premissa do ato educativo que equivale à finalidade da educação na epistemologia freiriana. Na perspectiva progressista libertadora, essa finalidade é a libertação dos sujeitos (Gadotti, 2019) e por consequência, a transformação das sociedades injustas. Verifica-se, nesse paradigma, que as categorias liberdade e libertação dos sujeitos estão em estreita relação, quase sinônima, com a categoria emancipação, considerando-se que “a emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (Moreira, 2008, p. 305).

Saul (2010) explica que, na perspectiva freiriana, emancipação é um ato coletivo que tem a ver com a tomada de consciência (conscientização) e com a crítica de uma dada realidade, libertando os sujeitos de condicionamentos determinados, possibilitando-os a agirem com autodeterminação, ou seja, exercerem plenamente seu direito de construir suas próprias histórias por si. Dessa forma, explica Moreira (2008, p. 256) que “o processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos”.

Como já pontuamos em outro momento, “em Freire, uma educação libertadora deve ser entendida como momento, processo ou prática em que as pessoas são estimuladas a se mobilizar, a se organizar e a adquirirem poder” (Oliveira; Rothen, 2020, p. 142), em perspectiva crítica sobre a escola e sobre a sociedade, em ação conjunta, coletiva e intersubjetiva, diferente do que se entende por liberdade na perspectiva econômica liberal. Nessa última, conforme esclarece Freitas (2018, p. 16), “a liberdade se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em uma racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política”. Acrescenta que, ainda para essa perspectiva econômica,

somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por “seus méritos”. Essa concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da “liberdade” social e pessoal, por outro (Freitas, 2018, p. 19).

Esclarecidas as diferenças, nota-se que a temática da liberdade está presente no pensamento de Paulo Freire desde seu primeiro livro: Educação como prática de liberdade. Freire (1987) expõe seu método de alfabetização de adultos, esclarecendo os princípios filosóficos e políticos dessa proposta. Ao criticar principalmente o método pedagógico tradicional aplicado nas escolas de sua época, o autor inovou em sua prática ao incentivar a liberdade de seus educandos.

Inicialmente, as temáticas da libertação dos sujeitos versus a relação de opressão/dominação que se estabelece entre eles ressaltaram as relações de dominação ao nível de classes sociais, ao nível de poderio econômico, ao nível de imposição cultural das classes dominantes e a depreciação da cultura dos grupos oprimidos (Freire, 1987).

Antagonicamente a isso, a libertação dos sujeitos dessas relações constitui-se primeiramente na transformação da consciência de mundo, rumo à construção de uma consciência crítica, questionadora dos porquês do mundo, processo esse realizado mediante o diálogo problematizador em situações educativas. Depois desse primeiro momento vem a *práxis*, a ação, a prática pensada, agora transformada e o engajamento na libertação de outros sujeitos imersos nas relações de dominação. Portanto, constitui-se a prática pedagógica libertadora como ação social e não individual. Em Medo e Ousadia (Freire; Shor, 1986), Freire reafirma esse pensamento. Explica Moreira (2008, p. 305):

No livro Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, mediante uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1991, p. 30). Essa libertação de todos é, para Freire, um verdadeiro “parto”, do qual nascem homens e mulheres “novos”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação.

Todavia, sem abandonar por completo seu entendimento das relações de dominação embasadas primeiramente nas relações de classe ou nas relações econômicas, Freire, ao longo de sua obra, e a partir das vivências por ele experienciadas tanto no meio acadêmico, quanto nas realidades locais as mais diversas ao redor do mundo, nos inúmeros países por que passou, expande-o para as demais relações de dominação que se estabelecem em outras dimensões como a ambiental, as de cunho racial e as de gênero (Gadotti, 2019).

Essa proposta de educação libertadora é democrática, pois os sujeitos aprendem uns com os outros; é integradora, pois tem a ver com a produção de conhecimento e a participação dos sujeitos no processo; é desafiadora, pois tem como base a criatividade que precisa de liberdade, uma vez que uma pedagogia autoritária sufoca a criatividade epistemológica; é desveladora, pois é um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade; é multicultural, no instante em que respeita as diferenças em diálogo; e, não menos importante, é emancipatória tanto na esfera individual, como na coletiva, “estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (Moreira, 2008, p. 305).

Por meio da educação podemos, de saída, compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que os grupos dominantes tornam obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a realidade. Essa proposta libertadora, quando bem compreendida em seus pressupostos teóricos e práticos, confere à educação a possibilidade de ser meio de transformação da consciência dos sujeitos e superação da racionalidade dominante de determinada forma de sociedade, esse é o potencial do ato educativo libertador.

No entanto, é importante ter em consideração os limites da educação dentro da prática social. Não é que a educação por si só tudo pode e tudo resolverá a qualquer tempo. Pensar dessa forma desconsidera a relação de totalidade que os processos educativos têm com os demais processos que ocorrem na sociedade. O desenvolvimento crítico dos educandos, sua autonomia, sua curiosidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si, suficientes. A resolução de todos os problemas históricos da sociedade não acontece em uma mera sala de aula, isso exige mobilização em outros campos dos quais a educação é apenas uma frente.

A educação, assim como os demais processos da prática social, é condicionada por certa conjuntura histórica, política e social que, dependendo da época, pode limitar a prática libertadora, além de estar inserida em um sistema capitalista que a considera em moldes bastante específicos. Dentro desses limites políticos, históricos, econômicos e estruturais, essa prática se constitui enquanto prática de resistência e exige da educadora ou do educador crítico paciência e perspicácia para perceber quando esses limites podem ser ultrapassados, pois como afirma Freire (1986, p. 30), “precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação”.

Também é importante ter em consideração o meio fundamental pelo qual a prática educativa libertadora, dentro de seus limites e possibilidades, pode se realizar que é o diálogo, “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 93), terceira premissa

aqui destacada. Premissa que, conforme pondera Saul (2010, p. 59), “é condição para uma verdadeira educação. Uma educação que emancipa”.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire, 1986, p. 64-65).

Considera Zitkoski (2008, p. 206) que,

nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

Desse modo, o diálogo constitui-se enquanto conceito fundante da epistemologia freiriana. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) concebe o diálogo como um processo dialético-problematizador, por meio do qual, podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade (Zitkoski, 2008).

De fato, o diálogo é parte fundamental da teoria gnosiológica concebida por Freire, na qual os sujeitos do conhecimento encontram-se para aprender, para se superarem na busca do saber, em que, por meio do diálogo que estabelecem entre si e com o objeto, vão se formando, educando-se. A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico indispensável ao conhecimento, é a comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer (Freire, 1995).

Por isso, o diálogo deve ser entendido como parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos mais. É uma espécie de postura necessária, enquanto esses mesmos seres se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos, portanto o diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade. Nesse aspecto, o antidiálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia (Freire, 1995).

Por meio de um diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, podemos ver as razões pelos quais ele é e como é, o contexto político em que se insere, etc., pois a

educação libertadora dialógica não se constitui como um manual de habilidades e técnicas, é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, é ensino voltado para a transformação social. Para Freire isso é um ato de conhecimento, o qual nunca é individual, embora tenha uma dimensão assim, pois o diálogo possibilita aprender com o outro. Esse é um dos mais importantes fundamentos do pensamento de Paulo Freire: a dimensão social que o diálogo confere ao ato cognitivo, pois conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. Diz ele que “através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire, 1986, p. 65).

Também o diálogo é expressão da prática política libertadora, uma vez que exige o respeito mútuo entre os sujeitos dialógicos e o exercício da escuta do outro. O diálogo libertador é uma comunicação democrática que problematiza as relações de dominação e reduz a obscuridade ao possibilitar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. No seu oposto, onde não há diálogo, mas monólogo, somente um fala, o outro apenas escuta. Não há questionamento, mas há relação de poder, de dominação. Não há construção de conhecimento, mas há transferência. A curiosidade epistemológica é castrada.

Nesse sentido, o exercício do diálogo nos processos educativos abre espaço para o entendimento de outras categorias complementares, que compõem a complexidade da trama de conceitos que sustentam a epistemologia freireana, importantes para a discussão dos processos avaliativos na educação focalizados nessa pesquisa, com destaque para os conceitos de intersubjetividade e de união na diversidade.

Explica Losso (2008) que intersubjetividade, na perspectiva freiriana, é o reconhecimento de que a subjetividade dos sujeitos só se constitui plenamente no reconhecimento do outro, em interação mútua com o mundo. “Assim, constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que está sempre condicionado ao princípio de intersubjetividade. [...] Falar de intersubjetividade é falar da impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro” (Losso, 2008, p. 408-409).

Esclarece ainda que o diálogo é condição básica para a intersubjetividade, uma vez que, é por meio da linguagem, vista enquanto processo histórico e de interação entre sujeitos, que os seres humanos mediatizam o mundo por eles experimentados e comunicam com os demais sujeitos que compartilham desse mesmo meio. Dessa forma, pondera Freire (1987, p. 11-12) que,

se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária

intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da hominização e anuncia as exigências últimas da humanização. [...] Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora.

Nesse entendimento, uma perspectiva prática de emancipação humana em suas relações e com o meio em que vivem, requer que seja considerada a intersubjetividade presente nessas relações, potencializada pelo diálogo.

Ainda no que diz respeito à categoria do diálogo, há o respeito e o reconhecimento da pluralidade de ideias que se fazem presentes em contextos educativos, o que nos remete ao conceito de união na diversidade formulado por Paulo Freire. Explicam Guareschi e Freitas (2008, p. 717) que “essa prática, ou invenção, como dizia Freire, da unidade na diversidade, de busca da unidade na diferença, a luta por ela como processo, significava já o começo da criação da multiculturalidade, como fenômeno que implica a convivência e a tolerância num mesmo espaço de diferentes culturas”, consiste então na convivência com os diferentes, mas que se encontram sob mesmos processos de opressão.

Explica Freire (2006) que o exercício da união na diversidade, ou seja, de uma ética fundada no respeito às diferenças, não é uma prática espontânea, requerendo decisão, vontade política, mobilização e organização, objetivando atingir fins comuns aos grupos envolvidos no processo. Esse conceito implica compreender que, a despeito das diferenças ou da pluralidade de ideias que permeiam determinado contexto educativo, a verdadeira opressão vem do paradigma hegemônico posto. Isso entendido, é necessário que os grupos pertencentes a determinado contexto educativo reconheçam suas diferenças, mas, sobretudo, encontrem pontos que os unam, com fins de superar a opressão imposta pelos grupos dominantes que impedem, de alguma forma, os seres humanos de serem mais em seus percursos históricos.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (Freire, 2001, p. 20).

É importante ter em conta, entretanto, que a prática dialógica também é condicionada por limites históricos, políticos, econômicos e estruturais. O diálogo não se faz em um espaço político neutro onde se possa fazer o que quiser. Ele se dá dentro de algum tipo de programa e

contexto e, para que sejam alcançados os objetivos da educação dialógica relacionados à transformação, é exigido do diálogo qualidades como responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos, bem como ausência de autoritarismo, respeito ao silêncio, além do que, um processo dialógico precisa de uma massa crítica de participantes para que seja abrangente até mesmo para aqueles que não estão dispostos a participar (Freire, 1986).

Finalmente, na perspectiva freiriana, a educação precisa ser emancipadora e deve ser crítica em relação à lógica de mercado que oprime o aprendiz e que, quando descartadas as dimensões políticas e culturais do existir humano, se realiza como prática robotizadora do indivíduo e como perpetuadora da racionalidade dominante, considerando-se que a educação libertadora é, sobretudo, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, um processo educativo voltado para a transformação social (Freire, 1986).

3.2.4 A abordagem da Avaliação Emancipatória: fundamentos, pressupostos teórico-metodológicos, conceitos e momentos.

Diante do exposto, entende-se que, para que haja coerência teórico-epistemológico-metodológica, uma prática educativa libertadora requer também uma prática avaliativa emancipatória. Ana Maria Saul (2008) explica que a relação essencial entre prática educativa e prática avaliativa foi, por várias vezes ao longo de sua obra, apontada por Paulo Freire, que se preocupava sobretudo com a influência de práticas avaliativas autoritárias, principalmente aquelas que inseriam-se no quadro ideológico das políticas neoliberais para os sistemas educativos, a partir da década de 1990.

Para Freire, avaliar a prática é analisar o que se faz. Ressalta, assim, a importância de comparar os resultados obtidos com finalidades pretendidas e a necessidade de corrigir erros e imprecisões das práticas. A avaliação, diz Freire, corrige e melhora a prática e aumenta a nossa eficiência. Em várias palestras aos educadores, especialmente quando foi Secretário da Educação da cidade de São Paulo, Freire insistiu sobre a importância da avaliação, associando essa prática à defesa de princípios democráticos, repudiando as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação (Saul, 2008, p. 105).

Assim, a avaliação na perspectiva de Paulo Freire enquadra-se no paradigma¹¹ das avaliações democráticas e participativas, pois para ele, a educação libertadora é democrática,

¹¹ Entendendo por paradigma, a concepção de Dias Sobrinho (2003, p. 173) como “um conjunto de fundações filosóficas, axiológicas, epistemológicas e suas respectivas constelações de significados que sustentam atitudes básicas diante da vida”, ou seja, as perspectivas pelas quais nos orientamos a entendermos o mundo.

os sujeitos aprendem uns com os outros, tornando-se agentes críticos do ato de conhecer (Freire, 1986). Portanto, a avaliação deve estar a serviço da libertação e da ação de sujeitos críticos, uma vez que a emancipação se fundamenta na reflexão crítica do porquê e do para que se faz determinado processo.

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (Freire, 1996, p. 59).

Como explica Dias Sobrinho (2003a), a expressão “avaliação democrática” é pesada de significação, mas pressupõe processos de negociação entre sujeitos e grupos envolvidos, portanto, baseia-se na epistemologia subjetivista de avaliação, na qual são privilegiadas a experiência e a socialização, mais do que os instrumentos e as técnicas, e na visão holística de mundo, em que “predominam as ideias de complexidade, de imprevisibilidade, das contradições, do polissêmico, do relativo e da dialética” (p. 176).

Nesse sentido, o espectro das avaliações democrático-participativas, não se limita à mensuração, à instrumentalização ou à simples identificação do cumprimento, ou não, de objetivos, mas contempla fenômenos mais complexos que envolvem significados em negociação, processos de interatividade, de comunicação subjetiva e de construção coletiva.

A avaliação assim compreendida é uma prática social orientada sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação. O sentido educativo da avaliação se potencializa ainda mais quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa (Dias Sobrinho, 2003a, p. 177).

Pode-se também associar a concepção freiriana de avaliação dentro daquelas abordagens¹² avaliativas centradas no objetivo transformador (Stufflebeam; Coryn, 2014), “que contemplam aspectos de agenda social e de defesa de direitos. As abordagens avaliativas que estão nesse grupo estão apoiadas em princípios democráticos de equidade e de justiça social” (Saul, 2008, p. 106).

Essas abordagens, conforme explicam Stufflebeam e Coryn (2014), objetivam aumentar a justiça social por meio da avaliação e buscam garantir que todos os segmentos da

¹² Abordagem na concepção de Stufflebeam e Coryn (2014), enquanto perspectivas ou modelos para a realização de avaliações de acordo com as crenças e experiências de seus autores. Quanto à diferença entre os termos “abordagem” e “modelo”, ainda para os autores, abordagem é um termo mais abrangente, no qual, inclusive, podem ser também enquadrados os modelos de avaliação, e que admite flexibilidade em suas evoluções teórico-metodológicas, já o termo modelo seria mais restritivo e exigente quanto às suas especificações.

sociedade tenham oportunidades de acesso igualitário à educação e a serviços sociais, ou seja, visam “empoderar os desprivilegiados”, empregando as perspectivas de todos os interessados¹³ no processo avaliativo. Buscam um engajamento democrático dos interessados, tanto na obtenção, quanto na interpretação dos resultados, possibilitando às partes interessadas, autoridade sobre as principais decisões de avaliação, utilizando-as a seu favor, o que, de alguma forma, pode tornar a avaliação vulnerável ao viés das partes interessadas e ao uso indevido de achados. Entretanto, ainda conforme os autores, essas abordagens são altamente recomendadas, porque são fortemente orientadas por princípios democráticos de equidade e justiça no emprego de procedimentos práticos, envolvendo toda a gama de interessados na avaliação.

Borges (2020) indica que a abordagem da Avaliação Emancipatória, de fundamentação teórico-epistemológica freiriana, enquadra-se dentro das abordagens qualitativas de avaliação educacional formuladas por autores brasileiros, a partir da década de 1970, “como resposta ao caráter eminentemente comportamental e quantitativo da avaliação predominante no cenário educacional brasileiro” (p. 17).

Conforme pondera,

as concepções e os procedimentos avaliativos presentes nas abordagens qualitativas de avaliação educacional [...] tiveram a intenção de romper com posturas de origem positivista que associam avaliação à medida e à quantificação, para fins de comparação, de classificação e de seleção de alunos. Desse modo, os autores buscaram construir uma teoria referencial de avaliação com forte apelo social, fundamentada em uma abordagem participativa, crítica e transformadora da realidade, que pretende a emancipação humana (Borges, 2020, p. 24).

Conforme Saul (2010), o paradigma¹⁴ da Avaliação Emancipatória, numa perspectiva crítico-transformadora, foi idealizado pelo próprio Paulo Freire quando a frente do Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP), introduzindo uma nova referência para a literatura da área da avaliação, a qual, de alguma forma, abriu caminho para a concepção de outras perspectivas democráticas posteriores de avaliação educacional, como, por exemplo: avaliação mediadora, avaliação participativa, avaliação dialógica, avaliação formativa.

¹³ No original, “stakeholders”. Haja vista a múltipla possibilidade de tradução do termo em inglês “stakeholders” para o português, escolhemos optar nesta pesquisa pelo termo correspondente “interessados”, por entendermos ser esse mais abrangente dos sujeitos que participam dos processos avaliativos (avaliadores, avaliados) ou que têm algum interesse nos resultados do processo.

¹⁴ Embora em sua obra a autora se refira a paradigma da avaliação emancipatória, optamos nesta pesquisa por chamar de abordagem, conforme concepção de Stufflebeam e Coryn (2014) já explicada em nota anterior. Com relação ao uso do termo Paradigma da Avaliação Emancipatória, nessa pesquisa, referimo-nos ao conjunto de abordagens que se contrapõem “aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional, em particular do currículo, presentes na literatura e vigentes na prática avaliativa brasileira” (Calderón; Borges, 2013, p. 266).

Entretanto, foi a abordagem estruturada por Ana Maria Saul em sua pesquisa de doutoramento no ano de 1985, quando elegeu a avaliação de um programa de pós-graduação em educação como objeto de estudo, que solidificou esse paradigma, como apontam Calderón e Borges (2013, p. 266): “foram os estudos de Ana Maria Saul que contribuíram decisivamente para a construção, no Brasil, de um novo paradigma¹⁵ para a avaliação, a chamada ‘avaliação emancipatória’”, também denominado de paradigma crítico-transformador, e ainda de subjetivista por Dias Sobrinho (2003a). Portanto, é mérito da autora a transposição da temática da avaliação emancipatória no âmbito da avaliação educacional da aprendizagem, comumente tratada por Paulo Freire, para o âmbito da educação superior.

Os objetivos de Saul, conforme ela mesma explica, motivada pela reflexão dos problemas da pós-graduação no Brasil naquele contexto histórico-temporal, foram o de “repensar, coletivamente, o referido curso, por meio de ‘avaliação emancipatória’” de modo a “oportunizar a professores e alunos uma reflexão crítica, aprofundada sobre o curso, capaz de desafiá-los para a transformação do mesmo” (Saul, 2010, p. 17-18). E a justificativa para a procura de novas perspectivas avaliativas foi a marca autoritária que caracterizava o paradigma avaliativo educacional da época, bem como a rejeição da comunidade acadêmica aos pressupostos teórico-metodológicos e o baixo poder de impacto nos resultados avaliativos nos contextos educacionais.

Destarte, a autora conceitua sua abordagem enquanto “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 2010, p. 65), a qual destina-se à avaliação de programas educacionais e sociais, com particular deferência aos primeiros. Visa dar protagonismo aos envolvidos direta ou indiretamente em uma ação educacional, possibilitando despertar-lhes o exercício da crítica à realidade, de forma que possam libertar-se, emancipar-se de condicionamentos deterministas.

Nesse sentido, ainda conforme a autora, a avaliação emancipatória tem dois objetivos principais, os quais são: iluminar o caminho das transformações, a partir do autoconhecimento crítico, do concreto, do real, de modo que os sujeitos envolvidos possam construir alternativas viáveis para a superação; e o segundo, beneficiar as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas, o que significa uma aposta no valor emancipador da proposta, tendo em vista que os sujeitos orientem suas ações segundo os valores e interesses que elegem por si.

¹⁵ Vide nota anterior.

Saul (2010) esclarece os conceitos-chave dessa proposta de abordagem avaliativa, que são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Explica cada um deles:

A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.

A *decisão democrática* implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão tanto nos delineamentos a respeito da proposta avaliativa quanto nos rumos de um programa educacional. Estimula-se uma participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso quanto o dissenso.

A *transformação* diz respeito às alterações substanciais de um programa educacional, geradas coletivamente pelos elementos envolvidos, com base na análise crítica do mesmo. Essas transformações estão em consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos participantes do programa.

A *crítica educativa* propõe uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam em um programa. Não se consideram parâmetros universais para confronto dos dados. A crítica incide sobre o programa em si, prioritariamente sobre a dimensão de *processo*, sem, no entanto, desconsiderar os *produtos*. A função da crítica é *educativa*, formativa para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional (Saul, 2010, p. 66-67, grifos da autora).

Os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem avaliativa emancipatória de Ana Maria Saul são: a avaliação democrática, a pesquisa participante, e a crítica institucional e criação coletiva.

Sobre o primeiro, a autora fundamenta sua abordagem na perspectiva da avaliação democrática de MacDonalds (1977), a qual, segundo o mesmo autor, configura-se como:

- Uma reação à predominância de estudos de tipos burocráticos, comuns no contexto norte-americano da época;
- Um serviço de informação à comunidade a respeito de determinado programa;
- Reconhecedor da existência de um pluralismo de valores, o qual procura representar uma gama variada de interesses, por meio da negociação;
- Tendo a cidadania consciente, enquanto valor fundamental;
- Acessível a audiências não especializadas, principalmente na informação das técnicas e dos resultados;
- Parâmetro de sucesso, o alcance das audiências beneficiadas.

Sobre o segundo, a autora toma como conceito para pesquisa participante, aquela voltada para as necessidades básicas do indivíduo, principalmente daqueles pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos, “as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir” (Saul,

2010, p. 63). Esse tipo de pesquisa assenta-se sobre seis princípios metodológicos: autenticidade e compromisso do pesquisador com a causa pesquisada; antidogmatismo na pesquisa; restituição sistemática e organizada de informação aos grupos de base; *feedback* aos intelectuais orgânicos, a fim de atingir determinado nível de discussão científica; ritmo e equilíbrio de ação e reflexão, como ato de permanente equilíbrio intelectual; e ciência modesta e técnicas dialogais, como forma de mitigar possível arrogância do pesquisador, romper com a assimetria das relações sociais e, ainda, incorporar ativamente os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O terceiro pressuposto, a crítica institucional e criação coletiva, se caracteriza como um processo de investigação de uma dada realidade, visando a aplicação de métodos de conscientização em uma organização. Corresponde aos momentos ou fases, propriamente dito, da avaliação, que são: a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. É pertinente esclarecer que esses momentos não são etapas isoladas e podem acontecer concomitantemente, interpenetrando-se ou sobrepondo-se.

1º momento: Expressão e descrição da realidade – momento coletivo que inclui a expressão verbalizada a respeito das situações de trabalho e de vida; a descrição, ou caracterização da instituição, do programa ou do curso; e a problematização de uma dada realidade pelos grupos que a vivenciam. Tem como ponto de partida os questionamentos, principalmente, a respeito dos aspectos negativos presentes na realidade e que precisam ser transformados. “A partir do tratamento dessas questões mais próximas e significativas para os grupos de professores, alunos e administradores, é possível avançar rumo a aspectos mais amplos, que envolvem relações complexas com o ambiente institucional e com a própria sociedade global” (Saul, 2010, p. 60).

Por ser coletivo, esse momento envolve o levantamento das informações pertinentes e a caracterização da instituição, programa ou curso avaliado, tais como: identidade, histórico, objetivos, estrutura curricular, aspectos relativos ao corpo docente e o perfil do alunado, dentre outras informações possíveis.

2º momento: Crítica do material exposto - “Esta etapa caracteriza-se por um recuo crítico do grupo da instituição, que passa a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimentos de reflexão sobre a sua prática” (Saul, 2010, p. 60). É o momento em que os sujeitos tomam consciência da coerência entre aquilo que é proposto, almejado, planejado para a realidade em que estão inseridos, e o que de fato se materializa, se alcança e se desenvolve, por vezes, dando-se conta da distância entre o que se almeja e o que se faz. Em suma, é o

mapeamento, também coletivo, dos problemas, das inconsistências e daquilo que precisa ser melhorado ou transformado.

Pode-se adotar, a título de exemplo, como pergunta norteadora para esse momento a questão: o que não anda “bem” com o programa x? A fim de iniciar a crítica à realidade em questão, de possibilitar situação de insatisfação frente à realidade e de estimular atitudes de mudança.

Começa-se a crítica, por exemplo, pelo confronto dos métodos pedagógicos com as finalidades e objetivos educacionais perseguidos ou desejados. A partir de então, incursiona-se por caminhos mais profundos e complexos, que envolvem a programação, a organização educacional, o modo de convivência dos grupos na instituição, as relações de poder, os conflitos e os tabus, procurando compreendê-los e explicá-los na trama do ambiente educacional e dos contornos sociais (Saul, 2010, p. 61).

3º momento: Criação coletiva – Nessa etapa, os grupos envolvidos na descrição e na crítica da realidade, também devem participar das soluções para as inconsistências identificadas, tendo em vista as alterações necessárias para a melhora ou para a transformação da realidade em questão. Conforme pontua a autora, “nessa etapa é importante explicitar a responsabilidade e o compromisso dos grupos na tomada de decisões e encaminhamento das mesmas” (Saul, 2010, p. 61), portanto, a comunidade também participa das tomadas de decisões frente aquilo que lhe interessa. Para a autora, o principal produto dessa etapa “é a possibilidade das pessoas envolvidas, tornando-se mais conscientizadas de suas possibilidades, de seus limites e de suas autênticas e desejadas finalidades, encontrarem soluções criadoras para os problemas identificados” (Saul, 2010, p. 6), além de incentivar processos de autogestão.

A despeito da reflexão desse momento específico da abordagem em questão, sobrevêm-nos, entretanto, a constatação de alguns possíveis obstáculos que podem afetar a dinâmica da Avaliação Emancipatória, nos moldes aqui descritos.

O primeiro diz respeito ao tamanho ou à quantidade de grupos que podem compor determinada instituição. Como já esclarecido, a respectiva abordagem foi pensada e aplicada inicialmente na avaliação de um programa de pós-graduação educacional, composto, possivelmente, por um número não tão diverso de grupos. Sabemos que em instituições muito grandes, ou com estrutura multicampi, por vezes há demasiado espraiamento de ideias e de interesses em jogo nos contextos a que pertencem, e que nem sempre é possível conciliar todos os interesses envolvidos, ou até mesmo, conseguir a participação, o envolvimento ou o compromisso da maioria dos grupos interessados, o que nos faz pensar ser essa abordagem mais adequada para a avaliação de pequenas ou médias instituições, ou em contextos em que não haja demasiado conflito de grupos.

O segundo diz respeito à efetiva participação da comunidade quanto à aplicação dos resultados nas ações de gestão e de planejamento das instituições ou dos programas avaliados, haja vista que essa abordagem avaliativa pressupõe gestores (a quem, na prática, cabe o papel de planejar e aplicar as decisões tomadas) altamente comprometidos com a participação e com os anseios da comunidade.

Não obstante a isso, os pressupostos teórico-metodológicos, bem como os momentos descritos da abordagem da Avaliação Emancipatória de Ana Maria Saul, permitem-nos categorizá-la dentro daquelas avaliações localmente referenciadas, ou seja, aquelas avaliações cujos objetivos, conceitos de qualidade, métodos, técnicas e uso dos resultados são negociados pela e para a comunidade local, com interesse direto na avaliação, portanto, dentro do espectro das autoavaliações formativas. Isso, no entanto, não significa, na nossa opinião, impedimento para a utilização desses mesmos pressupostos teórico-metodológicos na aplicação de meta-avaliação somativa, como a que é proposta nesta pesquisa, uma vez que também este tipo pode fornecer retorno às comunidades, por meio da análise crítica de seus processos autoavaliativos.

Ainda a respeito dos aspectos teórico-metodológicos, a Avaliação Emancipatória caracteriza-se por uma abordagem analítica predominantemente qualitativa, com metodologia dialógica e participante, sem, contudo, abdicar de dados ou técnicas quantitativas, quando se fazem necessárias. Dessa forma, são requeridas do avaliador habilidades específicas tais como: experiência com pesquisa qualitativa, poder de mobilização de coletivos, habilidades interpessoais, capacidade de mobilizar o diálogo, a discussão e a crítica, bem como de incentivar a mudança e/ou a transformação. Portanto, o avaliador assume o papel “de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações” (Saul, 2010, p. 67).

3.3 Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Nesta seção procuramos discorrer sobre a Avaliação Institucional das IES nacionais, abordando a configuração do campo teórico a respeito da avaliação educacional no Brasil; a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, bem como suas possíveis projeções. Em seguida, tratamos sobre os enfoques da avaliação institucional, prioritariamente o de perspectiva subjetivista, a fim de conhecer os postulados, as características, os pressupostos e os princípios desse enfoque, com o intuito de formular parâmetros para a construção e para aplicação de instrumento de meta-avaliação de aspectos emancipatórios.

3.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: trajetória, princípios, dilemas e desafios.

Com relação ao histórico de iniciativas e de experiências no âmbito da avaliação educacional nacional, sobretudo da avaliação institucional, é perceptível, como considera Denise Leite (2005), que até o momento da implantação do SINAES, ainda não havia uma diretriz de avaliação definida para o sistema, alternando-se, nas discussões nesse contexto e nos documentos de propostas avaliativas, as perspectivas, ora de controle, ora de emancipação (Barreyro; Rothen, 2008, 2011). Essa indefinição de perspectiva avaliativa nas políticas públicas educacionais nacionais para o nível superior reflete o pensamento de Maria C. L. Leite (1998, p. 63), a qual pondera que

muitas vezes as propostas políticas de governo se esvaíram ao sabor de mudanças no quadro político ou troca de ministros. No geral, também se observa que a titularidade dos processos, nas mãos do governo, evidencia o caráter regulador das propostas avaliativas, no sentido de ajustar a educação universitária ao modelo de sociedade liberal.

Dessa forma, ao sabor das vicissitudes do panorama político nacional, a partir do ano de 2002 assume o governo da nação Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), do partido dos trabalhadores. Junto à mudança que acompanha a conjuntura político-eleitoral nacional, a avaliação da educação superior também vislumbra transformações.

Ristoff e Giolo (2006) informam que a proposta de número 12 do programa político do então candidato à presidência da república para aquele pleito tratava exatamente de rever o então sistema de avaliação do governo anterior, que se fundamentava no Exame Nacional de Cursos¹⁶ (ENC), e de implantar um sistema nacional de avaliação a partir do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras¹⁷ (PAIUB). “A avaliação era considerada um dos elementos relevantes tanto para garantir a qualidade do sistema quanto para promover

¹⁶ A avaliação dos cursos de graduação nacionais foi realizada, a partir de meados da década de 1990, anualmente através do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão. “Implantado através de uma Medida Provisória em 1995 (MP1018/1995), referendado pela Lei 9131 de 24 de novembro de 1995, explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, regulamentado pela Portaria 249/1996, pelo Dec.2026/1996, pelo disposto no Dec.3860/2001, do Poder Executivo da nação. O Exame Nacional de Cursos (ENC) tinha como objetivo medir as aprendizagens realizadas em cada curso pelos estudantes de último ano, com a finalidade de avaliar o curso, externamente, e não o aluno” (Leite, D., 2005, p. 27).

¹⁷ O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi um programa nacional instituído no início da década de 1990 “com linha de financiamento para o seu desenvolvimento, constituindo-se projeto de referência para a avaliação das universidades brasileiras” (Leite, M. 2008, p. 61) e livre adesão das universidades. “Teria sido este o primeiro contato das IES nacionais com um procedimento institucional nacional de avaliação” (Leite, D. 2005, p. 21), haja vista as experiências efetivas de avaliação institucional, até aquele momento, configurarem-se em casos de experiências isoladas de universidades. O programa teve duração até a implantação do ENC.

a autonomia universitária” (Barreyro, 2004, p. 42). A proposta tinha em consideração os dispositivos legais da Constituição de 1988 em seu artigo 209, o qual relaciona autorização de ensino e avaliação de qualidade pelo poder público; a LDB em seu artigo 46, que articula credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos a processo regular de avaliação; e também o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, em seu artigo 4, que previa a instituição do Sistema Nacional de Avaliação.

O mesmo PNE propunha a expansão do sistema educacional nacional, em todos os seus níveis, observando a qualidade. “Foi para garantir a expansão com qualidade que se estabeleceu a necessidade da avaliação sistemática” (Ristoff; Giolo, 2006, p. 196). Cabe salientar que as metas estabelecidas para a educação superior naquele PNE para a década, dentre outras, consistiam em prover educação superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos e ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, o que acarretou, especialmente quanto à segunda meta, na “criação de uma dezena de novas universidades federais, na instalação de cerca de 40 novos *campi* nas instituições de educação superior federais existentes e na expansão de Centros Federais de Educação Tecnológica e de Faculdades de Tecnologia” (Ristoff; Giolo, 2006, p. 197).

A despeito disso, consideram Barreyro e Rothen (2011) que a avaliação da educação não teve a mesma centralidade na agenda do novo governo, como teve no governo anterior, uma vez que, no contexto da educação superior, a avaliação concorreu com a preocupação em expandir a Rede Federal de ensino, por meio da implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); e implantar políticas afirmativas de acesso e democratização, juntamente com a continuidade da expansão via iniciativa privada, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Barreyro; Rothen, 2014).

Ainda sobre as discussões da proposta de implantação do novo modelo avaliativo, lembram os autores que também aquele momento foi intensamente marcado por disputas entre os grupos de perspectivas avaliativas concorrentes: um defendendo a perspectiva emancipatória de avaliação e outro defendendo a perspectiva regulatória. Barreyro (2004), Barreyro e Rothen (2006) detalham bem os acontecimentos dessa fase.

Conforme esclarece a autora, o então presidente Lula nomeou para ministro da educação o ex-reitor da Universidade de Brasília (UNB) e ex-governador do Distrito Federal, o Dr. Cristovam Buarque, que em abril de 2003 constituiu Comissão Especial de Avaliação (CEA), a fim de propor reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de

regulação da educação superior. Ainda conforme a autora, a comissão era composta predominantemente por acadêmicos vinculados às universidades públicas e alguns com experiência na formulação do PAIUB.

Ao final de quatro meses de trabalho, em que foram ouvidos representantes da comunidade, foi apresentada uma proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), síntese de colaboração coletiva (Brasil, 2009). Dias Sobrinho (2004b), presidente da CEA, explica que a proposta da Comissão enfatizava sistema enquanto um conceito organizador da coerência entre ideias, práticas e objetivos, “portanto, o conceito de sistema requer coerência da construção teórica com os métodos e objetivos” (Dias Sobrinho, 2004b, p. 114).

Afirma o autor que a filosofia educativa do SINAES na proposta da Comissão era orientada pelo princípio da integração:

- a) de uma concepção de educação superior como sistema de interesse social,
- b) de avaliação como prática participativa e empreendimento ético com fins de organização de meios para fortalecer os processos de emancipação dos indivíduos e das instituições em conformidade com a exigência da responsabilidade pública, c) de instrumentos articulados para obtenção de objetivos coerentes com os fundamentos filosóficos, epistemológicos e ético-políticos (Dias Sobrinho, 2004b, p. 114).

Nessa filosofia, a avaliação tem natureza educativa, pedagógica e formativa. Não é neutra, não se limita a dimensões puramente técnicas, produz efeitos, tem a ver com valores, culturas e interesses e leva em conta a “plurifuncionalidade da avaliação” (Dias Sobrinho, 2004b, p. 114), operando múltiplos instrumentos em ações periódicas, mas permanentes.

As características da avaliação nessa proposta consistiam: na participação de todos os agentes da comunidade interna e externa; na integração com os processos regulatórios; no rigor técnico e ético; na eficácia formativa; na efetividade social, que tem a ver com a produção de efeitos positivos para o avanço do conhecimento e da sociedade; flexibilidade, tendo em vista o respeito à autonomia e a diversidade das instituições; e finalmente na institucionalidade, que significa dizer que a avaliação tem como foco principal a instituição e suas especificidades. (Dias Sobrinho, 2004b). Vale a pena citar que a proposta introduzia no sistema práticas de meta-avaliação: “dessa forma, também a avaliação se coloca como objeto de avaliação. A avaliação da avaliação contribuirá para o permanente processo de construção coletiva, visando o aperfeiçoamento do SINAES” (Dias Sobrinho, 2004b, p. 123).

Com relação aos processos avaliativos propostos pela CEA para o sistema, explica o autor que o processo central seria a Avaliação Institucional, com o suporte de outras ações e

instrumentos. A Avaliação Institucional seria composta por processos de avaliação interna (autoavaliação), complementada por processos de avaliação externa. Os instrumentos de suporte previam a avaliação das condições de ensino, um cadastro das IES para o aperfeiçoamento do sistema, a utilização de informações provenientes do censo da educação superior e a aplicação, no começo e no final do curso, de uma avaliação integrada amostral por área de conhecimento, chamada de PAIDEIA¹⁸, que substituiria o ENC, mas que não é descrita na proposta como um exame.

Sobre a articulação entre avaliação e regulação, a proposta previa primeiramente a autorização de um curso ou de uma IES, a partir da qual seriam iniciados os processos de avaliação institucional para o embasamento das demais etapas de regulação: reconhecimento, credenciamento da instituição, renovação do reconhecimento e credenciamento (Dias Sobrinho, 2004b).

Conforme apontam Barreyro (2004), Barreyro e Rothen (2006), a proposta da CEA recebeu imediatamente críticas por parte de ex-integrantes do governo anterior ligados ao MEC/INEP e da mídia, o que provocou a reação do então ministro. No sentido de atender às críticas, o ministro convidou ex-integrantes do MEC/INEP para constituírem nova comissão, a fim discutir a proposta da CEA. As críticas eram tecidas em relação ao aspecto “subjetivo” da avaliação institucional, ao sistema de amostragem proposto pela CEA e em defesa da necessidade de um *ranking*.

Entretantes, esclarece ainda a autora que o então ministro também resolveu formular sua própria proposta na tentativa de conciliar os aportes da CEA com as críticas da outra comissão, adicionando um elemento próprio: um conjunto de quatro índices¹⁹ de mensuração, de vertente avaliativa somativa, quantificadora e facilitadora de ranqueamentos.

No entanto, nenhuma das propostas logrou êxito integralmente ou chegaram a ser discutidas no congresso, uma vez que o assunto foi implementado por meio da Medida Provisória (MP) nº 147 de dezembro de 2003, a qual tinha a finalidade de instituir o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), no lugar do SINAES. O sistema avaliaria a capacidade institucional, o processo de ensino e produção de conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior,

¹⁸ O Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) é descrito em detalhes no documento SINAES: da concepção à regulamentação (INEP, 2009) e no artigo de Dias Sobrinho (2004b).

¹⁹ Juntos, os quatro índices formariam o IDES (Índice de Desenvolvimento da Educação Superior) que mediriam: a avaliação do ensino, medido através da produtividade do corpo docente; a avaliação da aprendizagem, por meio de exame; a avaliação da capacidade institucional, por meio da infraestrutura; e a avaliação da responsabilidade social, por meio das atividades de extensão universitária (Barreyro, 2004).

assim como foi proposto pelo então ministro, mas sem a criação dos índices alvitados, tampouco fazia menção a qualquer tipo de exame (Barreyro; Rothen, 2014). A MP 147 pouco aproveitou as propostas da CEA, entretanto em seu texto determinava a criação de CPA em cada IES pública ou privada, nos moldes do que propunha a CEA.

Para Barreyro e Rothen (2014, p. 66), “a medida provisória que instituiu o SINAPES não respeitou o processo de debate, chegando a ponto de ignorar a proposta apresentada pelo próprio Ministério”. Com as mudanças políticas do ano seguinte, assume novo Ministro da Educação, Tarso Genro, e a MP 147 é votada e transformada em lei pelo Congresso Nacional, resgatando parte das propostas da CEA.

Toda essa contextualização histórica serve para compreender o modo como a disputa entre as concepções avaliativas defendidas pelos grupos associados à educação superior, de alguma forma, acomodaram-se na legislação vigente, de modo a resultar, conforme consideram Barreyro e Rothen (2011, p. 83), em uma “lei híbrida que objetiva conciliar uma avaliação emancipatória com a regulação do sistema”, basta ver que agrupa em seu bojo concepções, princípios e métodos oriundos do PAIUB, do ENC, da proposta da CEA, do texto IDES e da MP 147/03 (Barreyro; Rothen, 2006).

Destarte, em 14 de abril de 2004 foi aprovada a Lei nº 10.861, a qual determina:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

Como se depreende da leitura do artigo primeiro, o sistema é constituído por três processos avaliativos que deveriam ser articulados: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho de estudantes. O parágrafo único do artigo 2º prevê que os resultados da avaliação constituem referencial básico dos processos de regulação e supervisão

da educação superior²⁰, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação, consolidando a relação avaliação-regulação prevista na Constituição de 1988 e consolidada na LDB 9394/96, mais especificamente em seu artigo de número 46.

Quanto à avaliação institucional, a lei prevê que o objetivo desta é identificar o perfil e o significado da atuação das IES, considerando 10 dimensões:

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

Para a avaliação das dimensões institucionais, a lei prevê “procedimentos e instrumentos diversificados” (Brasil, 2004a), dentre eles a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. Estabelece ainda uma escala de 1 a 5 para a elaboração de conceitos atribuídos aos resultados da avaliação de cada uma das dimensões, bem como para um resultado geral. Para Barreyro e Rothen (2011, p. 83), a permanência dessa escala é “uma característica marcante da divulgação dos resultados da avaliação no governo FHC que se mantém na lei do SINAES [...]

²⁰ 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, atualmente, é regulamentado pelo DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017.

o que abriria a possibilidade de ranquear cursos e instituições”, o que, de fato, se observará anos depois com a constituição de indicadores de qualidade.

Proveniente da proposta da CEA, a lei institui a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Educação, composta por membros representantes do INEP, do Ministério da Educação, da CAPES, dos discentes, dos docentes, dos técnicos administrativos vinculados a IES, além de membros da comunidade com competência em avaliação ou gestão da educação superior escolhidos pelo Ministério da Educação. A essa comissão, responsável pela coordenação e supervisão do SINAES, dentre outras, a lei estabelece as atribuições de propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos da avaliação institucional e estabelecer diretrizes para a organização e a designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações. Para o INEP, a lei reserva a função mais operacional de realizar as avaliações.

É importante ressaltar que, a partir desse ponto, a maioria das ações referentes à avaliação da educação superior nacional foi abordada por meio de portarias do MEC e do INEP, algumas das quais chegaram até mesmo a contrariar a própria lei, como no caso da Portaria Normativa nº 40 de 2007, a qual rejeita a obrigatoriedade da visita *in loco* na avaliação de cursos (Barreyro; Rothen, 2014, p. 69)

A regulamentação dos procedimentos de avaliação do sistema é tratada na PORTARIA Nº 2.051 do MEC, de 9 de julho de 2004. A Portaria ratificava que o processo de autoavaliação seria de responsabilidade das CPAs, sob a orientação e diretrizes estabelecidas pela CONAES, emitidas ainda naquele ano, e que o prazo para apresentação dos resultados do processo de autoavaliação seria de dois anos, contados a partir do mês de setembro daquele ano.

A avaliação externa seria realizada por comissões externas designadas pelo INEP, após o processo de autoavaliação. A avaliação externa resultaria na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e de reconhecimento de instituições. O Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema apenas viria a ser aprovado no ano de 2006, por meio da PORTARIA Nº 300 do MEC, de 30 de janeiro de 2006, sendo regularmente atualizado nos anos posteriores. Para Barreyro e Rothen (2014) o instrumento de avaliação externa das IES emitido pela CONAES privilegiava os efeitos regulatórios da avaliação.

Ainda no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi adicionado como mais um agente integrante do sistema, por meio do Decreto nº 5.773; e foi criado o Banco de Avaliadores do Sistema (BASIS) para a capacitação de professores que formariam as comissões de avaliação externa, porém, por conta da demora no processo de capacitação e de alguns problemas operacionais, as primeiras avaliações externas só chegariam realmente a acontecer no ano de 2009 (Barreyro; Rothen, 2014).

Ristoff (que assumiu a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior no INEP no momento da implantação do sistema) e Giolo (2006) entendem que a avaliação no contexto inicial do SINAES foi formulada como um processo sistemático de mérito e de valor, calcada em múltiplos instrumentos, diferentes momentos e diferentes agentes com o intuito de dar avanço ao conhecimento e não de atender aos interesses imediatistas ou utilitaristas do mercado. Explicam que a avaliação da educação transcende à uma avaliação do ensino restrita à mensuração do desempenho e rendimento discente, por meio de provas de larga escala, haja vista o foco principal está na formação de cidadãos e na responsabilidade social das IES com o seu entorno. Nesse sentido, o sistema foi concebido com fins de olhar para três dimensões, e não somente uma, que se complementam: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante.

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006, p. 430) apontam que o SINAES reconhece a diversidade das IES, respeita suas identidades, história e missões e que

fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

Destarte, aponta Giolo (2008, p. 853) que a noção de qualidade educacional assumida pelo sistema diz respeito a “um processo cuja constituição e manutenção depende do engajamento constante, pensado e desejado pelo conjunto dos sujeitos envolvidos”, portanto, não é um conceito homogêneo, claramente delimitado, estático ou heterogêneo.

Afirma ainda o autor que o SINAES foi engendrado como uma forma de contrapor a metodologia de avaliação estabelecida no governo anterior que se baseava essencialmente na aplicação do ENC, a qual, para a comunidade acadêmica, continha uma série de deficiências e implicações. Assim, o SINAES foi concebido como “um processo de avaliação suficientemente complexo de modo que permitisse sustentar a pretensão de ser justo, adequado e efetivo” (Giolo, 2008, p. 853).

Dessarte, para Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o SINAES sinalizou para um avanço no modelo de avaliação da educação superior nacional, uma vez que se desloca do paradigma mercadológico incentivador da competição entre instituições e da promoção de *rankings* para um paradigma de avaliação formativa. Entretanto, embora o modelo neoliberal de avaliação para a regulação pelo mercado fora, pelo menos naquele momento, superado por um novo modelo baseado na avaliação formativa (Barreyro, 2004), o sistema apresenta contradições, avanços e retrocessos, frutos da tensão entre as perspectivas avaliativas concorrentes presentes no cenário nacional e, como já anteriormente ressaltado, da tentativa de conciliação de concepções, princípios e métodos provenientes de diferentes fontes.

Algumas dessas incongruências são apontadas por Barreyro e Rothen (2006) em seu conhecido artigo intitulado SINAES contraditórios. Para os autores: quanto à função da avaliação e dos agentes, entendem que na lei aprovada a função principal é o controle pelas agências de Estado, em contraposição ao princípio avaliativo do PAIUB que seria avaliação para emancipação com protagonismo para a comunidade interna das IES; quanto à agência de avaliação, entendem que conserva o principal agente da política anterior, o INEP, em contraponto ao que previa a proposta da CEA, que conferia maiores atribuições à CONAES; quanto ao foco da avaliação, entendem que na proposta da CEA o eixo principal era a avaliação institucional, complementada por outros instrumentos e processos, na lei aprovada, entretanto, a avaliação institucional concorre com a avaliação de cursos e com o ENADE, e que, inclusive, “dentro do estabelecido pela lei, cada uma das avaliações pode ser realizada de maneira independente, sendo que para cada uma delas é atribuído um conceito numa escala com cinco níveis” (Barreyro; Rothen, 2006, p. 965). Isso se torna bem claro, por exemplo, na falta de informações sobre como se articularia a avaliação das IES com a avaliação de cursos.

Também entendem que a lei não deixa explícita a necessidade de uma análise global dos resultados dos processos integrados. Ainda nesse quesito, apontam que a lei restringe o papel da avaliação a orientar a expansão da oferta da educação de nível superior e não necessariamente para subsidiar políticas de educação superior. Quanto ao exame de desempenho acadêmico, entendem que o ENADE não é exatamente um instrumento de avaliação institucional, pois também é posto como um dos eixos avaliativos do sistema, junto à avaliação institucional e com a avaliação de cursos. Na proposta da CEA, o exame de desempenho seria um dos instrumentos para subsidiar a avaliação institucional.

Consideram, então, que “persiste a avaliação do produto educação, apesar das críticas sucessivas, o que nos conduz às ‘condicionalidades’ das agências internacionais de empréstimo” (Barreyro; Rothen, 2006, p. 966); e, finalmente, quanto à divulgação dos

resultados, entendem que, ao retomar uma escala de conceitos já empregada anteriormente no ENC, a lei aprovada abre espaço para a retomada da elaboração de *rankings* pela mídia, além de “resgatar a possibilidade de compartimentalização da avaliação, ao prever a divulgação separada dos resultados” (Barreyro; Rothen, 2006, p. 967).

Além das apontadas por Barreyro e Rothen (2006), também podemos apontar outra incongruência na Lei do SINAES, que diz respeito ao aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, o que nos leva a questionar se toda IES tem uma missão pública e qual seria, por exemplo, a missão pública, os compromissos ou as responsabilidades sociais de uma IES privada.

A lei fala em significado social da continuidade do compromisso na oferta e na dimensão Sustentabilidade Financeira. Aqui, nessa dimensão há, portanto, uma redução do compromisso relacionado somente à oferta. Dessa forma, atribui de forma genérica um compromisso social a todas as IES, mas qual o "compromisso social" de uma IES privada quando seu objetivo último visa o lucro? Assim, parece haver uma tentativa de igualar os compromissos sociais de IES públicas e privadas, no entanto, é sabido que o compromisso último de uma IES privada é gerar lucro aos seus donos ou mantenedores, e que o compromisso de uma IES pública é outro muito mais próximo dos interesses da coletividade.

Nessa confusão ou generalização intencional fica a impressão de que não há diferenças quanto à natureza das duas modalidades de IES. Se não há diferença quanto ao compromisso social, também não haveria problema quanto à supressão ou à falta de uma, ou da outra modalidade. No caso da falta de IES públicas, não haveria prejuízo quanto ao compromisso social, uma vez que as privadas também assumiriam esse compromisso. A nosso ver, isso não corresponde à prática social. É uma manobra discursiva que aponta para os interesses dos reformadores empresariais (*vide* Freitas, 2018). Um fator que possivelmente explica essa generalização do compromisso social relacionado com a oferta, é que naquele mesmo ano de 2004 foi instituído o PROUNI, que viria a ser uma das principais fontes de aporte financeiro público para IES do setor privado.

Franco (2012) também aponta outras incongruências, a começar, pelo que atribui a certa pressa na redação do projeto de lei, com relação à definição de competências do Sistema Federal e dos Sistemas Estaduais e do Distrito Federal. De fato, a lei aborda somente as IES do sistema federal e do setor privado e não faz menção às IES dessas esferas e nem à pós-graduação, que também é educação superior. Destaca ainda a confusão quanto à pertinência ou não das dez dimensões na avaliação de cursos, uma vez que estabelece a avaliação das

condições de ensino, do perfil do corpo docente, das instalações físicas e da organização didático-pedagógica.

A complexidade na articulação das avaliações que compõem o sistema, os problemas de operacionalidade e as mudanças nos quadros de técnicos do INEP/MEC abriram margem para a construção de indicadores e índices que passaram a integrar a análise do sistema, aproximando a avaliação, nesse contexto, à perspectiva objetivo-mensuradora, e, sem dúvidas, inauguraram um novo ciclo que poderia ser acrescentado ao apresentado por Polidori (2009)²¹, o qual podemos sugerir como: Quinto ciclo (2008 à atualidade) – caracterizado como afastamento da perspectiva da avaliação emancipatória, fortalecimento do ENADE e valorização de indicadores de qualidade.

Nesse ínterim, a partir do ano de 2008, no segundo mandato do governo Lula, seguindo a tendência internacional de construção de indicadores para monitoramento de políticas públicas, no qual já havia sido criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²² para a educação básica e em conformidade com as especificações do Decreto nº 5.773/2006, que definia as funções de avaliação, regulação e supervisão (Barreyro; Rothen, 2014), no âmbito da educação superior, são criados o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Destaca-se que estes indicadores, inventados por instrumentos administrativos como portarias, não são previstos na Lei nº 10.861, de 2004.

O estabelecimento de indicadores de qualidade como orientadores para a regulação do sistema no segundo governo Lula implicou para a avaliação da educação superior na “retomada da tendência quantitativista e no retorno dos ranques” (Barreyro; Rothen, 2014, p. 70). Para a avaliação institucional no âmbito do SINAES, implicou no deslocamento da centralidade desse eixo para uma posição periférica em relação à avaliação de desempenho estudantil (Dias Sobrinho, 2008), haja vista que, conforme salienta Polidori (2009, p. 448), “esses indicadores,

²¹ Polidori (2009, p. 444) apresenta interessante síntese, sistematizando os vários momentos da avaliação da educação superior até o ano de 2009 em quatro ciclos, assim definidos: Primeiro ciclo (1986 a 1992) – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (PARU, GERES); Segundo ciclo (1993 a 1995) – denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Terceiro ciclo (1996 a 2003) – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas Portarias para regulamentarem e organizarem a avaliação das IES; Quarto ciclo (2003 a atual) – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país.

²² “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Brasil, 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em fev. 2022.

CPC e IGC, buscam concentrar num único momento, informações de um único ‘pilar’ do SINAES, o ENADE, as informações sobre cursos e sobre a IES”. Neste mesmo sentido concorre o pensamento de Denise Leite (2008, p. 834) ao considerar que “com essa medida, o SINAES estaria afetado em sua concepção. Em consequência, as CPAs perderiam sua importância na condução dos processos de avaliação”. Acrescenta:

Desde o Provão sabe-se que é mais fácil deixar a solução da avaliação para os alunos... afinal, são os estudantes que individualmente respondem ao exame nacional! E um *ranking* dinamiza a visibilidade do MEC e das IES que atingem as pontuações mais altas. Desloca-se a posição do ENADE para o centro do processo. Tem-se agora o ENADÃO. Desloca-se o *vero cuore*, a avaliação interna da IES e o sentido formativo e democrático da avaliação SINAES. Ativam-se as subjetividades capitalísticas. São sufocadas as subjetividades coletivistas e participativas exigidas por uma autoavaliação institucional (Leite, D., 2008, p. 840).

Também para Dias Sobrinho (2008), as intervenções do INEP/MEC no sistema a partir da utilização dos indicadores rompem com o paradigma formativo da avaliação que estava sendo posto em curso e retomam posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático, pondo em prática “as noções de qualidade e os modelos de avaliação e de garantia de qualidade ancorados nas doutrinas e práticas neoliberais” (p. 820). Pondera que:

a avaliação da educação superior brasileira, em razão das recentes medidas do INEP, está deixando de ser uma produção de significados, questionamento sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, e passando a reduzir-se à medida e ao controle. Assim sendo, a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a "qualidade" dos cursos e das instituições (Dias Sobrinho, 2008, p. 821).

Portanto, os indicadores de qualidade no âmbito do SINAES que se constituem por meio de avaliação externa de cursos têm potencial para “sufocar práticas de diálogo e questionamentos próprios da avaliação institucional participativa que fazem das instituições espaços públicos de debates e de reflexões” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 823), bem como corroem os princípios e valores da avaliação formativo-emancipatória que fundamentam a proposta original para o SINAES, mas que vieram para ficar no sistema e repercutem nos processos avaliativos das IES nacionais.

Sobre isso, pondera Ristoff (2021a), que

os índices, embora tivessem uma justificativa pragmática nos primeiros anos do SINAES, relacionada às dificuldades de realização de grande número de avaliações *in loco*, necessárias em nome da verificabilidade em um ambiente

privatizado e de grande expansão, hoje não mais se justificam, especialmente quando o credenciamento de instituições e cursos para participarem das principais políticas públicas na esfera educacional (Prouni, SisU, Fies) dependem diretamente da avaliação. E não se justificam porque os índices, tal qual estão desenhados, afrontam não só a lei do SINAES, mas o bom senso, pois produzem orientações equivocadas à sociedade e às IES, além de alimentarem a preguiça com relação ao que é mais precioso na avaliação: a afirmação de valores. Refiro-me aos valores subjacentes a cada um dos muitos indicadores que compõem os instrumentos de avaliação.

Por outro lado, Verhine (2015), ao refletir sobre os dez anos do SINAES, considera que os ajustes realizados no sistema, com a utilização dos indicadores não previstos na Lei nº 10.861 de 2014, foram um melhor arranjo possível para que o sistema não perdesse sua credibilidade e assegurasse sua contribuição para a regulação da educação superior, haja vista, o grande represamento de processos e a inviabilidade de fazer visitas *in loco* para todos os milhares de cursos em andamento e tantos outros mais que eram criados, portanto, necessários para a própria viabilidade do sistema. Entretanto, concerne que

um dos problemas com a utilização do CPC e do IGC é que, como indicadores que são facilmente calculados, divulgados e compreendidos, eles ganharam uma relevância maior do que a esperada por seus formuladores, tornando-se mais importantes, tanto na consciência pública quanto nas decisões de regulação, do que os conceitos gerados pelas comissões de visita (Verhine, 2015, p. 612).

Assim, para esse autor, a relação regulação-avaliação, apesar de complementar, se constitui no sistema como um tensionamento contínuo, de forma que a objetividade e a facilidade de leitura dos elementos do campo de regulação enfraquecem os aspectos da avaliação formativa e de seus instrumentos. Para esse mesmo entendimento concorre Ribeiro (2015, p. 143), o qual considera que o sistema demonstra não ter conseguido institucionalizar plenamente a avaliação, dado que “está organizado para dar conta, simultaneamente, de duas finalidades distintas: o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional de um lado, e a regulação do outro”. Para Ribeiro (2015) o grande desafio do SINAES é justamente conjugar de maneira harmônica os dois modelos de avaliação, regulatório e formativo, não necessariamente excludentes, mas de matizes teórico-metodológicas distintas. Assim, para esse autor, fazer essa conjugação de modelos avaliativos a contento envolve

avaliadores e avaliados, representantes de mantenedores, de docentes/técnicos administrativos e discentes e, principalmente, envolvendo avaliadores com posturas diferentes a depender do tipo de avaliação que realizam: ora estão numa posição de examinar as condições de organização e funcionamento da instituição, contribuindo, assim, com a sua evolução qualitativa, ora estão

numa posição de fiscalização, verificando se as condições preconizadas pela instituição existem e são efetivas (Ribeiro, 2015, p. 157).

Enfim, o SINAES, em seus quase vinte anos de existência, apesar de manter-se ao longo de seis governos até o ano de 2023, apresenta-se cada vez mais desconfigurado de sua proposta original, de base formativa; e a perspectiva avaliativa emancipatória cada vez mais enfraquecida pelos aspectos objetivos com fins de regulação, presentes e acrescidos na dinâmica do sistema, de acordo com as conjunturas políticas que emergem no cenário nacional.

Percebe-se que, desde 2008, com a implantação dos indicadores de qualidade e com a predisposição em dar relevância à regulação do sistema, a avaliação institucional, principalmente a dimensão da autoavaliação institucional, vem sendo cada vez mais posta de lado pelos agentes do sistema e pelas IES. Talvez, assim como pondera Ristoff, seja justamente esse o primeiro dos grandes desafios a se enfrentar atualmente no SINAES, sob pena de desacreditar totalmente a avaliação: “deslocar efetivamente o centro da avaliação para a avaliação institucional (essa é a origem do SINAES e, até prova em contrário, seria fundamental dar à avaliação institucional o protagonismo que lhe é de direito)” (Ristoff, 2021a).

3.4 Características e postulados da Avaliação Institucional das Instituições de Educação Superior na perspectiva democrático-subjetivista de avaliação.

Empreendida toda essa contextualização a respeito da história e dos desdobramentos da avaliação educacional nacional, especialmente da avaliação institucional de IES, fica mais claro vislumbrar o porquê que, ainda pelos idos da década de 1990, buscou-se sistematizar princípios norteadores para a prática da avaliação institucional no nível superior da educação, sobretudo em universidades públicas.

Dias sobrinho (1996) aponta para a grande pressão que se constituía no campo social, naquela década, a despeito das experiências de avaliação institucional no âmbito do PAIUB aqui já mencionadas, para que princípios avaliativos e valores externos à comunidade acadêmica, alinhados à racionalidade de mercado, tais como: produtividade, rentabilidade e menor custo, bem como a adoção de avaliações externas e de exames padronizados fossem estabelecidos como os parâmetros legítimos para avaliar a universidade, forçando-a, dessa maneira, a equiparar-se, em suas diversas dimensões, às organizações de mercado.

Desse modo, vislumbra o autor a necessidade, dentro de uma perspectiva sociológica de avaliação, que “apoia-se na sociologia da escola; que evidencia certas diferenças mais que outras e, partindo de desigualdades reais idênticas, não fabrica as mesmas hierarquias formais”

(Dias Sobrinho, 2003a, p. 36), de se construírem critérios e objetivos para a avaliação institucional a partir do referencial interno das instituições, ou seja, dos sujeitos e dos processos que compõem uma IES, a fim de firmar contraponto ao modelo de universidade mercantilizada.

Esse embate estabelecido sobre a visão da função social da universidade, conforme salienta o autor, conseqüentemente põe em disputa os dois enfoques de avaliação para esse nível de educação: o enfoque de avaliação objetivista, pretensamente neutro e técnico; baseado na ótica eficientista, instrumentalista, classificatória e predominantemente quantitativo; que abarca preferencialmente indicadores mais fáceis de serem quantificados e descritos, tais como: quantitativo de área construída, quantidade de professores, de cursos, de alunos, de aprovações, de reprovações, de formaturas, de qualificação do corpo docente, de publicações, de insumos, de produtos, de financiamentos, etc.; e o enfoque subjetivista de avaliação, caracterizado como método pedagógico analítico-interpretativo, a partir de uma visão referenciada pelo envolvimento de uma comunidade, em que o interesse da avaliação volta-se para os valores pedagógico-educativos, para a proatividade e para o envolvimento democrático da comunidade sobre as questões referentes à transformação ou melhoria de sua realidade (Dias Sobrinho, 1996).

Não que as perspectivas avaliativas postas em questão sejam excludentes uma da outra, pelo contrário, complementam-se. O problema, no entanto, recai na sobreposição de uma à outra, especialmente, na crença de que o enfoque quantitativo seja suficiente para a análise ou para o conhecimento de uma dada realidade educacional, em determinado espaço acadêmico-pedagógico.

É que o enfoque objetivista da avaliação, sobretudo nos parâmetros da racionalidade economicista, tende a ser eleito como o mais adequado às ações dos Estados avaliadores, por meio da avaliação externa, devido à capacidade de fornecer informações demasiado simplificadas, focadas naquilo que pode ser mensurável, nos produtos e esvaziadas do conhecimento dos fenômenos ocorridos nos processos educativos, as quais não dão conta das relações subjetivas presentes. Portanto, esse enfoque torna-se pouco ou quase nada pedagógico e muito menos formativo (Dias Sobrinho, 1996). Explica melhor o autor:

Essa avaliação não se preocupa em ser essencialmente educativa; sua principal finalidade é servir de instrumento de informação e de legitimação para as políticas dos governos relativamente à educação superior. Como tal, é um instrumento valiosíssimo para os governos, que necessitam de informações rápidas, comparativas e de alcance geral que instrumentem suas políticas, voltadas sobretudo para a modelação de um sistema mais eficiente e ajustado a seus projetos de poder (Dias Sobrinho, 2003a, p. 102).

Nesse sentido, nessa abordagem, a despeito de se apresentar apolítica ou desprovida de valores, afloram a valorização e o incentivo à não cooperação, à competitividade entre sujeitos e instituições, à uniformização, à comparação e ao individualismo, em detrimento do bem-estar comum. Também a valorização da modalidade da avaliação externa desloca a centralidade da avaliação das instituições escolares para as mãos das agências avaliadoras, o que pode resultar em influência direta e (des)configuração da dinâmica dos processos pedagógicos ao nível meso e macrocontextual.

Enquanto procedimento metodológico, a descrição objetiva da instituição é uma etapa importantíssima da avaliação. Não pode, entretanto, bastar-se a si mesma, nem deve servir de instrumento a classificações que conduzam à punição, à exclusão ou a privilégios, seja de indivíduos, seja de grupos, seja de instituições. A quantificação é um primeiro passo em alguns casos e, conforme os objetivos, fundamental e imprescindível à avaliação, mas de jeito nenhum suprime a necessidade imperiosa, sempre fundamental e inelutável, de todos os outros enfoques e procedimentos que fazem intervir os debates, as negociações e as relações intersubjetivas que caracterizam essa comunidade democrática de aprendizagens, de formação e de produção de conhecimentos e valores, que é a universidade. Não basta, portanto, apenas conhecer a estrutura aparente e enumerar os produtos de uma instituição (Dias Sobrinho, 1996, p. 17).

Por outro lado, o enfoque subjetivista de avaliação abarca, como pilares teóricos e práticos, valores vinculados à participação, ao fomento da democracia, à cooperação, à qualidade localmente referenciada e à transformação ou melhoria dos trabalhos e dos processos nos contextos escolares, ou seja, reconhece, para além das técnicas e instrumentos avaliativos, as dimensões política e ética indissociáveis de qualquer processo presente no fenômeno educativo, sem desconsiderar, no entanto, os aspectos objetivos inerentes das avaliações. Constitui-se fundamentalmente como avaliação interna, mas procura conjugar autoavaliação com avaliação externa, comunidade interna e demais setores da sociedade. Nesse enfoque, a comunidade institucional é quem deve tomar para si o protagonismo do processo avaliativo e o controle das intervenções formativas nos processos pedagógicos e administrativos da instituição.

É como bem explica Dias Sobrinho (2003a, p. 86), esse enfoque avaliativo de perspectiva holística,

encara a verdade como relativa às experiências humanas concretas, que valoriza os processos vividos pelos indivíduos e pelos grupos, que confere também importância aos aspectos quantitativos, intuitivos, e às múltiplas perspectivas. Este paradigma tem, segundo Cook e Reichardt (1995:29), a tendência a apresentar os seguintes atributos: defende os métodos qualitativos; faz observação naturalista, sem controle; tende ao subjetivismo; desenvolve a perspectiva interna; fundamentada na realidade, orienta-se para os descobrimentos, por vias exploratórias, descritivas e indutivas; orienta-se para

o processo; a validade consiste nos dados reais e ricos de significação; não generalizável; estudos de casos isolados; holística; assume uma realidade dinâmica

Destarte, devido a tudo que já fora aqui explanado a respeito do paradigma democrático-subjetivista da avaliação nos contextos educativos, entendemos ser esse o mais relevante para o mapeamento de postulados básicos, princípios, atributos ou parâmetros que possam fundamentar padrões para o empreendimento de meta-avaliações de aspectos emancipatórios nos processos de autoavaliação de IES nacionais.

Nesse sentido, convém revisitar algumas das experiências de avaliações institucionais de IES nacionais relatadas na literatura científico-acadêmica, importantes por delas resultarem princípios, fundamentos, práticas e conceitos sobre o que é avaliação institucional, bem como sobre seus possíveis objetivos e finalidades presentes nos postulados teóricos de autores e pesquisadores da temática.

Conforme aponta Dias Sobrinho (2003a), como contraponto à racionalidade objetivista, controladora e produtivista que procurava deslocar o controle dos agentes internos sobre os processos universitários para outros agentes externos; desde a década de 1980, a comunidade universitária brasileira vinha procurando produzir acordos a respeito do enfoque avaliativo para esse nível de ensino, considerando aquele que se constituísse como “um instrumento da democratização e da consolidação da universidade” (Dias Sobrinho, 2003a, p. 80). Desse modo, algumas universidades brasileiras começaram a empreender seus processos de avaliação institucional e, dessa forma, a partir de suas experiências, afloram concepções a respeito do que seria avaliação institucional, nessa perspectiva democrático-subjetivista.

Uma dessas primeiras experiências empreendidas foi promovida pela Universidade de Brasília (UNB) entre os anos de 1986 a 1993, descrita e analisada por Isaura Belloni *et al.* (2000). Trigueiro (1995) descreve em detalhes o histórico da avaliação institucional naquela instituição, bem como a metodologia que se propunha colocar em prática.

Conforme esclarece Belloni (1999), os objetivos básicos daquela proposta eram o de promover a autoconsciência da instituição e o de gerar a capacidade da instituição tomar para si a responsabilidade de intervir no processo, bem como proporcionar espaço de participação responsável e consciente, tendo em vista o aperfeiçoamento das atividades exercidas. Dessarte, naquela iniciativa, a avaliação institucional foi pensada enquanto “empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto coletivo” (Belloni *et al.*, 2000, p. 91). “A

avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional e o aperfeiçoamento das ações institucionais” (Belloni *et al.*, 2000, p. 89).

Ristoff (2003, p. 26), ao comentar essa proposta, aponta para quatro aspectos que se sobressaem:

(1) a preocupação com a tomada de consciência sobre a instituição; (2) o caráter instrumental da avaliação, isto é, avaliação com processo voltado à instrumentalização da tomada de decisão; (3) o caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional e (4) a participação coletiva em todo o processo avaliativo.

Para Dias Sobrinho (2003), nessa perspectiva, a universidade assume a titularidade da avaliação, do currículo e, portanto, da formação. Não obstante, conforme assume Belloni (1996), a avaliação concebida nesses parâmetros não chegou, de fato, a institucionalizar-se naquela universidade.

Outra experiência de avaliação institucional que forneceu elementos para a discussão dos princípios para a avaliação das IES nacionais foi a da UNICAMP, desenvolvida entre os anos de 1991 a 1993. Naquele processo, a avaliação institucional foi pensada como “empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (Dias Sobrinho, 2000, p. 63) e ainda como

atividade permanente, incorporada definitivamente à cultura universitária, um processo de desconstrução analítica e reconstrução pela síntese das totalidades, que ultrapassa amplamente as iniciativas fragmentadas e tópicas, que busca empreender uma visão unitária da instituição, de caráter global e abrangente, através da articulação das diversas estruturas e de suas relações (Dias Sobrinho, 2003, p. 81).

Para essa iniciativa, a função da avaliação tem a ver com: entender o conjunto e estabelecer significações e direções, tendo em vista as totalidades concretas que constituem o espaço universitário e a construção da integração. Dessa forma, aponta Dias Sobrinho (1995) que os postulados básicos para a avaliação naquele momento foram:

- ✓ Qualidade como objetivo, referenciada nas prioridades da instituição, bem como relacionada com a qualidade social e com o projeto de sociedade que se pretende estabelecer;
- ✓ Avaliação como processo formativo permanente, dinâmico e pedagógico, a fim de introjetar cultura avaliativa no cotidiano das práticas universitárias;

- ✓ Integração e totalidade – diz respeito à avaliação de todas as dimensões da universidade no sentido de construir as relações entre os diversos elementos e sujeitos;
- ✓ Ênfase qualitativa para o estabelecimento de relações e construção de significações, mas sem se abster das estratégias quantitativas que enriquecem as análises;
- ✓ Credibilidade baseada na metodologia do processo composto por três momentos: avaliação interna realizada por agentes da universidade, avaliação externa por pares especialistas e reavaliação ou meta-avaliação em que os pareceres interno e externo são comparados e discutidos.

Ristoff (2003), comentando sobre essa iniciativa, aponta para três aspectos que se sobressaem: (1) a ideia de que a avaliação necessita de decisão e vontade política para ser executada; (2) a resistência a avaliações parciais ou baseada em indicadores, considerando a avaliação global como a única forma suficiente para decretar o estado de uma instituição; e (3) o entendimento de que não basta apenas reconhecer as diferentes dimensões da instituição, mas que é necessário reconhecer o nível de integração desses elementos, bem como as implicações sobre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

As experiências isoladas da UNB e da UNICAMP, assim como de outras avaliações institucionais realizadas no contexto da educação superior nacional, as quais não foram aqui relatadas, resultaram em importantes postulados que foram observados na elaboração do PAIUB e, posteriormente, nas elaborações da CEA para a formulação do SINAES, bem como nos dão pistas sobre os princípios para a avaliação institucional de enfoque democrático-subjetivista que se tornaram reconhecidos pela comunidade acadêmica.

A propósito do PAIUB e do enfoque avaliativo nele postulado, não custa dizer que o mesmo resultou de um amplo acordo das IES nacionais com o MEC no ano de 1993, e, destarte, para Dias Sobrinho (2003a, p. 82), “pode ser considerado um modelo ou enfoque de avaliação, pois comporta, de forma consistente e coerente, concepções, princípios e metodologias de avaliação”. Aponta esse mesmo autor para o caráter predominantemente formativo e autoavaliativo que comumente assumiram essas avaliações, tendo em vista a melhoria da qualidade, entretanto, sem indispor, de forma secundária, de seu caráter somativo quando procedidas às quantificações ou determinações dos processos. Esclarece melhor, Dias Sobrinho (2003a, p. 83) as características do Programa:

Quanto à extensão do objeto, o Paiub é uma avaliação sistemática, processual, global, sem perder as relações entre as partes e destas com a missão ou projeto

filosófico e pedagógico da instituição. Relativamente aos agentes, é uma avaliação interna, protagonizada pelos sujeitos da própria instituição, e externa, pois a instituição e seu processo avaliativo também são avaliados por pares acadêmicos e membros da sociedade organizada. Quanto ao tempo, é predominantemente contínua e permanente, tornando-se uma cultura institucional.

Moretti (1995) esclarece que a proposta de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para o ano de 1993 foi uma das referências para a construção do projeto avaliativo do PAIUB, fornecendo inclusive os parâmetros metodológicos e princípios que nortearam o programa. A propósito dos princípios, foram sete:

- ✓ Globalidade – é necessário avaliar todos os elementos e dimensões que constituem a universidade, para que o processo avaliativo seja o mais completo possível;
- ✓ Comparabilidade – a busca pela construção de uma linguagem comum dentro da universidade e entre todas as instituições e de indicadores que possam ser comparados;
- ✓ Respeito à identidade institucional – busca contemplar e respeitar as características próprias e diferenças das IES;
- ✓ Não punição ou premiação – o processo de avaliação deve ter como finalidade a melhoria da realidade e não a punição ou a premiação;
- ✓ Adesão voluntária – indica a ideia de que a adesão ao processo avaliativo deva ser feita por meio do convencimento e não da imposição, com fins de constituir cultura avaliativa permanente e participativa;
- ✓ Legitimidade – política, por meio da adesão voluntária, e técnica, por meio da construção de metodologia adequada e de informações fidedignas;
- ✓ Continuidade – processo contínuo que permite a comparabilidade dos resultados de determinado momento com os de outros momentos e demonstrar a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados.

As etapas do processo foram constituídas por avaliação interna, a qual abrangia a coleta de informações por meio de formações pedagógicas, de questionários, de seminários, de discussão e de elaboração de documento síntese; e por avaliação externa desenvolvida por grupo capacitado sem vínculo direto com a instituição. O PAIUB foi desconsiderado e descontinuado no governo de FHC, porém sua contribuição na discussão para a avaliação institucional persistiu, como veremos a seguir.

Belloni (1996; 1999), em conformidade com essas experiências acima relatadas e no contexto da segunda metade da década de 1990, conceitua e aponta para algumas características da avaliação da educação superior, seja ela institucional e do sistema. Define avaliação institucional como

o processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição. (1999, p. 40).

É aquela voltada para a instituição de educação superior e é por ela conduzida. Envolve parceiros internos e externos. Tem como objeto a instituição em sua individualidade, isto é, está centrada nos processos e resultados das ações da instituição, tomando em consideração o contexto sociohistórico e as políticas públicas, em especial a política educacional, nos quais está inserida. Esta modalidade de avaliação leva a decisões precipuamente internas à instituição, seus agentes, seus processos, sua estruturação. (1996, p. 9).

Destina-se à avaliação de políticas, de projetos e de instituições. [...] 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 em que está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação. (1999, p. 38)

Nesse entendimento, para a autora, a questão central da avaliação institucional é a possibilidade de estabelecer ou de fortalecer as relações da IES com a realidade social em que está inserida, assim, a avaliação é vista como instrumento ou como estratégia capaz de construir pontes (diálogo) entre a IES e a sociedade, pensando-se em contribuir para a reestruturação de uma realidade marcada por problemas econômico-sociais das mais diversas ordens.

Destarte, a autora aponta para os objetivos fundamentais e para a finalidade da avaliação da educação superior. São os objetivos básicos:

- o autoconhecimento – que envolve três ações: a identificação dos aspectos positivos e negativos; a reflexão das causas e das razões das potencialidades e das dificuldades; e o compromisso efetivo com a gestão político, acadêmica e científica da instituição ou do sistema;
- a tomada de decisões, ou seja, a ação inerente à avaliação – que envolve a disseminação das estratégias reconhecidas como acertadas e o abandono das estratégias identificadas como não positivas.

Finalidades da avaliação educacional:

- aperfeiçoar ou reconstruir – o que envolve a melhoria da qualidade dos processos educativos, por meio da produção de subsídios capazes de nortear as tomadas de decisões para a superação das dificuldades ou insuficiências.

A partir dessas considerações, para Belloni (1996; 1999), a avaliação institucional deve apresentar as seguintes características e princípios:

- ✓ Autorreflexão – procura promover uma autoconsciência institucional e implica que a IES assuma a responsabilidade e a rédea de seu destino, para a melhoria da qualidade de seus processos ou para a reconstrução institucional;
- ✓ Avaliação Formativa – tem em vista o aperfeiçoamento dos processos educativos de uma IES, em detrimento da promoção da concorrência, de classificações, de *rankings* ou da punição;
- ✓ Diálogo – procura estabelecer a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida;
- ✓ Globalidade – envolve todas as atividades, instâncias e dimensões da IES ou do sistema, bem como seus sujeitos e produtos;
- ✓ Processual e sistemática – desenvolvida ao longo do tempo, integra-se ao cotidiano da IES, institucionalizando-se como mais um dos processos educativos, criando uma cultura institucional de avaliação, isto é, uma cultura de reflexão e ação constantes, principalmente internalizada pelos sujeitos dos processos;
- ✓ Avaliações interna e externa – ou seja, envolve tanto os sujeitos internos da IES quanto os sujeitos externos que são diretamente envolvidos com as atividades da instituição. A avaliação externa dos resultados apresentados pela autoavaliação é vista como um contraponto fundamental para a construção do diálogo com a realidade social;
- ✓ Competência técnica – as estratégias de avaliação, a adequação técnica dos procedimentos avaliativos e o uso dos resultados precisam ser corretos e apropriados;
- ✓ Legitimidade política – a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos deve ser reconhecida por todos.
- ✓ Subsídio para tomada de decisões – implica que os resultados do processo avaliativo sejam informações potenciais para as tomadas de decisões, bem como que a IES possa, de fato, intervir em prol da melhoria de seus processos.

Sobre os postulados de Isaura Belloni, aponta Ristoff (2003, p. 27) que:

o que parece ressaltar dessa definição é a preocupação com o processo educacional da avaliação, na medida em que desperta a consciência dos indivíduos sobre o seu papel e o da instituição, bem como chama a atenção

para a avaliação como processo de constante negociação, desde a decisão de iniciá-lo, até a sua implementação e a utilização dos resultados.

Para Ristoff (2003), os postulados de Belloni antecipam, no contexto nacional, a visão de avaliação como “*empowerment*” (empoderamento), em que prevalece o foco na autoavaliação formativa para a construção da imagem institucional de dentro para fora, antes que essa imagem seja colocada à disposição para a avaliação externa.

A partir da implementação dessas características e desses princípios para a avaliação institucional, acredita a autora ser mais provável a implementação de mudanças e de alternativas para o aperfeiçoamento das realidades institucionais, entretanto, pontua que apenas avaliar não é suficiente, mas que se torna imperativo trazer a realidade social para dentro da instituição acadêmica, para que as pontes entre as IES e as realidades sociais em que se encontram sejam fortalecidas.

Avançando um pouco mais na história, destacamos as formulações da Comissão Especial de Avaliação (CEA) para a implementação do SINAES. O contexto histórico-político da CEA, bem como suas contribuições para o sistema já foram discutidos na seção anterior. Importa nesse momento mapear algumas das proposições dessa comissão para o quadro epistemológico-metodológico da avaliação institucional das IES nacionais, independente de terem sido ou não postas em prática no SINAES.

Nesse sentido, a proposta da CEA deixava clara a avaliação institucional como instrumento central, integrador e organizador do sistema. Isso significa que, nessa proposição, o foco principal são os processos internos de avaliação de cada IES, tendo em vista a análise do conjunto de dimensões institucionais, por meio do aproveitamento da infraestrutura das instituições, envolvendo a comunidade interna e externa como sujeitos participantes. “Proposta de uma avaliação institucional constituída basicamente pelo processo de autoavaliação, que se completa com a avaliação externa” (INEP, 2009, p. 104), organizada por uma comissão nacional (CONAES) e que incorporaria informações e resultados de outros instrumentos.

Essa proposta atribui à avaliação os objetivos de: (i) conhecer os problemas e as carências de uma instituição, identificar as causalidades, explicar possibilidades de superação e estabelecer ações adequadas e os meios para a transformação desejada; (ii) identificar as qualidades e os aspectos fortes de uma IES. Estabelece como finalidades da avaliação institucional: (i) a função de servir de subsídio para as ações de regulação do sistema por parte do Estado e (ii) a função de promover a autorregulação, de forma que as IES criem conhecimentos sobre si mesmas e pratiquem atos regulatórios internos.

As ideias centrais que norteiam a proposta são três, (INEP, 2009, p. 92-93):

- Integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação;
- Articulação de forma coerente das concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo;
- Participação de todas as instituições, de todos os membros da comunidade educativa e dos representantes do governo, nos processos avaliativos, realizando ações coletivamente legitimadas.

Destacam ainda, os autores, que

o sistema de avaliação como o aqui proposto opera com as ideias da solidariedade e da cooperação intra e interinstitucional, e não com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual. Não menos importante é destacar que esse sistema se vincula à ideia de educação como bem social, e não como mercadoria. Em outras palavras, a avaliação assim entendida ajuda a construir uma concepção de educação superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções (INEP, 2009, p. 92-93).

Destarte, são princípios, critérios, pressupostos e premissas para essa proposta:

- ✓ Educação como um direito social e dever do Estado – o que confere à avaliação institucional a função de esclarecer como o sistema e como cada IES exerce seu “mandato social”;
- ✓ Valores sociais historicamente determinados – o que implica na formação e na produção de conhecimento em consonância com o momento histórico;
- ✓ Regulação e controle – como prática formativa e construtiva, articulando Estado e comunidade educativa;
- ✓ Prática social com objetivos educativos – o que pressupõe a avaliação com caráter educativo e como prática social;
- ✓ Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado – de forma que a avaliação seja o elo entre o caráter institucional e o sistema;
- ✓ Globalidade – o que implica na integração das partes em um todo coerente. Os processos avaliativos precisam construir a globalidade e a integração relativamente aos sujeitos e ao objeto;
- ✓ Legitimidade – o que implica no entendimento da avaliação como um instrumento de poder, assim, devem ser consideradas suas dimensões éticas, políticas e técnicas;

- ✓ Continuidade - os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados, a fim de evitar a burocratização dos processos e construir cultura de melhoramento e de emancipação.

Dias Sobrinho (2004b), a respeito dessas proposições, acrescenta outros princípios e características. Em conformidade com os acima citados, o autor destaca os princípios da:

- ✓ Responsabilidade social – diz respeito ao princípio da educação como direito social, de forma que as IES devem responder pela qualidade de suas ações e resultados, em função do interesse coletivo;
- ✓ Reconhecimento da diversidade do sistema – envolve o reconhecimento da diversidade tipológica de IES com fins específicos, elaborando instrumentos adequados e adaptáveis às diversas estruturas;
- ✓ Reconhecimento da diversidade institucional - envolve a construção de indicadores e instrumentos próprios por cada IES, sem levar à sua exclusão do sistema, ou seja, diz respeito às relações de regulação estatal e autorregulação;
- ✓ Globalidade – a coerência da avaliação do conjunto do sistema e das dimensões e sujeitos da instituição;
- ✓ Continuidade – processo de avaliação contínua e processual;
- ✓ Compromisso com a formação – os processos avaliativos devem ter uma intencionalidade formativa com a finalidade de pôr em questão as finalidades educativas, privilegiando as abordagens qualitativas e as análises dos processos e das dinâmicas;
- ✓ Publicidade – refere-se em primeiro lugar ao caráter social e participativo da avaliação em função do interesse público e, em segundo lugar, à divulgação dos resultados e relatórios da avaliação à população em geral.

Desses aspectos, ainda de acordo com Dias Sobrinho (2003b), decorrem as seguintes características da avaliação: participação de agentes internos e externos; integração entre regulação e avaliação; rigor nos critérios técnicos e éticos; eficácia formativa dos sujeitos participantes; efetividade social para o avanço do conhecimento científico e de uma sociedade fundamentada em valores relativos à justiça social; flexibilidade dos instrumentos e dos procedimentos, tendo em vista a diversidade de natureza das IES; e institucionalidade, ou seja, o foco são os processos de avaliação de cada instituição.

Em síntese, a proposta da CEA e as proposições de Dias Sobrinho, no contexto de formulação do SINAES, tomam a avaliação institucional como centro do processo avaliativo, tanto os internos das IES, quanto o do sistema. Estabelecem como objeto de avaliação, as

dimensões e processos internos de cada instituição; articulam regulação com avaliação, missão institucional com demandas sociais, instrumentos diversificados, avaliação interna com avaliação externa; e procuram incentivar a autonomia e a cultura avaliativa permanente, baseada na participação democrática e na reflexão crítica dos sujeitos sobre os contextos em que atuam.

Com base na perspectiva transformadora, Heloísa Luck (2012) delinea a avaliação institucional nos contextos escolares como instrumento de gestão integrado ao planejamento educacional, para o desenvolvimento da totalidade escolar. Para a autora,

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, em seus desdobramentos e interações, tendo como objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados (Luck, 2012, p. 39).

Como se depreende desse conceito e dos princípios que serão destacados pela autora, a seguir, os objetivos da avaliação institucional são relacionados à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem do(a)s estudantes, do desempenho dos profissionais, das práticas e resultados, das ações, dos serviços, dos processos e do desempenho da escola. Esses objetivos relacionados à melhoria podem ser efetivados por meio de objetivos específicos que abordam o desenvolvimento de cultura de avaliação escolar; a prestação de contas à comunidade escolar e a sociedade em geral; o estabelecimento de compromissos com a comunidade escolar; a formação objetiva de uma identidade da escola; o mapeamento e a análise crítica do desempenho acadêmico; a identificação do significado das práticas; a análise dessas práticas, dentre outros.

Dado à complexidade da avaliação institucional, Luck (2012) apresenta alguns desdobramentos possíveis da avaliação como:

- Autoconhecimento – esforço coletivo da escola para identificar e analisar seus pontos fortes, a fim de maximizá-los, e suas fraquezas, a fim de superá-las;
- Processo de autoavaliação – programa construído e assumido pela escola, a partir de sua própria autodeterminação, para construção de sua autonomia, autoria e autoridade;
- Construção coletiva – envolvimento crítico, integrado e interativo de todos os sujeitos da comunidade escolar em um processo de observação e reflexão conjunta;
- *Feedback* – oferecer panorama claro dos resultados para a mobilização das ações de melhorias;

- Processo de transformação – no sentido da escola acompanhar e integrar-se às mudanças sociais de forma ativa, contribuindo, também, para a transformação dessa mesma sociedade;
- Processo aberto e contextualizado – flexibilização e evolução dos processos avaliativos em acordo com o desenvolvimento dos contextos escolares;
- Responsabilização e prestação de contas (*accountability*) – a necessidade da prestação de contas de sua responsabilidade social, pela comunidade escolar, a fim de que a sociedade conheça e valorize os serviços e o trabalho das escolas e de seus membros.

Destarte, a autora elenca, em sua opinião, os princípios básicos norteadores de toda ação de avaliação institucional, os quais abrangem desde seu planejamento até a utilização de seus resultados. São eles:

- ✓ Abrangência – diz respeito à globalidade e integração do processo;
- ✓ Comparabilidade – diz respeito à evolução das referências e dos resultados comparados, a fim de que haja perspectiva de entendimento dos significados;
- ✓ Continuidade – envolve processo contínuo e interativo, de modo a estabelecer unidade e evolução;
- ✓ Legitimidade – envolve a participação responsável dos sujeitos integrantes da comunidade no processo avaliativo;
- ✓ Objetividade – perceber e descrever a realidade evitando vieses pessoais ou tendenciosidades;
- ✓ Proatividade – envolve o comprometimento com o enfrentamento dos problemas e com ações de intervenção;
- ✓ Relevância – diz respeito à utilidade do uso dos dados e dos resultados na orientação das melhorias e das tomadas de decisões;
- ✓ Senso de oportunidade – implica na rapidez da análise, interpretação e disponibilidade das informações;
- ✓ Sigilo e ética – envolve o respeito a todos os envolvidos no processo;
- ✓ Transparência – envolve abertura, diálogo, divulgação e *feedback*.

Em síntese, para Luck (2012), a avaliação institucional da escola deve ter como principal característica ser um empreendimento sistêmico, global e integrado ao projeto pedagógico, planejamento e gestão escolar, de forma a promover a integração das diferentes dimensões e aspectos em um todo unitário e consistente. É uma proposição que apresenta semelhanças com a proposta de avaliação institucional inicial da UNB acima mencionada, que

também buscava integrar o núcleo de avaliação à estrutura de planejamento e de gestão da universidade.

Cabe ainda, para complementar esta seção, que trata de descrever o quadro conceitual da avaliação institucional com enfoque subjetivista, destacar os princípios maiores apontados por Dias Sobrinho (2003a) para essa perspectiva de avaliação, os quais são:

- Participação de indivíduos e grupos – a qual produz princípios democráticos, pluralistas e múltiplas perspectivas; valoriza os processos de socialização.
- Pluralismo – fundamenta-se na ideia de que os indivíduos são membros de comunidades que comportam grupos com distintos interesses, muitas vezes em conflito, situação que a avaliação precisa, de alguma forma, equacionar, por meio de negociação e de acordos, no sentido de atender ao interesse comum.
- Compromisso com o conhecimento e com a melhora – pressupõe uma predisposição à avaliação formativa, aquela que procura contribuir para o aperfeiçoamento de uma realidade durante o desenvolvimento do processo.

Sintetizando, conforme apontam Dias Sobrinho e Balzan (2000), as discussões realizadas pela comunidade científica nacional sobre o imperativo da avaliação institucional para as universidades, a partir da década de 1980, assentaram-se fundamentalmente com vistas à prestação de contas à sociedade sobre a missão social e a necessidade das universidades e como fortalecimento institucional dessas IES frente à ofensiva da racionalidade econômica, principalmente, às ameaças de privatização. Destarte, a partir da década de 1990, desenvolveram-se concepções de avaliação institucional como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica, primeiramente das universidades e depois para outros tipos de IES, bem como para a educação básica, com enfoque subjetivista, tendo em vista também a questão da autonomia.

Como visto, no sentido de construir um campo teórico-conceitual para esse enfoque de avaliação, alguns pesquisadores da temática pensaram e elaboraram pressupostos e princípios, mais ou menos convergentes entre si, dos quais podemos destacar: respeito à identidade e à missão social da IES, participação democrática, diálogo, pluralismo, negociação, globalidade, continuidade, comparabilidade, legitimidade, compromisso (com uma visão de educação crítica, com o processo avaliativo e com a efetividade dos resultados da avaliação) e publicidade ou transparência. Esses princípios ou pressupostos, juntamente com os princípios da avaliação emancipatória de Saul (2010) serviram de base para a discussão e para a construção dos parâmetros avaliativos do instrumento de meta-análise dos aspectos emancipatórios de autoavaliações, pretendida por esta pesquisa.

4 CONTEXTO DO OBJETO

Neste capítulo, procuramos fazer o resgate histórico da concepção e dos princípios basilares para a autoavaliação institucional no contexto do SINAES, desde 2003, data da criação da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), até 2020, passando por sua regulamentação até sua efetiva implementação nas IES. Para isso, foram analisadas e discutidas as construções conceituais e práticas elaboradas a respeito da autoavaliação institucional em documentos oficiais como a proposta organizada pela CEA (INEP, 2009), a Lei nº 10.861 de 2004, as Diretrizes Para a Avaliação das Instituições de Educação Superior da CONAES (Brasil, 2004b), o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais (Brasil, 2004c), a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 09 de outubro de 2014, dentre outros que se entenderam como complementares para o entendimento do assunto.

Concomitante a isso, procuramos descrever, compreender e discutir as etapas do processo autoavaliativo nas IES e sua relação com a etapa de avaliação externa; explanamos as concepções contemporâneas a respeito da autoavaliação institucional, suas funções, debilidades e potencialidades, tendo em vista sua contribuição para os aspectos formativos e emancipatórios do processo de avaliação das instituições no âmbito do SINAES.

4.1 Autoavaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior no Brasil no âmbito do SINAES: da concepção à prática

Inicialmente, no contexto desta pesquisa, a autoavaliação institucional das IES nacionais é um recorte temático que está situado dentro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, mais especificamente nos processos de avaliação institucional interna. A esse sistema é atribuída por lei a promoção da avaliação das instituições, de cursos e de desempenho de estudantes.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário, em seu volume 2, define autoavaliação institucional e avaliação interna, respectivamente como:

Autoavaliação institucional: processo interno de avaliação que é realizado por sujeitos interessados na instituição envolvidos como avaliadores e avaliados, isto é, eles são não só sujeitos mas também parte do objeto de avaliação. Assim, um processo de autoanálise é realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas.

Avaliação Interna: processo interno de avaliação de uma instituição, orientado externamente e operado por comissões próprias para este fim ou

produzido e “promovido pela comunidade acadêmica segundo seus conceitos, seu ritmo, suas finalidades e suas regras” (Leite, D., 2006, p. 466, destaque dos autores).

A lei do SINAES prevê que sejam utilizados instrumentos e procedimentos diversificados, entretanto, integrados, para a realização da avaliação institucional, sendo a autoavaliação para a avaliação interna e a visita *in loco* de avaliadores para a avaliação externa (Brasil, 2004a).

Provavelmente, devido ao esforço de integrar os processos avaliativos interno com o externo, é comum na literatura acadêmica sobre o tema, sobretudo em pesquisas de mestrado ou doutorado, não haver diferenciação entre as dimensões e o processo integral, havendo, portanto, não raras às vezes, confusão no tratamento do tema, ao se abordar somente uma das etapas como sendo a avaliação institucional. Por isso, quando se fala em avaliação institucional, frequentemente se está falando em autoavaliação institucional e vice-versa, de forma que a caracterização dessa dimensão específica comporta as características gerais do processo. Tal entendimento ancora-se nas perspectivas iniciais sobre avaliação institucional presentes na proposta elaborada pela CEA, a qual se configurava como uma “[...] proposta de avaliação institucional constituída basicamente pelo processo de autoavaliação que se completa com a avaliação externa [...]” (Brasil, 2009, p. 104).

Não que aqui defendamos uma especialização, ou uma abordagem descontextualizada da dimensão da avaliação interna com a dimensão da avaliação externa, mesmo porque, como veremos adiante, esta leva em consideração aquela, por isso são integradas, mas é necessário ter em mente que ambas têm momentos, metodologias e aplicações que as fazem distintas uma da outra, sendo, portanto, pelo menos ao nível dessa pesquisa, necessário abstrair a avaliação interna do processo de avaliação institucional como objeto de estudo, entretanto recorrendo à dimensão da avaliação externa, sempre que estas se fizerem intercomunicantes.

4.1.1 A autoavaliação institucional na proposta da CEA e na Lei nº 10.861 de 2004.

Sendo assim, a autoavaliação institucional foi inicialmente pensada como

um amplo balanço que a instituição faz a respeito de todas as suas dimensões, contando com a participação de (potencialmente) todos os seus agentes internos e membros externos da sociedade organizada (especialmente ex-alunos, educadores, empregados, representantes de sindicatos, autoridades locais, etc.). Compõem a autoavaliação principalmente o projeto pedagógico institucional, cadastro institucional, censo anual, processo de avaliação integrada do desenvolvimento educacional e inovação da área (Dias Sobrinho, 2003, p. 118)

Como se percebe, muito do que foi vinculado à proposta original da comissão responsável não se concretizou quando da aprovação efetiva na forma da lei, muito menos na implementação da avaliação institucional nas IES brasileiras. Já a avaliação externa deveria ser coordenada pela CONAES e após sua realização ser elaborado “um parecer detalhado e fundamentado sobre as diversas dimensões avaliadas, contendo recomendações explícitas relativamente a ações de avaliação e regulação, para o aperfeiçoamento institucional e para a supervisão estatal, quando e como couberem”, Dias Sobrinho (2003, p. 119).

Esses processos integrados, de acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 211), originalmente “deveriam produzir um conjunto de pareceres e informações quantitativas e qualitativas a respeito de cada instituição ou curso, a ser submetido a parecer da CONAES”. As etapas seguintes previstas seriam o encaminhamento do Parecer de Avaliação Externa para os órgãos de governo competentes e a formulação de um parecer conclusivo da CONAES com sínteses dos pareceres de avaliação interna e externa, uma evidente tentativa de articular regulação e avaliação formativa.

Conforme se observa ainda na proposta, apesar da importância que se atribui à autoavaliação institucional, os procedimentos e as instruções quanto à realização do processo no contexto local das IES não foi pormenorizado inicialmente, fato que não acontece na descrição da avaliação externa, ao contrário, nessa etapa são descritos os aspectos e as ações a serem desenvolvidas em detalhes.

De fato, a proposta deixa clara já em seu título que se tratava de uma base a ser considerada pelas instituições considerando suas autonomias, no entanto, também corrobora para um maior detalhamento operacional da dimensão externa a preocupação dos elaboradores da proposta da avaliação institucional das IES em delimitar a avaliação externa dentro de procedimentos inclusivos, diversificados e dialógicos, evitando assim uma avaliação pautada exclusivamente em princípios técnico-burocráticos, o que é justificável. Entretanto, a falta de detalhamento do processo de avaliação interna, aliada à complexidade de agentes e das dimensões envolvidas, à falta de clareza quanto aos objetivos pragmáticos da avaliação para as instituições e às repercussões ao nível de regulação da dimensão da autoavaliação, podem ser fatores que interferiram no convencimento da comunidade acadêmica no âmbito mais geral, bem como na consolidação de práticas mais formativas.

Retomando a construção conceitual e operacional inicial da autoavaliação institucional, esta foi pensada como o pontapé inicial do processo de avaliação institucional, “instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado” (Brasil, 2009, p. 106) e caracterizada como “um processo social e

coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e sobre os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação” (p. 113), cujos objetivos compreendem entender a cultura e a vida institucional em suas múltiplas manifestações.

Suas funções são elencadas da seguinte forma:

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

Por ser uma avaliação processual, depreende-se da autoavaliação institucional seu caráter eminentemente formativo, formulado sobre premissas que envolvem a investigação crítica, o envolvimento político, a participação democrática, o diálogo, o senso crítico, a autonomia para tomar decisões e a capacidade de transformação da realidade local, tendo em vista a melhora da qualidade dos processos educativos, de acordo com critérios estabelecidos pela própria comunidade, levando em consideração as características específicas da instituição, sua missão e importância social no contexto em que se encontra inserida. Desse modo, o processo de autoavaliação institucional constitui-se, ao menos em teoria, enquanto espaço de possibilidade para a prática da avaliação emancipatória por excelência.

Operacionalmente, a proposta previa um ciclo de três anos para se iniciar e finalizar um processo de autoavaliação, guiado por um roteiro mínimo comum a todas as IES e ampliável de acordo com a capacidade e os interesses de cada instituição. O processo deveria articular dois instrumentos, sendo eles o roteiro geral e um instrumento que não chegou a ser criado, chamado de Paideia²³. Como resultado desse processo, precisaria ser confeccionado um relatório que deveria

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 autoavaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma

²³ Vide nota de rodapé número 18.

avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação (Brasil, 2009, p. 112).

Finalizado o relatório, este deveria ser discutido e socializado pela comunidade e depois encaminhado à CONAES, que por sua vez, encaminharia às comissões externas, as quais partiriam das informações advindas da autoavaliação, juntamente com outras formas de tomada de informações *in loco*, para formularem seu próprio relatório, sendo este novo, ao final, encaminhado à CONAES que retornaria as conclusões da avaliação externa para a IES, dando um prazo para possíveis questionamentos. Findo o prazo, as conclusões dos avaliadores externos seriam enviadas ao MEC para fins de regulação. Quanto ao primeiro relatório, o da avaliação interna, este deveria passar pela aprovação do conselho superior da instituição e tornado público à comunidade.

Recebido o relatório da avaliação externa pela IES, concluir-se-ia um ciclo e iniciarse-ia um novo, no qual as instituições deveriam levar em consideração as sugestões de melhorias, as determinações ou as exigências a serem cumpridas, detalhadas no relatório. Outro ponto importante a destacar foi a previsão da renovação do PDI ao término de um ciclo avaliativo, o qual deveria ser desenvolvido em conjunto com o trabalho de avaliação institucional, a fim de agregar os resultados do processo avaliativo e tornar-se um documento fundamentado na experiência crítica da comunidade.

Esses, em termos gerais, foram os primeiros delineamentos pensados coletivamente pela CEA e demais colaboradores para a autoavaliação institucional das IES nacionais. Entretanto, conforme já apontamos, a proposta geral do SINAES foi amplamente modificada, já a partir do encaminhamento formal do MEC como forma de projeto de lei e depois pelos embates ocorridos na arena política do parlamento, resultando na Lei nº 10.861 de 2004, a qual tomamos como marco histórico para as discussões promovidas nesta pesquisa.

O que se depreende da leitura dessa lei é que a centralidade conferida pelos teóricos à avaliação institucional como motor de todo o processo avaliativo não é reconhecida, concorrendo então com as outras formas de avaliação, quais sejam a dos cursos de graduação (art. 4º) e a do ENADE (art. 5º). O mesmo ocorre com a autoavaliação, limitada no bojo da lei, a procedimentos e instrumentos, havendo, portanto, uma clara redução conceitual do termo que, como dito anteriormente, nas discussões teóricas comumente confunde-se como sendo a própria avaliação institucional.

Destarte, a Lei é sucinta quanto aos pormenores da autoavaliação institucional, avançando somente na instituição da CONAES, e na previsão da criação das CPAs. Dessa forma, a Lei logo cuidou de estabelecer a responsável por planejar, dirigir, implementar a

autoavaliação institucional e prestar contas dos resultados ao INEP, que é a CPA, estabelecendo também que cada IES, pública ou privada, constitua a sua. À essas comissões, garante a participação representativa de integrantes membros dos grupos formadores da comunidade interna e a representação de membros da comunidade externa. Também garante atuação autônoma, muito embora estabelece ser o dirigente máximo da IES o responsável pela indicação dos membros ou por previsão no estatuto, ou regimento da instituição.

4.1.2 A autoavaliação institucional nas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior.

A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES vem em seguida por meio da Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004, do Ministério da Educação, a qual trata em seu artigo décimo da autoavaliação como uma etapa do processo avaliativo e deixa sob a responsabilidade da CONAES estabelecer as diretrizes com os requisitos e procedimentos mínimos para o processo de autoavaliação institucional, assim como atribui ao INEP, como implementador do sistema, a responsabilidade de disponibilizar em meio eletrônico orientações gerais a partir das diretrizes formuladas pela CONAES. Essa dita Portaria, quanto às atribuições da CONAES, ao que parece, foi suplantada pelo Decreto Federal nº 5.773²⁴, de 9 de maio de 2006, que dispunha sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES, entretanto nela chama a atenção, além das atribuições previstas na Lei do SINAES, conferir a competência dessa comissão em meta-avaliar o sistema, a partir das experiências de avaliação concluídas, portanto uma meta-avaliação somativa, atribuição essa que foi suplantada nos demais dispositivos legais posteriores.

Sendo assim, ainda no ano de 2004, a CONAES publica as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Brasil, 2004b), documento estabelecido como parâmetro básico para orientar as atividades dos responsáveis pela implementação no âmbito de cada IES, ou seja, as CPAs, bem como para esclarecer a sociedade, “a quem as instituições públicas e privadas devem prestar contas de suas atividades no campo da educação, uma vez que elas constituem um direito social e público” (Brasil, 2004b, p. 5), e o INEP publica o

²⁴ Este por sua vez foi alterado pelo Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013 e posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017, em vigência até a data de escrita deste texto.

Roteiro da Auto-Avaliação Institucional (Brasil, 2004c)²⁵, o qual, de acordo com sua apresentação,

trata-se de um documento de orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna que integra o processo de avaliação institucional [...]focaliza as etapas de desenvolvimento da autoavaliação das instituições, e oferece, além de um núcleo de tópicos comuns, outras possibilidades e caminhos para a construção de processos próprios de autoavaliação institucional. Embora seja um documento longo, não pretende ser exaustivo, mas um guia aberto para que cada CPA faça a seleção dos indicadores adequados à sua IES. Seu objetivo é oferecer um roteiro de orientações gerais para a implementação do processo autoavaliativo, respeitando a identidade e as especificidades institucionais (Brasil, 2004c, p. 5).

Esses documentos, conforme o que nos consta até o momento, ainda estão em plena vigência, salvas as alterações trazidas pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 09 de outubro de 2014, para as ações de elaboração dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, que também estabelece o ciclo avaliativo de três anos, sobre a qual trataremos mais adiante.

O documento das diretrizes “sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo SINAES e define as diretrizes para a sua implementação” (Brasil, 2004b, p. 5), as quais seriam operacionalizadas por meio do documento Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: Orientações Gerais, “que visa a facilitar a organização do processo autoavaliativo, sua comparabilidade e a preparação da etapa de avaliação externa” (Brasil, 2004b, p. 5).

As diretrizes da CONAES retomam a avaliação institucional como centro do processo avaliativo e nesse documento fica evidente o respeito à diversidade de realidades, bem como às especificidades de cada IES. Essa retomada dos conceitos originais pensados para a autoavaliação institucional se deve possivelmente ao fato de que alguns dos primeiros membros dessa comissão também participaram da CEA, a exemplo de Héliog Trindade (primeiro presidente da CONAES), José Dias Sobrinho (presidente da CEA), Dilvo Ilvo Ristoff, Isaura Beloni, Maria Isabel da Cunha, dentre outros.

Nesse documento a avaliação institucional é entendida como força democrática viabilizadora da promoção autônoma dos projetos acadêmicos de cada instituição e do cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social. Destaca-se também o entendimento de que o processo de avaliação institucional, em suas perspectivas interna e externa, não poderia

²⁵ Os documentos citados não estão mais disponíveis nos sítios do INEP e da CONAES, mas podem ser encontrados em acervos de documentos de CPAs, feita uma busca na internet. Assim, foram encontrados dois documentos referentes ao roteiro: um nominado de Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições e outro nominado de Roteiro da Auto-Avaliação Institucional, ambos de 2004, os quais diferem em algumas construções textuais, mas que trazem o mesmo conteúdo.

projetar sobre as IES um modelo externo e abstrato, de forma que, na primeira concepção do SINAES, deveria ser avaliada a instituição real segundo seu próprio perfil.

Não obstante tratar-se das diretrizes para a avaliação das instituições da educação superior, a qual engloba as etapas de avaliação interna e externa, o foco do documento é o processo de avaliação interna, no qual detalha as etapas e as dimensões avaliadas, não entrando em detalhes a respeito do instrumento de avaliação externa.

Tal fato é indício do que se observa posteriormente nos muitos dispositivos jurídico-normativos emitidos, que é a aparente divisão de papéis do INEP e da CONAES, de forma que o primeiro ocupa-se de coordenar e de implementar as ações de avaliação externa, de avaliação de cursos e do ENADE (Franco, 2012) e a segunda, pelo menos a princípio, ocupa-se mais com os processos de avaliação interna das IES. Nesse sentido, apenas em 2006 é instituído o Instrumento de Avaliação Externa, por meio da Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006, do MEC, sendo atualizado pela Portaria MEC nº 1.264, de 17 de outubro de 2008, a qual é revogada pela Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, complementada pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 62, de 09 de outubro de 2014, que define a estrutura e o conteúdo pertinente ao Relato Institucional²⁶ (RI); apresenta as especificidades do RI, bem como relaciona e apresenta o RI aos atos normativos pertinentes.

Retornando ao ano de 2004, o documento das diretrizes organizado pela CONAES relembra o percurso histórico de concepção do sistema desde as experiências de avaliação ocorridas anteriormente em universidades até o processo de composição da CEA e de seu trabalho realizado. Nesse sentido, o documento também apresenta a concepção de avaliação pretendida para o sistema, que é a ideia da avaliação institucional enquanto instrumento de política educacional “impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão” (Brasil, 2009, p. 10), tendo em vista a transformação da educação superior, rumo a um projeto acadêmico e de sociedade mais democrático, participativo, autônomo, responsável, comprometidamente político, científico e menos excludente. Tudo isso em interface com os aspectos regulatórios e de *accountability* (observando a prestação de contas devida à sociedade por cada IES) da avaliação, comumente

²⁶ De acordo com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 62, o novo instrumento de avaliação externa apresentado em 2014 teve como objetivo integrar as ações de avaliação interna e externa com as de gestão das IES. A configuração desse dispositivo se constitui em mais uma evidência da pouca repercussão dos processos avaliativos institucionais nos processos de gestão e de planejamento, portanto em suas implicações junto ao desenvolvimento de políticas institucionais e na construção do projeto acadêmico.

realçados pelas políticas para a educação de viés neoliberal, ao posicionar a avaliação institucional como base referencial para os atos regulatórios de governo.

Essa tentativa de articular de forma equilibrada os aspectos formativos e regulatórios da avaliação no SINAES, de matizes e concepções teóricas por vezes tão polares, foi e ainda é o grande desafio para a política de avaliação da educação superior, conforme discorre Ribeiro (2015), uma vez que, para este o sistema parece não ter ainda conseguido institucionalizar a avaliação em sua plenitude, pois desde o início trata de resolver dois objetivos aparentemente concorrentes: o autoaperfeiçoamento e desenvolvimento institucional por um lado e por outro, a regulação das IES por parte do Estado.

Fato é que já no documento e também no relatório final da CEA, os elaboradores das Diretrizes tratam de fazer a distinção entre avaliação e regulação. Sobre regulação definem que

esta compreende o processo documental e a verificação *in loco* por especialistas selecionados das condições acadêmicas existentes com vistas ao credenciamento de IES à autorização e reconhecimento de cursos. Deste modo, o Poder Público garante à sociedade a qualidade de uma instituição ou curso (Brasil, 2004b, p. 10).

Sobre avaliação, concernem que

a avaliação institucional diferentemente é um processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando a promover a qualidade acadêmica das instituições em todos os seus níveis nos termos da sua missão própria. O objetivo central do processo avaliativo é promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social (Brasil, 2004b, p. 10).

Assim, os dois conceitos diferem quanto à finalidade de cada processo: no primeiro objetivam-se atos de regulação do sistema por parte do aparelho estatal; no segundo objetivam-se o autoconhecimento, a autonomia, o desenvolvimento e a melhoria dos processos institucionais; e diferem quanto aos atores envolvidos, sendo que na regulação participam atores externos à comunidade acadêmica e na avaliação institucional participam atores internos e externos, com protagonismo da comunidade interna. Entretanto, nota-se na definição do que seja regulação, nas diretrizes da avaliação da educação superior, flagrante semelhança com as finalidades pragmáticas da avaliação externa, que atualmente configura-se como segunda etapa da avaliação institucional na qual são constituídos os conceitos atribuídos às IES para fins de credenciamento e reconhecimentos. Nesse sentido, a avaliação externa, desde o começo, assume fortemente matizes de aspecto regulatório, a despeito da tentativa de atenuação desse aspecto conferido pelos elaboradores da proposta do sistema, integrando a autoavaliação à avaliação externa, como já comentado anteriormente.

No que concerne especificamente à autoavaliação institucional, as Diretrizes reafirmam a centralidade dessa etapa como sendo o pontapé inicial da avaliação institucional e elemento articulador e integrador das demais fases do processo, incluso para a avaliação de cursos e do ENADE. Dessa forma:

A autoavaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las **com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos**, a fim de evitá-los no futuro (Brasil, 2004b, p. 20, grifo nosso).

Essas Diretrizes enquadram a autoavaliação institucional enquanto avaliação formativa, caracterizada pela formação permanente da autoconsciência institucional e do autoconhecimento por meio da reflexão que os sujeitos fazem sobre sua instituição em um processo permanente de busca de melhoramento, processo que se constitui em uma cultura de avaliação da instituição.

Entendem ser objetivos da autoavaliação institucional a promoção da autoanálise crítica da coerência entre missão e prática, visando a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional; o despertar nos membros da comunidade da autoconsciência das qualidades, dos problemas e dos desafios da instituição; bem como promover a participação engajada dos segmentos da comunidade acadêmica na melhoria dos processos e das práticas. O conhecimento gerado pela autoavaliação institucional deve ser disponibilizado à comunidade e servir de subsídio para o planejamento de ações de curto, médio e longo prazo, para o estabelecimento de metas simples ou mais complexas e contribuir para a redefinição do projeto de desenvolvimento institucional (Brasil, 2004b).

Nesse sentido, o documento aponta para dois objetivos gerais do processo de autoavaliação institucional, quer sejam: constituir-se enquanto instrumento de autoconhecimento e de autoanálise institucional, com vistas à melhoria da qualidade acadêmica e do desenvolvimento da instituição, o que envolve sua referência para as tomadas de decisões; e, não menos importante, gerar nos sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica uma cultura de avaliação formativa, crítico-transformadora, o que nos leva a questionar como e em que grau esses objetivos estão sendo efetivamente atingidos, especialmente o segundo.

Eventualmente, por tratar-se de uma configuração teórica com o propósito de nortear as práticas, esse conjunto de orientações iniciais para a avaliação institucional das IES concede à autoavaliação funções e capacidades de potencial, por vezes, superestimadas, exorbitando sua capacidade de integração com os demais processos que ocorrem dentro das instituições,

julgando a autoavaliação como potencial engajadora de todos os sujeitos que formam a comunidade acadêmica e como instrumento de reanálise das prioridades institucionais, capaz inclusive de reorientar o PDI, obliterando que outros processos institucionais, particularmente os que tratam das dimensões de gestão e de planejamento, não raras às vezes, concorrem ou desconsideram os resultados da autoavaliação institucional, por motivos difíceis de elucidar, devido à variedade de contextos e realidades que esses processos abarcam.

De fato, nesse momento inicial de implementação do sistema, ainda não se podia prever os óbices e embaraços pelos quais teria a avaliação institucional que traspassar, sendo, de primeira ordem, mais importante formar os sujeitos implementadores (CPA) nos princípios e fundamentos que nortearam a perspectiva de avaliação primada inicialmente para o sistema. Entretanto, entendemos parecer havido certa ingenuidade e ter sido prejudicial para o desenvolvimento da autoavaliação institucional, pensada em todo o seu potencial, não ter sido levado em conta, já nos documentos iniciais, as eventuais dificuldades que seriam encontradas pelos implementadores nos seus contextos institucionais, principalmente, aquelas de ordem política não muito difíceis de serem elencadas, e sobretudo por conta do alto grau de complexidade que envolve movimentar tantas dimensões intrincadas.

Não obstante a isso, consideramos ter sido a autoavaliação bem delineada em suas etapas mais gerais, contemplando primeiramente: (i) a construção e a análise da informação, tendo como fundamento a participação da comunidade acadêmica, norteada pelo projeto institucional. Em segunda instância, (ii) “o exame da coerência do projeto institucional e sua realização, na qual a instituição avalia seus níveis de pertinência e qualidade, suas fortalezas e fragilidades, a partir das quais construirá uma agenda futura, articulando objetivos, recursos, práticas e resultados” (Brasil, 2004b, p. 20). Nota-se nessa proposição, particularmente quanto à consolidação da segunda etapa, a pertinência e a abertura para práticas de meta-avaliação formativa, a qual, consoante Furtado (2012), tem como finalidade maior ajudar a avaliação a alcançar três potencialidades: auxiliar a qualificação da intervenção avaliada, instrumentalizar os grupos de interesse envolvidos, e gerar subsídios para o aprimoramento do campo da avaliação.

O documento das Diretrizes caracteriza melhor as atividades das CPAs, designando a elas a responsabilidade de ser elo entre os projetos específicos de avaliação de cada IES e o sistema de educação superior do país. As propostas de autoavaliação desenvolvidas pelas CPAs devem estar em consonância com a comunidade acadêmica e com os conselhos superiores das instituições. Também suas estratégias devem levar em consideração as características da instituição, seu porte e as experiências prévias de avaliação interna e externa (Brasil, 2004b).

Estabelece ainda que sua autonomia, bem como suas atividades, devem receber o necessário suporte operacional das instâncias dirigentes das IES, as quais também devem dar suporte à visibilidade da atuação dessas comissões.

Tendo em conta o envolvimento da comunidade, essas Diretrizes recomendam que o processo de escolha dos membros das CPAs passe por consulta pública, reiterando que na sua composição haja a participação de todos os segmentos indicados na lei, deixando a critério dos órgãos colegiados superiores das instituições as definições quanto ao modo de organização, quantidade de membros e dinâmica de funcionamento.

4.1.3 A autoavaliação institucional no Roteiro da Auto-Avaliação Institucional: orientações gerais.

Para orientar as CPAs, a fim de consolidar uma dinâmica articulada de gestão do SINAES, a organização do processo de autoavaliação e respeitar o ritmo e as especificidades de cada IES, foram definidas, em linhas gerais, as etapas principais do processo de autoavaliação institucional que são: a etapa de preparação, a de desenvolvimento e a de consolidação, as quais são melhor detalhadas no documento Roteiro da Auto-Avaliação Institucional: orientações gerais (Brasil, 2004c). Esse roteiro foi elaborado em consonância com o documento das diretrizes pelo INEP, o qual compunha em seus quadros à época, alguns dos integrantes da CONAES e ex-integrantes da CEA, a exemplo de Dilvo Ristoff (então Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior); além de consultores técnicos, reconhecidos pesquisadores da temática, como Marlis Morosini Polidori e Gladys Beatriz Barreyro.

Em sua apresentação, o documento coloca-se ao nível de “orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna” (Brasil, 2004c, p.5) e se oferece como um guia aberto para que as CPAs busquem nele os indicadores comuns que serão avaliados em seus processos institucionais, acrescentados os indicadores próprios de interesse de cada realidade. O Roteiro, assim como as Diretrizes, trata de ratificar os princípios fundamentais do SINAES, as três modalidades principais de instrumentos de avaliação do sistema (Avaliação Institucional, Avaliação de Cursos e o ENADE) e põe em destaque a avaliação institucional e a autoavaliação, objetivo de sua construção, sintetizando esse processo como:

um processo contínuo, por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos

fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas. A avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES (Brasil, 2004c, p. 11).

Nesse documento em específico, coerente com o que é tratado nas Diretrizes e resgatando o que é afirmado na proposta elaborada pela CEA, a autoavaliação institucional também é descrita como instrumento de autoconhecimento, de aperfeiçoamento das instituições, dos sujeitos e de suas relações com a sociedade:

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (Brasil, 2004c, p. 9).

Como resultado do processo, deve ser elaborado um relatório com a análise das dez dimensões previstas na Lei nº 10.861, destacando as potencialidades e fragilidades de cada uma, contendo, além das análises, críticas e sugestões, o qual deve ser acolhido pela gestão e pela comunidade na construção do projeto institucional.

Nesse sentido, o documento avança em relação às Diretrizes ao explicitar os requisitos, ou condições fundamentais, para uma adequada implementação de um processo de autoavaliação institucional que gere bons resultados, os quais, dentre eles, envolvem justamente atitudes por parte da gestão das instituições para integrar o processo de avaliação interna. Os requisitos são:

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

compartilhado e estabelecer etapas para alcançar metas simples ou mais complexas (Brasil, 2004c, p. 11-12).

Mais uma vez, agora nesse documento, é difícil não deixar de observar certa idealização consoante à implementação do processo de autoavaliação nas IES, uma vez que a maioria (senão todas) das condições consideradas como fundamentais para sua adequada realização seja de difícil configuração no contexto prático das instituições, tendo em vista que, para que sejam atingidas a contento, faz-se necessário haver conjunturas políticas internas duráveis, tanto no que diz respeito aos sujeitos como no que diz respeito às práticas institucionais.

No entanto, sabemos que o universo acadêmico é dinâmico. Estudantes entram e saem, professores e técnicos administrativos também, embora com menos frequência, CPAs são renovadas periodicamente, gestões podem mudar e com isso mudam-se as prioridades, as ideologias, as formas de planejamento, e também de visão quanto à pertinência ou não dos resultados das autoavaliações. Dessa forma, parece ser dura a missão da autoavaliação institucional em constituir-se enquanto processo cultural bem estruturado, haja vista nem todas as IES apresentarem todas as condições fundamentais, nem muito menos ao mesmo tempo.

Não obstante a isso, o documento cumpre com seu papel primordial, detalhando as etapas previstas para o processo de avaliação interna.

A etapa de preparação engloba a própria constituição e instalação da CPA, a divulgação das atividades da comissão, a sensibilização interna da comunidade acadêmica por meio de estratégias que promovam a participação dos sujeitos e envolvimento da comunidade o que desemboca na construção e no desenvolvimento da proposta avaliativa (Brasil, 2004c). Nessa etapa é elaborado o Projeto de Avaliação SINAES o qual deve estar em conformidade com as Orientações Gerais formuladas pela CONAES. Nesse projeto precisam constar, dentre outros aspectos, a definição das finalidades e objetivos da avaliação, as formas de integração da avaliação interna com a avaliação de cursos, com a avaliação de desempenho dos estudantes e com a avaliação externa, a participação da comunidade nas instâncias institucionais, uso dos resultados na definição de políticas institucionais, além de cronograma geral de desenvolvimento das atividades avaliativas.

A etapa de desenvolvimento procura garantir a coerência entre o que se planejou na etapa de preparação, com as metodologias adotadas, com a articulação entre os agentes e com o cumprimento do cronograma. As ações realizadas nessa etapa englobam principalmente a coleta e a análise das informações, a elaboração de relatórios parciais e definitivos, além da

revisão do projeto de Avaliação SINAES e o replanejamento de atividades para a continuidade do processo.

O documento elenca uma série de atividades que podem ser realizadas nessa etapa.

São elas:

- a) realização de reuniões ou debates de sensibilização;
- b) sistematização de demandas/idéias/sugestões oriundas dessas reuniões;
- c) realização de seminários internos para: apresentação do SINAES, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros;
- d) definição da composição dos grupos de trabalho atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes; estudo de evasão, etc.);
- e) construção de instrumentos para coleta de dados: entrevistas, questionários, grupos focais e outros;
- f) definição da metodologia de análise e interpretação dos dados;
- g) definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico, docentes e técnicos com horas de trabalho dedicadas a esta tarefa e outros;
- h) definição de formato de relatório de auto-avaliação;
- i) definição de reuniões sistemáticas de trabalho;
- j) elaboração de relatórios; e
- k) organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e publicação das experiências (Brasil, 2004c, p. 13-14).

A etapa de consolidação, para o documento das Diretrizes (Brasil, 2004b), corresponde ao momento em que os resultados da autoavaliação são utilizados na elaboração de propostas de políticas institucionais ou da redefinição da atuação e missão da IES. Observa-se, entretanto, no documento das orientações gerais (Brasil, 2004c) que para essa etapa a ênfase é colocada na elaboração, divulgação e análise do relatório final, seguidas do que o documento denomina de um balanço crítico.

Ambos os documentos atribuem à subetapa de balanço crítico o momento de reflexão em que efetivamente ocorre o autoconhecimento institucional promovido por meio da análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados, o que permite planejar ações futuras e dar continuidade ao processo de avaliação institucional. Contudo, não fica claro em nenhum dos dois documentos a quem cabe especificamente promover ou liderar esse balanço, se a gestão, a CPA, ou a comunidade em sua totalidade. Pode-se subentender que o ideal é que essa reflexão possa ser realizada integrando-se todos os representantes dos diversos grupos componentes da comunidade, mas também, uma vez que os documentos são destinados prioritariamente às CPAs, seja suficiente que apenas essas façam o balanço, ou ainda, como envolve ações de planejamento e de formulação de políticas institucionais, caiba aos gestores realizar essa atividade. Enfim, fica aberta a interpretação.

Fato é que até mesmo o termo utilizado (balanço crítico) é metodologicamente débil e vago. Na proposta inicial da CEA (Brasil, 2009), como forma de manter a continuidade do processo e a retroalimentação do sistema, foi apontado, mesmo que não detalhadamente, para a necessidade da meta-avaliação das avaliações, tanto internas quanto externas. A meta-avaliação configurada sob a forma de recomendações da CONAES, portanto, seria útil para

o contínuo aperfeiçoamento dos processos de avaliação, buscando verificar questões como a sua adequação à complexidade institucional e à diversidade do sistema, a utilidade das recomendações para o aperfeiçoamento das instituições e a melhoria da qualidade acadêmica, a viabilidade dos métodos e instrumentos utilizados, a justeza e a confiabilidade dos resultados, entre outros (Brasil, 2009, p. 120).

Torna-se intrigante como uma etapa tão importante que, em tese, promoveria uma das funções primordiais da autoavaliação institucional, quais sejam a promoção do autoconhecimento institucional e o melhoramento do processo, seja tão pouco aprofundada nos documentos formativo-instrucionais primeiros, o que possivelmente seja explicativo para a escassez de meta-avaliações de processos autoavaliativos institucionais, verificada na literatura até o momento.

Ainda, o Roteiro de Autoavaliação (Brasil, 2004c) avança em relação às Diretrizes ao apresentar detalhadamente os tópicos que permitem a operacionalização das dimensões definidas pela Lei do SINAES, apresentando, além daqueles que são considerados básicos ou comuns, núcleos de temas optativos e núcleos de documentação, dados e indicadores, a nível de sugestão, que podem ser utilizados pelas instituições, a depender da realidade de cada uma, como forma de “auxiliar as IES na tarefa de ampliar a compreensão sobre a instituição, bem como emitir juízos de valor e estabelecer ações de melhoramento” (Brasil, 2004c, p. 18). Esclarece o documento ainda que

é fundamental destacar que as dimensões, assim como os tópicos apontados, não esgotam o leque de situações/atividades e questões que acontecem nas IES. Por isso, estas orientações gerais não devem ser consideradas um instrumento para mera checagem ou verificação, ou, simplesmente, quantificação. Ao contrário, espera-se que esta seleção de temas seja vista como ponto de partida para a construção de um amplo processo de discussão e reflexão sobre as diversas facetas e atividades institucionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre as mesmas (Brasil, 2004c, p. 18).

Levando isso em consideração, entende-se que, a partir das orientações, o princípio da flexibilização aplicado à metodologia do processo de autoavaliação institucional é uma constante. Isso quer dizer que as IES têm total liberdade para irem além do que é prescrito no núcleo básico do Roteiro em suas autoavaliações, podendo acrescer outros questionamentos

que sejam mais pertinentes e urgentes a seus contextos, inclusive optar por metodologias que melhor respondam aos seus problemas. O sentido é de expandir para além do que é prescrito nas dimensões obrigatórias descritas na lei, com o intuito de desburocratizar o processo e torná-lo mais dinâmico, mais participativo, mais local, portanto, ao nosso ver, mais emancipador. É como consideram Sousa e Gatti (2015), em um outro momento histórico mais recente, quando da implementação do RI:

A análise das dimensões do SINAES, integradas nos cinco eixos não pode se restringir, quando efetivada pela CPA, ao indicativo de presença ou ausência de determinado elemento. [...] Seria necessário indagar sobre o conteúdo das próprias metas propostas pelas IES e oferecer perspectivas para buscar novos elementos, novos caminhos (p. 37).

4.1.4 *Retificação de percurso da autoavaliação institucional? A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 de 09 de outubro de 2014.*

Após esse primeiro momento, a temática da avaliação institucional vai sendo operacionalizada por meio de algumas dúzias de portarias no âmbito do MEC e outros dispositivos normativos emitidos inicialmente pela CONAES e depois pelo INEP, que passa a ter protagonismo, principalmente por ser o órgão ao qual a Lei atribui a responsabilidade da realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Assim, o dispositivo mais relevante depois do Roteiro de autoavaliação de 2004 que referencia o processo de avaliação interna das IES é a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 de 09 de outubro de 2014.

Essa nota técnica tem como objetivos:

- 1.1 Destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior;
- 1.2 Apresentar sugestão de roteiro para elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES);
- 1.3 Definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação;
- 1.4 Estabelecer prazos para a postagem do relatório no sistema e-MEC;
- 1.5 Estabelecer critérios para o período de transição (INEP, 2014b, p. 1).

Em sua introdução, esse instrumento orientador retoma as finalidades do SINAES (entre elas, a melhoria da qualidade da educação superior e a expansão de sua oferta) e os dois objetivos principais conferidos à autoavaliação, quais sejam o autoconhecimento institucional e a indução da melhoria da qualidade dos processos locais. Não por acaso, destaca a necessidade da articulação da autoavaliação institucional com a avaliação externa (*in loco*) e com o PDI, pois o contexto de produção dessa orientação é o mesmo da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 062, publicadas no mesmo dia, a qual, conforme já comentado, trata

a respeito do instrumento de avaliação externa apresentado em 2014, que teve como objetivo integrar as ações de avaliação interna e externa às de gestão das IES, o que aponta para uma possível desarticulação dessas ações na maioria das instituições até aquele momento.

Ainda como esclarece a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 em sua introdução, um dos fundamentos para a elaboração de sugestões de confecção dos relatórios de autoavaliação das IES foi o Instrumento de Avaliação Institucional Externa publicado no início daquele ano de 2014, fato que evidencia a influência da avaliação externa nos processos de avaliação interna, o que, na prática, já era percebida, haja vista o entendimento da confecção do relatório institucional para subsidiar a avaliação *in loco*. A ideia que se depreende dos documentos e da proposta é a de fortalecer a autoavaliação, tornando-a ponto de partida e referência para a avaliação externa, e significativa nas ações de gestão e de planejamento, entretanto faz-se isso não por meio de estratégias de convencimento ou de mudanças culturais nas IES, mas por meio da exigência dessa integração no dispositivo de avaliação externa, com implicações regulatórias.

Creutzberg (2017) enxerga como um avanço a integração da autoavaliação no instrumento de avaliação externa junto à dimensão de planejamento, considerando-se que pode influenciar a visão dos gestores sobre a autoavaliação institucional como efetiva ferramenta de gestão. É preciso verificar por meio de dados o quanto essa proposição torna-se de fato efetiva, no entanto, tal medida representou a tentativa de articular os processos autoavaliativos com os processos estratégicos, de desenvolvimento e de regulação.

Desse modo, a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 esclarece e organiza melhor as tarefas de elaboração e de envio dos relatórios. Entre as orientações mais importantes há a orientação da apresentação da seção desenvolvimento, na qual devem constar os dados e as informações pertinentes a cada dimensão estabelecida pelo SINAES. As dimensões, por sua vez, nessa seção, devem ser agrupadas em cinco eixos avaliativos. São eles:

Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional

- Dimensão 8: Planejamento e Avaliação

Eixo 2: Desenvolvimento Institucional

- Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional
- Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição

Eixo 3: Políticas Acadêmicas

- Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão
- Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade
- Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes

Eixo 4: Políticas de Gestão

- Dimensão 5: Políticas de Pessoal
- Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição
- Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira

Eixo 5: Infraestrutura Física

- Dimensão 7: Infraestrutura Física

Além disso, a Nota estabelece as versões do relatório e o ciclo autoavaliativo. O período do ciclo autoavaliativo ficou estabelecido em três anos, a partir de 2015, sendo que nos dois primeiros anos (2015 e 2016) deveriam ser elaborados e enviados pelo sistema do e-mec relatórios parciais referentes a cada ano, no prazo máximo de até o dia 31 de março do ano seguinte; e no terceiro ano (2017) deveria ser elaborado o relatório de autoavaliação em sua versão integral, o qual também deveria ser enviado no ano posterior até 31 de março. Enviado o relatório integral, reinicia-se o ciclo.

A diferença entre o relatório parcial e o integral é que o parcial “deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), explicitando os eixos trabalhados” (INEP, 2014b, p. 4). Já o integral, além de contemplar as ações e informações desenvolvidas pela CPA, deverá discutir os resultados dos dois relatórios parciais, fazer uma análise global envolvendo os eixos e o PDI e, ainda, apresentar um plano de ações de melhoria das IES.

Vale lembrar que a referida Nota emitida pelo INEP em 2014, em conformidade com a CONAES, apresenta-se como “sugestiva” para a elaboração do roteiro de autoavaliação das IES e avança com relação ao Roteiro de Autoavaliação Institucional de 2004, ao definir as sessões do relatório de autoavaliação, não detalhadas no roteiro mais antigo. Desse modo, estabelece que o relatório deverá conter cinco partes: introdução, que deve apresentar os dados da instituição, composição da CPA e o planejamento estratégico da autoavaliação e informar se o relatório é parcial ou integral; metodologia, na qual devem ser descritos os instrumentos de coleta de dados, os segmentos consultados e as técnicas de análise de dados utilizadas.

No desenvolvimento, como mostrado anteriormente, devem ser apresentados os dados e as informações pertinentes a cada eixo/dimensão avaliados. Estabelece ainda a Nota que essa seção deve ser dividida em cinco tópicos, cada um correspondente a um eixo tratado. Entretanto, o documento não faz referência aos núcleos básico e comum; de temas optativos e de documentação, dados e indicadores apontados pelo Roteiro de 2004 para análise das dimensões do SINAES, assim, não fica claro nessa nova orientação a pertinência desses indicadores na estrutura do relatório proposto.

Após o desenvolvimento, segue-se à análise dos dados e das informações, na qual “deverá ser realizado um diagnóstico a respeito da IES, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados, [...] o quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (INEP, 2014b, p. 4).

Finalmente, na seção ações com base na análise, deverão ser previstas ações para o melhoramento das atividades de gestão e acadêmicas, a partir da análise das informações coletadas.

Nesse ponto há uma novidade. O Roteiro de Autoavaliação Institucional de 2004, na parte referente ao relatório de autoavaliação, afirma ser “desejável que o relatório apresente sugestões para ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica a serem implementadas” (Brasil, 2004c, p. 14). Já a nova orientação de relatório determina que as ações sejam previstas e não somente sugeridas, indo mais além, exige a apresentação de um plano de ações de melhoria das IES no relatório integral, o que nos leva a questionar se tal exigência não excederia a competência funcional e administrativa das CPAs nas IES, atribuindo-lhes responsabilidades que são fora da alçada da avaliação diagnóstica, mas que é competência das instâncias administrativas responsáveis pela gestão e planejamento nas IES. Por fim, tal plano de ação não é descrito em detalhes no documento, nem muito menos as garantias de que será efetivamente relevante para os gestores, os quais de fato são responsáveis pela elaboração e implementação de planos de ações.

O contexto histórico de construção da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 remonta ao aniversário de dez anos de implantação do SINAES, ocasião em que foram promovidos, por meio da DAES e com o apoio da CONAES e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), os Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013.

O documento oriundo desses encontros (Anais dos Seminários Regionais Sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) - 2013), publicado em 2015, esclarece que além do compartilhamento de experiências de autoavaliação institucional promovidas por CPAs em suas IES, outro fator de importância para o evento foi demonstrar a evolução do processo, consubstanciado no então novo instrumento de avaliação institucional externa que passara a incluir indicadores específicos do processo de autoavaliação. Desse modo, dentre outros objetivos, o evento tinha como finalidade:

[...] sensibilizar as CPA quanto à importância da autoavaliação no instrumento de avaliação institucional externa; [...] refletir e propor subsídios à CONAES acerca da construção das novas orientações para a estrutura dos relatórios das

CPA, com base no novo instrumento de avaliação institucional (Griboski; Meneghel, 2015, p. 18).

Fica evidente, portanto, a partir dos objetivos citados, a relação de subordinação dos resultados da autoavaliação ao instrumento de avaliação externa, o que ao nosso ver, em direção inversa à pretensão de gerar maior protagonismo aos processos de autoavaliação institucional nas IES, reforça-se o comportamento de atendimento às exigências da avaliação externa, a qual gera subsídios para uma posterior regulação das instituições.

Além disso, consta nos Anais que foram realizados grupos de trabalhos para que os representantes das IES pudessem contribuir com a construção de propostas do novo roteiro de autoavaliação. Embora no documento dos Anais estejam publicadas as experiências de autoavaliação compartilhadas no evento, não ficam claras quais e de que tipo foram as contribuições da comunidade para a construção do novo roteiro, muito menos se foram atendidas na consolidação do instrumento. Por fim, não foram localizados estudos posteriores que pudessem dimensionar as reais repercussões desse novo instrumento a partir de sua efetivação nos processos de autoavaliação das IES nacionais, muito embora seja comumente citado nos relatórios de autoavaliação das instituições como referência e diretriz.

5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conforme concebe Triviños (2001, p. 76), é a base teórica do enfoque que norteia toda a dimensão estrutural de um estudo científico, por isso, é fundamental sua clarificação. Nesse sentido, como vimos tentando explicar até aqui, a presente pesquisa assenta-se sob um paradigma teórico-crítico de entendimento da realidade, visando mormente conferir meios para a compreensão e/ou transformação desta a favor das necessidades humanas dos sujeitos que a integram, em especial a realidade escolar. Como explica o autor:

O paradigma da teoria crítica fala de um realismo histórico constituído por valores sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos, étnicos e de gênero, em constante transformação; visando à máxima satisfação das necessidades fundamentais do ser humano, tais como as de fome, saúde, educação, de fraternidade, de igualdade e de liberdade (p. 49).

Desta forma, dentre as várias abordagens possíveis para esse paradigma, escolhemos nos fundamentar na abordagem crítica, dialógica, problematizadora e libertadora de Paulo Freire, por entender que tanto sua teoria do conhecimento, quanto sua contribuição para o entendimento do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões, práticas ou avaliativa, sejam os mais alinhados aos valores e leitura de mundo deste pesquisador. Ademais, por ser essa abordagem suficientemente reconhecida e legitimada por inúmeros outros pesquisadores e educadores – a exemplo de Moacir Gadotti, José Eustaquio Romão, Ana Maria Saul, Henry Giroux, Jeronimo Sartori, Pedro Demo, entre outros - que historicamente vêm refletindo e discutindo a temática da educação por esse viés e socializando, por meio de suas pesquisas ou relatos, as contribuições da abordagem freiriana no campo da educação nacional.

Indubitavelmente, categorias fundamentais do pensamento freiriano para a educação – a exemplo de diálogo, liberdade, leitura de mundo, experiência, práxis, esperança, autonomia, empoderamento, intersubjetividade – são elementos que caracterizam sua proposta de educação enquanto uma prática problematizadora que “converge para os desafios concretos de construirmos caminhos alternativos para projetos inovadores em educação” (Streck, Redin, Zitkoski, 2010). Nessa abordagem, as experiências educativas são comprometidas com a humanização, e tem a perspectiva de um projeto educativo de cunho progressista e emancipatório, a partir de uma proposta pedagógica humanista-libertadora que se contrapõe a todo e qualquer tipo de controle/dominação/opressão social.

Coerentemente a esse referencial teórico é que foi eleita como abordagem teórica e conceitual para a avaliação educacional, a abordagem da avaliação emancipatória estruturada por Ana Maria Saul (2010), em conjunto com a fundamentação teórico-conceitual da Avaliação

Institucional Democrático-Subjetivista em José Dias Sobrinho (2003a) e demais autores colaborativos (Belloni, 1996, 1999; Ristoff, 2000, Luck, 2012) e do arcabouço teórico-metodológico da meta-avaliação somativa em Stufflebeam (2001) e em Scriven (2009).

O paradigma da avaliação emancipatória, numa perspectiva crítico-transformadora, conforme Saul (2010), idealizado pelo próprio Paulo Freire, abriu caminho para a concepção de outras perspectivas democráticas de avaliação educacional, de forma que é possível fazer associação entre a avaliação emancipatória e outras abordagens avaliativas mais recentes, fundamentadas em princípios democráticos, de equidade e de justiça social.

Aliado a esse paradigma avaliativo, a concepção teórico-conceitual da Avaliação Institucional de viés democrático-subjetivista em Dias Sobrinho (2003a) e demais autores não deixa de explicitar os aspectos políticos e éticos que a avaliação e as consequências do ato avaliativo carregam em si, assim como reconhece a relevância do potencial social, democrático, participativo e transformador que a avaliação institucional desenvolvida nas IES pode assumir, estando, portanto, em conformidade teórico-epistemológica com a concepção de educação como prática política, crítico-problematizadora, assumida por Paulo Freire.

Já o arcabouço teórico-metodológico da meta-avaliação somativa em Stufflebeam (2001) e em Scriven (2009), em articulação com a formulação de parâmetros emancipatórios provenientes do arcabouço da avaliação emancipatória e da avaliação institucional de viés democrático-subjetivista, é potencialmente capaz de nos fornecer meios e instrumentos descritivo-analíticos das autoavaliações institucionais, e assim clarear potencialidades e fragilidades dessas avaliações, bem como informações que ajudem avaliadores, CPAs e público interessado a melhorar esses processos nas IES nacionais, em especial, no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

5.1 META-AVALIAÇÃO: aproximação com o tema.

O termo meta-avaliação (*metaevaluation*) foi cunhado a primeira vez pelo pesquisador Michael Scriven da *Claremont Graduate University* em artigo intitulado *An introduction to metaevaluation* (Scriven, 1969), na ocasião em que o mesmo foi solicitado a lidar com a não comparabilidade de avaliações para projetos habitacionais, encomendadas por um instituto norte-americano (Scriven, 2009). Também esclarece Stufflebeam (2002) que o termo foi novamente utilizado e dessa vez conceituado na literatura especializada quando Scriven se propôs a avaliar mais acuradamente avaliações duvidosas de produtos educacionais de qualidade inferior, preocupado com os aspectos éticos e políticos que os resultados dessas

avaliações traziam e com os efeitos dessas nas ações e escolhas dos consumidores desses produtos.

Embora haja o registro da expressão avaliação de avaliações (*evaluation of evaluations*) descrito por Orata nos anos 1940 na literatura (Cook; Gruder, 1978 *apud* Furtado; Laperriere, 2012), o termo meta-avaliação é o mais utilizado na literatura especializada, sendo desenvolvido e discutido, no contexto norte-americano, desde a década de 1970 por pesquisadores e especialistas da área da avaliação e aplicado nos mais diversos contextos referentes à avaliação de pessoas, de produtos, de sistemas educacionais, de projetos e de programas.

No Brasil, conforme lembra Elliot (2011), os estudos sobre o tema ainda são poucos e tímidos, concentrando-se principalmente no campo acadêmico sobre a forma de pesquisas de mestrado e de doutorado, que, apesar de apresentarem qualidade, não constituem um quadro de uma prática difundida e consistente de avaliadores profissionais. Sobre isso, Furtado e Laperriere (2012) comentam que é principalmente na área da saúde, na avaliação de programas e projetos que algumas iniciativas de meta-avaliação tomaram rumo no país a partir da década de 1990 com a implementação do Serviço Único de Saúde – SUS.

Não obstante o uso da meta-avaliação ter firmado suas origens no contexto educacional com a meta-avaliação de produtos educacionais, o valor social da meta-avaliação é abundante e atende a todos os segmentos da sociedade, como exemplifica Stufflebeam (2001), sendo comumente requerida para examinar avaliações de serviços de assistência social, de pesquisas e projetos de desenvolvimento, de equipamentos e tecnologias, de sistemas de avaliação, da implementação de novos currículos escolares, de produtos como automóveis e refrigeradores, de hospitais e outras organizações, de planos e projetos de engenharia, além da avaliação de sistemas avaliativos de profissionais como médicos, militares, pesquisadores, avaliadores, administradores públicos, professores, diretores escolares, alunos e outros mais. Enfim, onde é possível se fazer avaliação, é cabível uma meta-avaliação.

Daniel Stufflebeam (2002) aponta para o fato de que toda avaliação pode ser suscetível a falhas e erros das mais variadas ordens, o que contribui para estabelecer qualidades de avaliações que podem ser enquadradas como boas, ruins, razoáveis ou algum lugar entre isso, a depender da forma que esses fatores repercutem nos resultados da avaliação e na apresentação dos mesmos aos clientes, público-alvo ou consumidores. Como explica o autor, as avaliações podem ter falhas devido a foco inadequado, critérios impróprios, descobertas tendenciosas, erros técnicos, conclusões injustificadas, descobertas ambíguas, recomendações injustificadas, custos excessivos, interpretação inadequada para os usuários ou interferência contraproducente

nos programas que estão sendo avaliados. Assim, se esses fatores não são identificados e resolvidos durante o processo, as informações fornecidas e os achados da avaliação podem levar a falsos resultados ou a informações não condizentes com a realidade avaliada.

Além disso, ratifica o autor, “se relatórios defeituosos são emitidos sem serem expostos à meta-avaliações sólidas, audiências de avaliação podem tomar decisões erradas com base nas descobertas erradas” (Stufflebeam, 2001, p. 184, tradução nossa).

Tendo isso em vista, a veemência por parte de avaliadores, do público interessado, de instituições e de profissionais pela meta-avaliação é razoavelmente justificável à medida que

como profissionais, os avaliadores precisam de meta-avaliações para garantir a qualidade de suas avaliações, para orientar a melhora dos estudos individuais, bem como de suas abordagens de avaliação em desenvolvimento, e ganhar e manter credibilidade para seus serviços entre clientes e outros avaliadores. Os consumidores precisam de meta-avaliações para ajudar a evitar aceitar conclusões avaliativas inválidas e, em vez disso, usar informações de avaliações sólidas com confiança. Aqueles que não são necessariamente avaliadores profissionais, mas que cuidam e supervisionam sistemas de avaliação precisam de meta-avaliações para ajudar a garantir que os serviços de avaliação de sua instituição sejam defensáveis, funcionais e valham a pena o investimento. Além disso, os sujeitos de avaliações — particularmente avaliações de pessoal — têm o direito de saber que os sistemas utilizados para avaliar sua competência e desempenho tenham medido padrões adequados para avaliações sólidas de pessoal (Stufflebeam, 2001, p. 184, tradução nossa).

Confiar nos resultados de avaliações, sem uma análise sistemática que revele a relevância, a confiabilidade e a justiça desses dados, é um risco que correm pais, estudantes, educadores, gestores, implementadores de políticas públicas, consumidores e público em geral. Dessa forma, aos usuários de avaliações devem ser garantidos dados confiáveis para ajudá-los a julgar a relevância, a confiabilidade e a justiça de informações avaliadas que estão recebendo.

Nesse sentido é que se chega ao entendimento de que as avaliações também carecem de ser avaliadas, constituindo, assim, um tipo específico de avaliação que é a meta-avaliação sólida das informações e dos resultados divulgados por avaliações.

Scriven (2009) reconhece haver três categorias de questões que comumente surgem sobre a meta-avaliação. São elas: indagações sobre o que exatamente é (aspectos conceituais), como pode ser justificada (aspectos funcionais e contextuais) e quando e como deve ser usada (aspectos metodológicos). Dessa forma, procuraremos a partir de agora, nessa seção, tratar desses questionamentos, a fim de esclarecer o que diz a literatura revisada a respeito da meta-avaliação.

5.1.1 Aspectos conceituais, funcionais e contextuais da meta-avaliação

Scriven inicialmente define o termo como “qualquer avaliação de uma avaliação, sistema de avaliação ou dispositivo de avaliação” (Stufflebeam, 2002, p. 458, tradução nossa). Posteriormente, estende a abrangência da meta-avaliação como sendo também “indiretamente, a avaliação de avaliadores – e representa uma obrigação ética, bem como científica, quando envolve o bem-estar de outras pessoas” (Scriven, 2018, n.p).

Como bem se nota, o enfoque dessa abordagem são as decorrências ético-políticas derivadas das avaliações, principalmente, daquelas que não atendem às condições de integridade e confiabilidade nos seus resultados. A argumentação é a de que a emissão de informações imprecisas ou tendenciosas podem fortemente induzir consumidores, principalmente no campo da educação, a consumir serviços e produtos de má-qualidade gerando prejuízo a estes.

Para o autor, a questão que emerge dessa prática social é derivada de uma relação de poder que se estabelece entre avaliadores e avaliados, daí que seja justo por parte dos avaliados ou dos interessados na avaliação perguntar: quem avalia o avaliador? Destarte, a prática da meta-avaliação “auxilia a abordagem do **equilíbrio de poder**, no que mantém a justiça e a validade, pois coloca o principal avaliador em uma posição semelhante à do avaliando – ambos têm seu desempenho avaliado”. Acrescenta que “também proporciona ao avaliador e aos avaliados alguma base comum que pode aumentar sua comunicação, e isso evita o clima de ‘distinção de classes’ originado na analogia com o relacionamento entre supervisor/supervisionado” (Scriven, 2018, n.p, destaque do autor).

Em outra perspectiva, meta-avaliação é definida por Stufflebeam (2001, p. 185, tradução nossa) como

o processo de delinear, obter e aplicar informações descritivas e informações de julgamento sobre a utilidade, viabilidade, propriedade e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, conduta competente, integridade/honestidade, respeito e responsabilidade social, a fim de orientar a avaliação e relatar publicamente suas forças e fraquezas.

O conceito definido por Stufflebeam para meta-avaliação deixa claro que esse é um processo composto por etapas específicas, bem delimitadas e bem organizadas que objetivam, ao final, emitir julgamento de valor e de mérito de uma avaliação, baseado em critérios pré-definidos.

O enfoque dessa perspectiva meta-avaliativa procura atender a um longo e sólido esforço de construção e de definição de padrões²⁷ e de princípios para guiar a prática de avaliadores, no contexto norte-americano, no intuito de profissionalizar e uniformizar teórica e metodologicamente esse campo. Por isso, os elementos conceituais constituintes dessa acepção são os padrões construídos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* – JCSEE (os quais o autor ajudou a elaborar) e os princípios orientadores da *American Evaluation Association* – AEA.

Detém esse autor o entendimento de que a avaliação é uma atividade profissional. Nessa linha, Stufflebeam constantemente delinea a meta-avaliação enquanto um serviço juridicamente amparado, prestado por profissionais qualificados, contratados e remunerados por clientes interessados, o que não obsta, no entanto, seu uso para fins acadêmicos ou de autoavaliação.

Para o mesmo, a meta-avaliação é tão importante para o campo da avaliação, como a auditoria é para o campo da contabilidade, à medida que a sociedade estaria seriamente em risco se dependesse apenas de contadores para saber informações financeiras, sem obter o escrutínio de auditores independentes. Da mesma forma, dependem os avaliadores e o público em geral do trabalho de meta-avaliadores.

Para Furtado e Laperriere (2012, p. 695) “a avaliação da avaliação não é um simples jogo de palavras ou uma indagação sobre quem avalia a avaliação. Muito mais do que isso, trata-se de avaliar os diversos componentes de um processo avaliativo e os próprios avaliadores”. Conforme se denota, os autores explicitam o entendimento da avaliação enquanto processo em sua definição de meta-avaliação.

Acrescentam ainda que

a meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer um julgamento de valor, com critérios pré-definidos, com base em informações existentes ou construídas sobre uma determinada avaliação (em curso ou já realizada) para subsidiar eventuais tomadas de decisão. Veja que temos aí os componentes essenciais da avaliação – informação, estabelecimento de critérios, julgamento e tomada de decisão – aplicados sobre a própria avaliação (Furtado; Laperriere, 2012, p. 696).

Reconhecendo a abundância de possibilidades metodológicas e, principalmente, que o campo da avaliação é uma área marcada por interesses políticos, os autores contribuem para o desenvolvimento da temática ao conferir à meta-avaliação a potencialidade de promover rigor

²⁷ Scriven (2018) conceitua padrão como o nível de desempenho associado a uma classificação ou pontuação em determinado critério, ou dimensão de realizações.

ético e científico nas práticas avaliativas, por meio da interação entre a produção teórica e a prática no campo.

O fato de envolver diferenciados atores com opiniões diversas e, por vezes, divergentes, faz com que o campo da avaliação seja permeado por forte componente político, dessa forma, para os autores, não é realista conceber como igual a participação de todos os autores envolvidos, bem como os procedimentos, as técnicas e os critérios estabelecidos não podem ser concebidos como neutros, uma vez que, o que de fato delineiam as opções e os modelos utilizados são as situações específicas, ou seja, o contexto prático, que comumente diverge do contexto teórico e de planejamento de programas e de avaliações (Furtado; Laperriere, 2012).

Justamente frente à crise epistemológica a qual consideram passar o campo da avaliação, no que concerne à divergência entre teoria e prática, a meta-avaliação pode ser utilizada como ferramenta de diagnóstico sobre o que realmente ocorre ou ocorreu com uma avaliação, se as informações resultantes são propícias de serem utilizadas, se foram acatados os padrões estabelecidos, como forma de potencializar a convergência entre prática e teoria, ação e reflexão.

Cosksy e Caracelli, por sua vez, definem meta-avaliação como “revisões sistemáticas de avaliações para determinar a qualidade de seus processos e descobertas” (2005, p. 31, tradução nossa). Em sua abordagem, os autores discutem, entre outros tópicos, os contextos políticos e culturais da meta-avaliação enquanto fatores limitantes dessa abordagem e as questões relacionadas ao uso indevido delas. Entendem que meta-avaliação é uma maneira de responder à questão da defesa do processo e dos resultados de uma avaliação e, dessa forma, tem o potencial de alargar o uso de dados avaliativos. Para esse sentido converge Stufflebeam (2001) ao entender ser a meta-avaliação uma valorosa ferramenta de defesa da credibilidade de avaliações, da qual os avaliadores não podem de forma alguma prescindir.

Hedler e Gibram (2009) entendem que a avaliação sistemática utiliza os mesmos métodos e técnicas presentes na pesquisa social. Sintetizam, então, que “meta-avaliação pode ser definida como um método de pesquisa no qual um ou mais estágios dos estudos avaliativos concluídos são reanalisados” (p. 218, tradução nossa) e comparecem com a concepção de Patton (2001), o qual define meta-avaliação como “uma reanálise de um estudo avaliativo, que já foi concluído, tendo em consideração vários aspectos do estudo anterior, como metodologia, assuntos selecionados, critérios adotados, resultados e análises” (*apud* Hedler; Gibram, 2009, p. 214, tradução nossa), além de compreenderem a meta-avaliação como um método de verificação da qualidade de uma avaliação, um exame do método de avaliação e de seus

procedimentos para chegar a resultados e conclusões. Nessa perspectiva, o conceito de meta-avaliação também é modelado enquanto uma auditoria, uma inspeção para estabelecer a validade da pesquisa qualitativa, no caso da primeira avaliação.

No mesmo sentido, aludindo ao processo meta-avaliativo como uma espécie de auditoria, Woodside e Sakai (2001) contribuem para a discussão, afirmando que “meta-avaliações são sínteses de descobertas e inferências sobre o desempenho de pesquisas, [...] em segundo lugar, são relatórios sobre a validade e a utilidade dos métodos de avaliação” (p. 369, tradução nossa). Para os autores, o foco está na criação de sentido útil das avaliações. “Fazer sentido é criar, examinar e revisar explicações plausíveis de eventos que ocorreram; fazer sentido é sempre retrospectivo: as pessoas podem saber o que estão fazendo somente depois de terem feito. A auditoria é uma categoria de criação de sentido” (p. 370, tradução nossa).

As razões e justificativas para o uso de meta-avaliações são das mais diversas ordens, entretanto podemos sintetizá-las em órbita de três funções principais: as que dizem respeito à verificação da qualidade de avaliações, as que referem-se à melhoria das avaliações por meio da verificação de seus pontos fortes e vulnerabilidades e as que apontam para o atestado da utilidade²⁸ das avaliações para o público interessado.

Dessa forma, conforme Stufflebeam (2002), a meta-avaliação tem três funções básicas importantes: (i) identificar e descrever de maneira criteriosa os pontos fortes e as vulnerabilidades de uma avaliação; (ii) fornecer *feedback* aos avaliadores profissionais quanto à qualidade dos processos avaliativos que desenvolvem, bem como servir de orientação para o melhoramento de suas práticas; e, (iii) garantir aos consumidores, público-alvo, clientes e demais interessados subsídios que sirvam de guia para suas escolhas e ações relacionadas aos resultados dessas avaliações.

Corroborando Scriven para esse entendimento sobre as potencialidades da meta-avaliação, com o diferencial de equipará-la ao processo de revisão por pares em que são submetidas as produções acadêmicas, antes de serem publicadas. Argumenta que esse tipo de avaliação não desqualifica os trabalhos avaliados, ao contrário, ajuda a melhorá-los.

Do mesmo modo que ocorre antes da publicação de artigos e estudos científicos em periódicos, antes dos relatórios finais serem enviados para os clientes ou público interessado,

²⁸ Em Avaliação: um guia de conceitos, Scriven (2018) informa que utilidade, numa perspectiva econômica, significa o valor de algo para alguém ou alguma instituição, e que o problema de “comparações interpessoais de utilidade”, ou seja, o problema de como ponderar o valor de algo que acontece com alguém, ou é atribuído a esta pessoa, contra o valor da mesma coisa que ocorre com outra pessoa, tradicionalmente é a pedra no caminho da economia.

estes deveriam passar por uma revisão especializada (meta-avaliação), dessa forma, há a possibilidade, em tempo, de aparar arestas ou solucionar inadequações presentes na avaliação.

Meta-avaliação é a versão do consultor de revisão por pares. Às vezes, encontra-se a objeção à meta-avaliação de que seu uso parece uma confissão de incompetência. Mas quase todo acadêmico se sente confortável com a noção de revisão por pares, ou seja, com a ideia de que suas submissões para publicação serão enviadas a profissionais competentes e independentes para comentários de avaliação antes de serem publicadas. Esse processo é uma parte valorizada (ou pelo menos aceita) do contexto da maioria dos trabalhos acadêmicos hoje (Scriven, 2009, p. iv, tradução nossa).

Enfim, o autor aponta para o potencial da meta-avaliação mais alinhado à perspectiva de contribuir para a melhoria dos processos avaliativos, do que simplesmente para apontar falhas ou incongruências. É como bem afirmam Woodside e Sakay (2001) de que o foco de uma meta-avaliação não é apresentar más notícias, mas em aumentar o sentido de utilidade (melhorar a avaliação para que seja mais proficiente) mais do que as discrepâncias que ocasionalmente ocorrem ou ocorreram no processo.

Destarte, a meta-avaliação é uma demonstração da conformidade entre teoria e prática, ou seja, de que pelo menos alguns avaliadores praticam o que dizem, sendo que isto se aplica ao próprio meta-avaliador: agir estritamente em consonância com os padrões e princípios anunciados, como uma forma de autorreferência²⁹ constante. Isso, portanto, confere credibilidade ao trabalho.

Encarar a meta-avaliação como um tipo de revisão por pares tem seus benefícios, uma vez que pode fornecer confirmação independente dos resultados e/ou da validade do percurso metodológico de uma avaliação finalizada, ou ainda, pode dar a chance de serem respondidas, ainda no relatório final, as críticas que porventura apareçam, caso ainda esteja em execução.

Embora Furtado e Laperriere (2012) percebam em suas experiências no campo da meta-avalição, que haja certo desconforto dos avaliadores diante da possibilidade de serem meta-avaliados, o olhar de um especialista independente sobre seus trabalhos, muitas vezes, gera percepções que ajudam a melhorá-los (Scriven, 2009). Caso alegórico dessa assertiva, a despeito de não se intitular enquanto uma meta-avaliação, é o relatado por Rothen, Santana e Borges (2018), quando convidados para discutir e analisar uma proposta de autoavaliação de uma instituição por parte de uma associação de docentes de uma universidade paulista. No caso em destaque, ao analisarem a proposta, os autores identificaram descompasso entre a

²⁹ Scriven (2018) relaciona o conceito de autorreferência ao de autoavaliação e ao do imperativo profissional da avaliação, ou seja, a meta-avaliação. Para este, a publicação de autoavaliações é uma obrigação profissional, ética e científica, principalmente no caso de instituições.

justificativa de uma proposta inclusiva e uma operacionalização excludente. Fato que, aparentemente, passara despercebido aos idealizadores da mesma.

A análise da proposta dedicou-se a escrutinar seus princípios norteadores, suas características e sua operacionalização, à luz das questões problematizadoras sugeridas por Paulo Freire a respeito da implementação de políticas públicas. O resultado, segundo os autores, é que os avaliadores, por mais bem intencionados que estivessem quanto à implementação de uma autoavaliação emancipadora, corriam o risco de cair em várias armadilhas que acentuam o caráter de controle da avaliação.

Assim entendido, Stufflebeam (2001) e Scriven (2009) reiteradamente apontam para o imperativo da aceitação, por parte dos avaliadores, da meta-avaliação enquanto uma prática ordinária no campo. Entende Scriven (2018) que “é uma obrigação de todos os profissionais garantir sua própria avaliação”, assim, “a meta-avaliação é o imperativo profissional da avaliação: ela representa o reconhecimento de que ‘a avaliação começa em casa’, de que a avaliação é autorreferente e não apenas algo que se faz com os outros”. Por imperativo profissional da avaliação, é categórico em afirmar que, para o avaliador, é a obrigação à meta-avaliação. Tal prática justifica-se mediante a noção de que, não raras vezes, somos péssimos juízes de nossos próprios méritos e, principalmente, quando as ações de alguém envolvem recursos alheios ou podem gerar prejuízos a outrem.

Stufflebeam (2001) concorre para o mesmo entendimento afirmando que a avaliação da avaliação é uma obrigação profissional dos avaliadores, portanto os mesmos devem assegurar que suas avaliações sejam avaliadas. Ao alçar a meta-avaliação ao *status* de ação obrigatória, assegura e fortalece a qualidade dos serviços dos avaliadores. Afirma que “meta-avaliações sólidas fornecem aos avaliadores um mecanismo de garantia de qualidade que eles podem usar para examinar e fortalecer os planos de avaliação, operações, relatórios preliminares e meios de comunicar os resultados” (p. 205, tradução nossa).

Esclarece que, a depender do caso, numa avaliação interna em pequena escala e informal, por exemplo, o próprio avaliador pode exercer a função de meta-avaliador, autoavaliando seus planos, operações e relatórios, tendo em consideração princípios e padrões profissionais pertinentes, uma espécie de autometa-avaliação. Já quando o objetivo consiste em proteger o público interessado de ser mal-informado por avaliações duvidosas, é importante que o avaliador contribua, mantendo adequada distância, a fim de garantir uma perspectiva independente da meta-avaliação.

Quanto a isso, corroboram Cosksy e Caracelli (2005, p. 39, tradução nossa) dizendo que “em geral, se os avaliadores pensassem em suas avaliações individuais como dados

potenciais para uma meta-avaliação, suas descrições metodológicas provavelmente seriam mais consistentes e detalhadas”. Destarte, entende-se que os avaliadores deveriam fazer suas avaliações já tendo em mente a adequação a uma futura meta-avaliação, bem como a adesão aos padrões ou princípios meta-avaliativos, como lembra Stufflebeam. Ou seja, a meta-avaliação deve ser uma preocupação de primeira ordem do avaliador em sua prática avaliativa.

Conforme já dito anteriormente, os autores consideram a capacidade que as meta-avaliações têm em determinar a qualidade de estudos avaliativos, de seus processos e descobertas, enquanto objetivo principal para a submissão a uma meta-avaliação. Assim, a meta-avaliação pode ser usada para avaliar a qualidade de um único estudo ou de um conjunto deles. O conhecimento sobre a qualidade da avaliação que resulta da meta-avaliação de múltiplas avaliações pode ser usado para informar as decisões dos pesquisadores sobre quais estudos incluir em sínteses de avaliação. Já a meta-avaliação de um único estudo “não fornece apenas informações sobre a credibilidade³⁰ dos resultados da avaliação aos usuários, também revela nossas próprias fraquezas como avaliadores. Dessa forma, é uma ferramenta poderosa para aumentar a eficácia e a qualidade do nosso trabalho” (Cosksy; Caracelli, 2005, p. 32, tradução nossa).

Entretanto, os autores nos alertam para como as meta-avaliações podem ilustrar o tanto que o conceito de qualidade pode diferir entre vários grupos de partes interessadas e para as várias maneiras pelas quais a qualidade pode ser interpretada.

Especificamente sobre o conceito de qualidade na avaliação da educação superior brasileira, Rothen *et al.* (2018) baseados em Santana *et al.* (2016) apontam que

o conceito da qualidade na educação superior é multirreferenciado, polissêmico, traz consigo um juízo de valor positivo. A qualidade pode variar de acordo com o contexto, da realidade social, dos agentes envolvidos. Ao passo que diversos agentes apresentam seus discursos a respeito da qualidade, os mesmos são expostos em uma arena, em combate e disputa, seja o discurso hegemônico vinculado ao mercado educacional sejam os contra hegemônicos que visam à emancipação social dos agentes (Rothen *et al.*, 2018, p. 5).

Assim, a concepção de qualidade da educação superior nacional foi construída em uma espécie de arena onde discursos entram em disputa e agentes disputam poder. No caso do SINAES, que originalmente foi planejado enquanto uma proposta de avaliação formativa e emancipatória, essa disputa aparece na implantação das métricas de qualidade, no qual ocorre a prevalência do discurso hegemônico alinhado às políticas globais de forte apelo

³⁰ Scriven (2018), sobre credibilidade em avaliação, afirma que “com frequência, não só as avaliações precisam ser válidas, mas também seu público precisa acreditar que sejam. (Cf. “Não é suficiente fazer justiça, é preciso que a justiça se veja feita.”). Isso pode exigir um cuidado extra no que concerne a evitar o (aparente) conflito de interesses, por exemplo, mesmo que em determinada situação o conflito aparente de fato não altere a validade”.

mercadológico, o qual entende o conceito de qualidade atrelado à performatividade, à gestão e ao gerencialismo (Rothen *et al.*, 2018). Dessa forma, “a qualidade da educação superior é estabelecida a partir da lógica neoliberal, promovendo a competição, a produção, a eficácia e a eficiência na educação superior” (p. 5), sendo o sistema nacional de avaliação da educação superior o responsável pela promoção dessa qualidade.

No caso da determinação da qualidade de uma avaliação qualquer, Cosksy e Caracelli (2005) consideram ser isso possível por meio da adoção de critérios pela meta-avaliação. Lembram que os critérios adotados pelo *Joint Committee* são os de utilidade, viabilidade, propriedade e precisão³¹, mas que também existem outros conjuntos de critérios alternativos para julgar a investigação qualitativa e discutir qualidade em avaliação, elaborados por estudiosos do tema no contexto norte-americano. São eles: transparência, equilíbrio, relevância, credibilidade, validade, competência cultural, competência sistemática, dentre outros.

Diferentes modelos de avaliação têm diferentes padrões de qualidade e diferentes perspectivas de qualidade refletem a variedade de práticas avaliativas realizadas sob a orientação de distintas posturas paradigmáticas. Destarte,

criar um conjunto significativo de critérios de qualidade que fornecerá uma representação substantiva e confiável de qualidade requer que os critérios selecionados sejam adaptados ao propósito da meta-avaliação e à cultura e sensibilidade do público interessado na meta-avaliação (Cosksy; Caracelli, 2005, p. 35, tradução nossa).

Ainda de acordo com Cosksy e Caracelli (2005, p. 32, tradução nossa), “o segundo objetivo principal para submeter um conjunto de estudos à meta-avaliação é identificar pontos fortes e fracos na prática de avaliação, a fim de desenvolver a capacidade de avaliação”. Dessa forma, os autores convergem para o entendimento de Stufflebeam (2001; 2002) referente à potencialidade da meta-avaliação em promover melhorias nas avaliações ou nos sistemas de avaliação. Para esse autor, a detecção dos pontos fortes e fracos de uma avaliação ou sistema tem relação com o grau de aderência aos padrões e princípios adotados, ou seja, com o mérito da avaliação. Como explicam Hedler e Gibram (2009), “as normas devem ajudar a identificar o funcionamento bom e ruim do objeto avaliado, fornecendo informações claras sobre as virtudes e defeitos da avaliação, além de fornecer sugestões de melhoria” (p. 216, tradução nossa). A partir disso, tanto os interessados nos resultados da avaliação quanto os avaliadores podem atestar a integridade do processo avaliativo e a justiça das informações fornecidas.

³¹ Depois o *Joint Committee* acrescentou o critério *accountability* em 2011.

As meta-avaliações podem julgar quais parâmetros são atingidos satisfatoriamente, quais não são atingidos a contento e quais se posicionam em algum lugar entre isso, no final do processo avaliativo, fornecendo *feedback* para os avaliadores e recomendações para a melhoria das práticas. Os avaliadores ainda podem se utilizar da meta-avaliação ou da autometa-avaliação para fazer a melhoria de suas avaliações, concomitantemente ao processo.

Scriven (2009) chega a considerar que, uma vez que a meta-avaliação inclui todas as justificativas, bem como todas as críticas – da avaliação em si, o *status* e possivelmente a sobrevivência da avaliação dependem dela. “Talvez seja justo dizer que a meta-avaliação é a consciência da avaliação, assim como a avaliação é a consciência da sociedade” (p. viii, tradução nossa).

Sobre a função de apontar a utilidade de determinada avaliação, Stufflebeam (2001) deixa claro que esse aspecto está relacionado ao valor que os resultados ou as informações advindas da avaliação têm para o público de interesse, bem como a capacidade que estes têm em utilizá-los de forma adequada, e isto é impreterivelmente considerado na formulação das questões meta-avaliativas, como será explicado mais adiante. Tendo isso em consideração e convergindo para esse entendimento, Elliot (2011), baseada em Davidson (2005), explica que são as urgências que determinado grupo de interesse tem em relação aos resultados, os determinantes da utilidade de uma avaliação, pois a avaliação deve ser útil para aqueles que a encomendaram ou para aqueles que nela têm benefício.

Também concebe a autora que uma forma de identificar o alcance desse critério é fazer com que “a meta-avaliação verifique em que medida os resultados da avaliação estão sendo utilizados”, pois “quanto mais os resultados forem usados pelos interessados na avaliação, mais forte se torna o atendimento ao critério de utilidade” (Elliot, 2011, p. 948). Esse, com certeza, é um desafio de grande porte para o meta-avaliador, se, por exemplo, estiver a realizar a meta-avaliação de um conjunto grande de avaliações. Já no caso de autoavaliações institucionais, os próprios avaliadores costumam identificar se os resultados de seus relatórios estão ou não sendo utilizados nas ações de gestão e de planejamento, conforme já comentado anteriormente.

Conforme lembra Sanchez (2011), no que concerne à direção do ajuizamento avaliativo, este pode acontecer a partir de dentro, com a equipe ou organização que levou a cabo o processo avaliativo primeiro, no caso, uma meta-avaliação interna, ou a partir de fora, apontando um ponto de vista externo que mantenha distância do processo realizado, no caso, uma meta-avaliação externa.

Com relação à tipologia, as meta-avaliações podem ser de caráter somativo ou formativo³². Para Hedler e Gibram (2009), meta-avaliação somativa ou retrospectiva é uma “atividade de *flashback* desenvolvida por uma empresa independente, ou por um agente externo sobre o processo, ou o produto de uma avaliação comparando-a a um grupo de padrões de avaliação” (p. 221, tradução nossa). Essa é uma atividade que exige um trabalho árduo de julgamento de critérios utilizados em análises anteriores, que exige atitudes prudentes por parte do meta-avaliador, principalmente no que se refere aos aspectos políticos envolvidos. Lembram os mesmos, assim como Woodside e Sakay (2001), que, nas meta-avaliações somativas, os meta-avaliadores lidam não com dados coletados, mas com inferências anteriores de outros avaliadores sobre dados, assim, os meta-avaliadores “emitem uma avaliação baseada em inferências pessoais sobre os resultados obtidos por outras pessoas” (Hedler; Gibram, 2009, p. 221, tradução nossa).

Elliot (2011), por sua vez, descreve a meta-avaliação somativa como “a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador, contratado ao término da avaliação, focaliza o relatório produzido” (p. 943). Nessa perspectiva, a autora aponta duas razões para se realizar uma meta-avaliação somativa: a primeira diz respeito à verificação da ética adotada pelos avaliadores, que consiste na observação da aplicação de um código de comportamento adequado durante o processo avaliativo; e a segunda razão seria possibilitar aos avaliadores reflexão sobre os procedimentos adotados no processo finalizado e a incorporação de novos conhecimentos.

Aponta a autora, ancorada em Stufflebeam (2001), que a tipologia da meta-avaliação utilizada determina os procedimentos e as abordagens aplicadas. No caso da meta-avaliação, as abordagens somativas acontecem após o término da avaliação, ou seja, depois do fim do processo autoavaliativo, auxiliando os interessados a “perceberem tanto os pontos fortes como as fragilidades da avaliação realizada e ainda o seu mérito e valor” (Elliot, 2011, p. 944). Assim, para esses autores, uma meta-avaliação somativa serve fundamentalmente para as partes interessadas julgar o mérito e o valor da avaliação, ou seja, se esta valeu a pena.

Já quanto ao seu papel formativo, a meta-avaliação tem a potencialidade de ajudar a avaliação a alcançar sucesso. As meta-avaliações formativas ou simultâneas são aquelas realizadas concomitantemente à avaliação meta-avaliada, ou seja, ainda durante o processo avaliativo ou da construção de uma nova abordagem avaliativa, podendo ser inclusive, em caso

³² Scriven (2015a) considera ainda haver um terceiro tipo de meta-avaliação a qual ele denomina de *ascriptive evaluation*, que serve para “ampliar ou refinar nosso corpo de conhecimento avaliativo” (p. 5. Tradução nossa).

de avaliações com pouco recursos, conduzidas inteiramente ou em boa parte pelos próprios avaliadores ou por meta-avaliadores independentes (Stufflebeam, 2001).

Para Furtado e Laperriere (2012), as potencialidades de um processo avaliativo, que para eles são três: (i) auxiliar a qualificação do objeto avaliado; (ii) empoderar os grupos de interesse envolvidos; e (iii) gerar subsídios para o contínuo aprimoramento teórico e prático do campo da avaliação; são melhor desenvolvidas por meio de meta-avaliações formativas do que somativas. Tais meta-avaliações simultâneas diferenciam-se das somativas, não somente por serem realizadas durante o processo, mas também por “serem permeáveis ao meio, e incluir múltiplas e originais estratégias de coletas de dados” (p. 699).

Destarte, possivelmente a mais interessante das possibilidades das abordagens formativas seja a de incluir os grupos de interesse no processo autoavaliativo, contribuindo para que os mesmos não naturalizem o processo.

Desse modo, uma meta-avaliação aberta e que inclua os grupos de interesse envolvidos possibilitaria aos atores sociais não só compreenderem melhor o programa ou serviço avaliado, mas também os parâmetros utilizados e a racionalidade impressa no processo de julgamento do mesmo. Um efeito adicional desse processo seria maior legitimidade e credibilidade dos resultados, bem como aumento na chance de utilização das informações produzidas (Furtado; Laperriere, 2012, p. 699).

Da mesma forma, para os autores, a meta-avaliação formativa participativa pode aumentar o “isomorfismo entre os constructos da realidade dos participantes e o que foi atribuído pela pesquisa” (Furtado; Laperriere, 2012, p. 700), ou seja, uma aproximação entre os resultados da meta-avaliação e as impressões contextuais do público de interesse, tendo em consideração a complexidade política que envolve os processos avaliativos, haja vista que a meta-avaliação formativa participativa envolve complexos aspectos sociopolíticos.

Os autores ainda contribuem para a discussão ao proporem uma tipologia para a meta-avaliação participativa dos tipos pragmática, pluralista e, a que aqui fazemos destaque, a meta-avaliação participativa emancipatória, a qual, de acordo com eles,

teria como cerne o empoderamento, o desenvolvimento dos participantes avaliadores e não avaliadores, dotando-os de capacidade – tanto na forma quanto no conteúdo do estudo desenvolvido – e aumentando sua capacidade de intervenção na realidade cotidiana, proveniente de um maior esclarecimento sobre os muitos posicionamentos individuais e institucionais envolvidos. Afinal, devemos considerar que (meta)avaliar seria, acima de tudo, ‘(...) uma tomada de consciência das posições sustentadas e das ações realizadas, visando à realização de um projeto de mudança, e de como essa avaliação é sempre uma tensão entre atores diretamente envolvidos na ação transformadora e aqueles que os enquadram, dirigem e controlam – atores também legítimos e necessários, embora com pontos de vista que precisam de uma compreensão do que enquadram. Logo, a avaliação é necessariamente interna e externa, não só pela posição dos diversos atores como também, e

mais profundamente, porque a intenção transformadora deve ouvir a realidade que procura transformar: todo ator autônomo é responsável pelos fins, pelos meios que ele escolhe e pela construção do resultado de seus esforços' (Furtado; Laperriere, 2012, p. 700).

Tendo isso em consideração, aumentar a capacidade de intervenção na realidade cotidiana significa a imposição de se ir além da instância do diálogo, incluindo nisso a dimensão do agir, do que se vai fazer coletivamente com as informações coletadas, ou seja, impulsionar a consciência coletiva da necessidade da ação também coletiva e transformadora da realidade. Assim, nesse contexto, para esses autores a meta-avaliação deve até mesmo ultrapassar a dimensão de pesquisa e de coleta de informações, incluindo um plano de ação interventor de uma realidade específica. Contudo, algumas instituições podem ainda não estar preparadas para o tipo de autorreflexão que uma meta-avaliação pode gerar, como consideram Cooksy e Caracelli (2005).

Em síntese, Scriven (2015a) entende que as razões mais comuns para se empregar avaliações formativas são identificar as necessidades de melhorias na avaliação. No caso das avaliações somativas, as razões de seu emprego são subsidiar decisões e a prestação de contas dos recursos empregados. Tendo isso em vista, conforme esclarece Sanchez (2011, p. 20, tradução nossa), “a meta-avaliação pode centrar-se tanto no processo, quanto nos resultados das avaliações, em seus desenhos, seus desenvolvimentos, na forma em que apresentam e difundem a informação produzida ou sua utilidade”.

Não obstante as especificidades de cada tipo de meta-avaliação, somativa, formativa, ou qualquer que seja a abordagem, é consenso na literatura que, sempre que possível, em meta-avaliações somativas haja espaço para a prática de meta-avaliações formativas e vice-versa.

Tendo isso em consideração, é importante lembrar, conforme aponta Stufflebeam (2001) que a meta-avaliação é um tipo particular de avaliação e por isso é suscetível de ser afetada por todos os aspectos sociopolíticos que atuam sobre qualquer avaliação, e dessa forma, a despeito de suas potencialidades, também tem seus limites e fragilidades.

Estão justamente nos aspectos políticos e culturais, de acordo com Cooksy e Caracelli (2005), alguns dos fatores limitantes das meta-avaliações que podem levá-las inclusive a falhar, pois esse tipo de avaliação pode sofrer “pressões políticas e comerciais dos clientes da avaliação e dos avaliadores” (p. 36, tradução nossa), o que pode resultar em avaliações indefensáveis ou em acusações injustificadas de avaliação mal conduzida, dentre outras circunstâncias. As situações são variadas:

Se uma síntese de avaliação produz resultados impopulares sobre uma intervenção, a adequação técnica da meta-avaliação provavelmente será contestada. Se uma meta-avaliação conduzida com o objetivo de avaliar a

capacidade de avaliação de uma organização descobre que algumas unidades organizacionais têm níveis mais baixos de capacidade do que outras, uma sensação de vencedores e perdedores pode ser criada, o que pode prejudicar quaisquer esforços para melhorar a capacidade de avaliação (Cooksy; Caracelli, 2005, p. 36, tradução nossa).

O elemento transcultural que afeta o processo meta-avaliativo também pode ser um fator limitante, pois as diferenças culturais, a nível organizacional, podem gerar desconfiança de grupos que têm seus estudos avaliados, pois “meta-avaliações que analisam um conjunto de avaliações da mesma organização ameaçam potencialmente toda uma cultura organizacional, não apenas os indivíduos que conduziram um estudo” (Cooksy; Caracelli, 2005, p. 37, tradução nossa), de forma que as diferenças culturais entre avaliadores e avaliados são possivelmente ampliadas. Isso se realiza, principalmente, quando meta-avaliadores externos não conhecem a sistemática de funcionamento da organização meta-avaliada, seus diferentes constituintes e não têm em consideração a participação dos sujeitos pertencentes àquela cultura em suas estratégias metodológicas. Tendo isso em mente, uma maneira de dirimir essa problemática é a inserção na equipe de meta-avaliação ou na equipe que presta assistência ao trabalho, de pessoas familiarizadas com as questões político-culturais e com a cultura organizacional do campo em estudo, o que ajuda a dissipar quaisquer desconfianças quanto à metodologia e aos resultados, gerando maior confiança por parte dos interessados.

Outros fatores limitantes listados pelos autores, baseados em suas experiências, podem ser: o descompasso entre as expectativas do público de interesse e os resultados da meta-avaliação, bem como a não maturidade em lidar com a autorreflexão advinda desta, o que pode gerar determinado grau de desconfiança ou de rejeição por parte daqueles; a não capacidade de estudos de sínteses de relatórios defeituosos em determinar proficuamente a qualidade do objeto meta-avaliado, principalmente em organizações complexas ou de um conjunto de instituições; e a falha de comunicação entre meta-avaliadores e público de interesse, o que pode gerar interpretações equivocadas destes sobre os resultados da meta-avaliação.

Fator limitante importante de meta-avaliações somativas são os relatórios analisados, uma vez que a análise das informações provenientes dessas fontes não é de todo capaz de determinar se os problemas refletidos nelas são apenas de sua confecção ou se são da própria avaliação. No nosso entendimento, sendo esse o registro histórico-processual e legítimo de uma avaliação, há fortes indícios de um relatório mal elaborado e com graves defeitos evidenciar uma avaliação mal implementada. Se são deliberadamente mal elaborados ou não, além de uma questão de habilidade, isso também passa por uma questão política, difícil de apontar sua

casualidade. Entretanto, esse fator pode ser atenuado com o contato com os avaliadores, caso seja possível, a fim de complementar as informações ou clarear possíveis obscuridades

Não obstante tudo isso, há também outras formas de mitigar as limitações notadas em meta-avaliações, principalmente por meio da observação de práticas e cuidados tomados pelo meta-avaliador em suas tarefas. A respeito disso, comentaremos melhor um pouco mais adiante.

Enfim, recuperando os elementos recorrentes nas definições anteriormente citadas e tendo em vista as funcionalidades e as tipologias da meta-avaliação apresentadas, podemos ensaiar uma definição própria para o termo, conceituando-o enquanto um estudo analítico ou revisão sistemática de uma avaliação ou de uma etapa do processo avaliativo em andamento ou finalizada, por meio do mapeamento de seus pontos fortes e de suas vulnerabilidades, de sua aderência aos padrões e princípios norteadores, com vistas ao incremento de sua qualidade, e da melhoria de sua credibilidade e utilidade, podendo ser realizada por avaliadores externos, pelos próprios avaliadores em caráter de autometa-avaliação ou ainda com a participação do público interessado.

5.1.2 Aspectos práticos e metodológicos da meta-avaliação

Sanchez (2011), em seu estudo retrospectivo a respeito dos enfoques que os estudos meta-avaliativos costumam assumir, relata que no desenvolvimento histórico da meta-avaliação, os primeiros enfoques foram de ordem positivista, os quais mantinham o interesse nos aspectos teórico-metodológicos das avaliações, seguidos posteriormente dos enfoques qualitativos, que tendem a se preocupar com as questões éticas e com o caráter intrinsecamente político dos processos avaliativos. Atualmente, percebe que, a depender do nível de variação das propostas dos autores, os enfoques abrangem tanto as questões técnicas quanto os valores envolvidos no processo, o que concebe chamar de propostas ecléticas ou conciliadoras.

A proeminência dessas abordagens e propostas tem variado ao longo do tempo. O desenvolvimento da meta-avaliação seguiu, nesse sentido, um percurso paralelo ao da avaliação. Assim, a superação da primazia do paradigma positivista e o avanço para a quarta geração, para usar a expressão de Guba e Lincoln (1989), também ocorreram no campo da meta-avaliação, embora com muito menos intensidade do que no caso da avaliação. Isso, obviamente, não impede que, em tempos marcados pelo quantitativismo, possam ser encontradas propostas distantes dele ou que, atualmente, em meados da quarta geração, possamos descobrir obras em que se dá especial ênfase ao técnico-metodológico (Sanchez, 2011, p. 31, tradução nossa).

Assim, entende a autora que, na época presente, o avaliador deve conhecer e dominar todo tipo de técnica, entretanto, a escolha desta ou daquela deve ser em função da natureza do objeto de estudo e dos objetivos da investigação.

Esclarece Scriven (2009) que qualquer abordagem sistemática de avaliação fornece automaticamente uma base para a meta-avaliação. Nesse sentido, no contexto norte-americano, existem alguns parâmetros organizados sob a forma de listas de verificação (*checklists*), como é o caso dos do *Joint Committee* e a *Key Evaluation Checklist* de Scriven, bastante comentados na literatura, que contêm princípios e padrões próprios a serem verificados na análise meta-avaliativa, a fim de nortear essas análises.

O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), conforme consta em sua página³³ *web*, é a fonte oficial de padrões de avaliação nos Estados Unidos e no Canadá. O comitê é formado por representantes de organizações profissionais e especialistas no assunto, que têm a tarefa de revisar, atualizar, desenvolver e disseminar padrões para atender às necessidades da área de avaliação. O comitê foi fundado em 1975 como uma coalizão de associações profissionais nos Estados Unidos e no Canadá, preocupadas com a qualidade da prática de avaliação³⁴. A afiliação ao comitê inclui a representação da comunidade educacional, avaliadores profissionais e especialistas no assunto, cada um com interesse no uso e na prática da avaliação.

Em 2023, os padrões de avaliação de programas do JCSEE estão em sua terceira edição publicada em 2010. O processo de desenvolvimento de seis anos contou com avaliações de necessidades formais e informais; revisões; e o envolvimento de mais de 400 interessados em análises nacionais e internacionais, testes de campo e audiências nacionais. A segunda edição é de 1994. Yarbrough *et al.* (2011) informam que, uma vez que um volume de padrões é concluído, os procedimentos do JCSEE requerem revisão e possível atualização não menos frequente do que a cada cinco anos, e revisão completa e revisão não menos frequente do que a cada 10 anos.

Assim, “os padrões são 30, organizados em cinco grupos correspondentes a cinco atributos-chave da qualidade da avaliação: utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e

³³ Disponível em: www.jcsee.org. Acesso em 30 de set. 2020.

³⁴ Atualmente fazem parte do JCSEE as seguintes organizações: American Evaluation Association (AEA), American Psychological Association (APA), Canadian Evaluation Society (CES), Canadian Society for the Study of Education (CSSE), Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE), National Association of School Psychologists (NASP), National Council on Measurement in Education, The Evaluation Center - Western Michigan University, U.S. Centers for Disease Control and Prevention, University Council for Educational Administration (UCEA), University Council for Educational Administration (UCEA).

responsabilização³⁵” (Yarbrough *et al.*, 2011, tradução nossa). Destarte, os padrões exigem explicitamente que todas as avaliações sejam sistematicamente meta-avaliadas para fins de melhoria e de prestação de contas.

Atentam os autores que os padrões são abertos, ou seja, significa que eles são voluntários e consensuais, dependendo da interpretação dos avaliadores, dos meta-avaliadores e das partes interessadas sobre qual o nível de colaboração daqueles para a melhoria de uma avaliação num contexto sócio-político-cultural específico.

Uma ressalva importante trazida por Stufflebeam (2001) é de que o Comitê desenvolveu suas normas para avaliação de programas e de pessoal com aplicação tendo em vista expressamente o contexto norte-americano, sendo advertido o uso acrítico desses padrões fora daquele contexto. Assim, “avaliadores em outros países devem considerar cuidadosamente quais padrões são aceitáveis e funcionais dentro de suas culturas e não devem adotar e aplicar padrões acriticamente desenvolvidos em um país diferente” (Stufflebeam, 2001, p. 186, tradução nossa).

Já para Scriven (2009), uma meta-avaliação completa envolveria verificar ou refazer a coleta de dados e validar os valores, o projeto, a análise e as conclusões. Entretanto, uma revisão de três, dois ou mesmo de apenas um desses elementos é tão importante quanto uma meta-avaliação completa, pois o meta-avaliador é potencialmente capaz de verificar falhas consideráveis em uma das etapas analisadas.

Para esse autor, o uso de listas de verificação específicas projetadas para a meta-avaliação, adequadas a uma abordagem sistemática de avaliação, é uma opção útil para se cotejar avaliações, de preferência, segundo ele, que sejam listas diferentes das que são utilizadas pelo primeiro avaliador. Entretanto, considera que o foco de interesse do meta-avaliador não deve estar na validação da lista de verificação, por si, sob pena de deixar passar despercebidos aspectos importantes que deveriam ser considerados, a depender do caso, os quais, as listas podem não contemplar, a exemplo de aspectos informais não presentes nos relatórios avaliados.

Assim, o autor, ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional, vem elaborando, de forma colaborativa com outros estudiosos da avaliação no contexto norte-americano, princípios e padrões, sistematizados na forma de lista de verificação, o *Key Evaluation Checklist* (KEC), os quais destinam-se ao uso em projetos profissionais, gerenciamento e monitoramento ou avaliação de propostas (ou planos), projetos, programas, processos e políticas; para avaliar a

³⁵ No original: *utility, feasibility, propriety, accuracy, and accountability*. Assim como o fez Elliot (2011), o termo *accountability* foi aqui traduzido como responsabilização, a despeito de sua polissemia na língua portuguesa. Quanto aos outros termos, a autora os trata como: utilidade, exequibilidade, adequação e precisão.

possibilidade de avaliação destes; para a execução e para fins de meta-avaliação de propostas de avaliações em curso ou concluídas (Scriven, 2015a). O autor justifica o uso de listas de verificação devido, na maioria das vezes, à avaliação profissional ser um empreendimento complexo, melhor realizada sistematicamente e refinada a cada aplicação, sendo o cérebro humano dificilmente capaz de cobrir todos os aspectos relevantes que devem ser observados, sem a ajuda de um instrumento.

Considera que

o KEC é a mais antiga e detalhada lista, a mais recente e frequentemente revisada, e talvez a mais adaptável aos campos fora da avaliação de programas - na verdade, adaptável a quase todo o domínio da ciência aplicada, bem como das humanidades disciplinadas, e para muitas artes, como dança clássica e caligrafia. Também é mais facilmente usada na forma ultracurta, utilizando os títulos das Partes A a D, como uma lista de verificação de 18 itens (Scriven, 2015a, p. 2, tradução nossa).

Alguns dos critérios sistematizados por Scriven são categorizados como primários a qualquer avaliação, como é o caso da validade; da utilidade; da generalização; da comparação custo-eficácia; da robustez e a ética/legalidade/decoro, que inclui assuntos como o conflito de interesses, intromissão desnecessária, maximização dos benefícios para e proteção dos direitos humanos (Scriven, 2015a). Embora o autor sugira um guia prático para a aplicação de sua lista de verificação, deixa os usuários à vontade para aplicar rubricas a cada item, a depender do contexto e do objeto avaliado.

Considera Sanchez (2011) que o KEC de Scriven se enquadra como uma proposta de avaliação eclética e não rígida, configurando-se enquanto um catálogo de itens aos quais se deve prestar atenção em um processo avaliativo. O mesmo pensamento aplica ao instrumento de meta-avaliação, haja vista procurar explicar e justificar os padrões de valores envolvidos na avaliação, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista político.

Existem também os princípios norteadores das práticas avaliativas validados pela *American Evaluation Association* (AEA) que, conforme citam Furtado e Laperriere (2012), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), são: investigação sistemática e rigorosa, competência (inclusive para perceber suas limitações), integridade e honestidade, respeito às pessoas e responsabilidade pelo bem-estar coletivo e pelo interesse público.

Ainda, Goulart (2018) e Elliot (2011) pontuam os critérios desenvolvidos por Davidson (2005), a qual

se concentra nos principais tipos de perguntas que os avaliadores geralmente precisam responder e como essas questões estão vinculadas a escolhas de metodologia de avaliação. Davidson (2005) explica como combinar dados qualitativos e quantitativos com valores relevantes para buscar conclusões

sobre uma avaliação. Essa autora apresenta cinco critérios fundamentais para orientar uma meta-avaliação, buscando seu mérito ou qualidade, que são: validade, utilidade, conduta, credibilidade e custos (Goulart, 2018, p. 89).

No contexto nacional também foram encontrados, por meio de nossa revisão de literatura, alguns modelos de meta-avaliação menos abrangentes e aplicados a objetos específicos, como é o caso dos formulados por Davok (2006) para avaliação de cursos de graduação, baseado nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância; e o de Oliveira, A. (2015), que elaborou uma lista de verificação com 45 indicadores, dentre os quais, 14 emancipatórios e 20 regulatórios, a fim de meta-avaliar o modelo de avaliação institucional interna no âmbito do SINAES. Ambos os casos estão relacionados à pesquisa acadêmica.

Qualquer que seja o parâmetro utilizado, explica Scriven, pode-se fazer uma meta-avaliação sistemática comparando a avaliação com uma dessas listas do que uma avaliação deve cobrir e como essa cobertura deve ser feita. Nada obsta, entretanto, na falta de parâmetros mais adequados à natureza do objeto meta-avaliado, que se façam adaptações aos parâmetros existentes ou se criem novos, desde que teórica e contextualmente bem fundamentados.

5.1.3 Etapas do processo meta-avaliativo e as tarefas do meta-avaliador

Cada abordagem meta-avaliativa pode delimitar as etapas e os tempos do processo avaliativo. Em sua concepção metodológica, Stufflebeam (2002) sintetiza, a partir de experiências prévias de meta-avaliações, uma sistemática geral para o planejamento e a realização de meta-avaliações. Destarte, o autor identifica arranjos e procedimentos para realizar cada etapa de meta-avaliação, condensando-os em dez momentos ou atitudes, os quais considera como tarefas principais em qualquer meta-avaliação. Considera ainda que “como a meta-avaliação é apenas um tipo especial de avaliação, não deve ser surpreendente que as tarefas identificadas se apliquem a avaliações em geral e não apenas à meta-avaliação” (Stufflebeam, 2001, p. 189, tradução nossa). A seguir, as apresentamos sinteticamente, de acordo com as considerações do autor. São elas:

- Determinar e organizar a interação com as partes interessadas da meta-avaliação;
- Estabelecer uma equipe qualificada de meta-avaliação;
- Definir as perguntas de meta-avaliação;
- Definir os padrões para julgar o sistema de avaliação ou avaliação específica;
- Negociar o contrato de meta-avaliação;

- Coletar e revisar as informações disponíveis pertinentes;
- Coletar novas informações conforme necessário, incluindo, por exemplo, entrevistas, observações e pesquisas no local;
- Analisar as informações qualitativas e quantitativas e julgar a aderência da avaliação aos padrões de avaliação selecionados;
- Preparar e enviar os relatórios necessários;
- Ajudar o cliente e outras partes interessadas a interpretar e aplicar as descobertas.

Ressalta Stufflebeam (2001) que nem todas as tarefas seriam necessariamente aplicadas em todas as formas formativas e somativas de meta-avaliação e que é provável que, às vezes, sejam necessárias tarefas adicionais.

Tendo em consideração que o contexto de formulação dessas etapas envolve a avaliação de avaliações de produtos educacionais destinados a consumidores específicos e/ou a contratação dos serviços de meta-avaliação de uma equipe especializada em avaliações por organizações ou clientes específicos, e não o contexto da pesquisa acadêmico-científica, algumas dessas etapas podem ser não consideradas e/ou outras podem ser readequadas ao contexto de pesquisa acadêmica, quando for o caso.

Scriven (2009) também faz considerações a respeito das tarefas do avaliador e suas atitudes durante o processo, mesmo que não sistematicamente como faz Stufflebeam. Para aquele, como já comentado anteriormente, é imprescindível que o meta-avaliador esteja aberto e propenso a submeter seu trabalho à crítica de outros avaliadores durante o processo de meta-avaliação e depois, quando finalizado, aceitar sugestões, a fim de garantir que seja realizado da melhor forma possível. Ainda, entende que o meta-avaliador deve se concentrar na questão principal que guia sua investigação, pois toda avaliação é essencialmente pensamento crítico de uma forma sistemática, hábil e localizada e a primeira tarefa do pensamento crítico é verificar as situações básicas. O importante é não perder de vista o grande problema focalizado na meta-avaliação, seja ele o processo, os resultados ou ambos.

Entretanto, isso não impede de ser sensível a questões ou situações informais, as que não estão concentradas formalmente nos critérios elencados nos relatórios, mas que podem ter influenciado o andamento do processo e os resultados, principalmente aqueles derivados dos aspectos políticos. Quanto a isso, principalmente no âmbito das avaliações formativas, entendem Furtado e Laperriere (2012, p. 701) que os meta-avaliadores devem “estar atentos e metodologicamente instrumentalizados para perceber e efetivamente considerar ações em

campo não programadas e não estruturadas, mas que são decisivas e cruciais ao funcionamento da intervenção em análise”.

Finalmente, Hedler e Gibram (2009) também alertam para a necessidade dos meta-avaliadores terem comportamento político extremamente coerente e atitudes prudentes em relação às suas ações e procedimentos, haja vista estar se tratando da avaliação do resultado do trabalho de outros avaliadores. Portanto, é imperioso ter em mente a imposição de se preservar a ética, a precisão e a fidelidade no novo resultado da meta-avaliação. “Ao divulgar os resultados de meta-avaliação, muito cuidado deve ser levado em consideração ao questionar a avaliação anterior. Um ético e cauteloso posicionamento é exigido daqueles que o conduzem” (Hedler; Gibram, p. 220, tradução nossa).

Por fim, com base nas proposições dos estudos revisados e acima discutidas, resolvemos sistematizar as etapas e as tarefas do(a) meta-avaliador(a) em forma de quadro, para efeito de proposta de um instrumento facilitador da organização e do planejamento de meta-avaliações somativas, a seguir, o qual também utilizaremos para empreender a meta-avaliação das autoavaliações internas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia proposta por esta pesquisa.

Quadro 03 – Quadro resumo da meta-avaliação e do processo analítico

1. Partes interessadas na meta-avaliação e interação:	
- <i>Público de interesse direto</i> : Descrever os grupos que possuem interesse direto ou que são diretamente atingidos pela avaliação ou seus resultados.	<i>Interação</i> : Definir e descrever de que forma ocorrerá a interação com os públicos de interesse direto ou indireto da avaliação meta-avaliada.
- <i>Público de interesse indireto</i> : Descrever os grupos que possuem interesse indireto ou que são indiretamente atingidos pelo processo avaliativo ou seus resultados.	
2. Tipo de meta-avaliação: <i>somativa ou formativa.</i>	
3. Equipe de meta-avaliação: Definir e descrever a equipe que realizará a meta-avaliação.	
4. Princípios: Definir e descrever em qual paradigma avaliativo se fundamenta a meta-avaliação, bem como em qual paradigma se fundamentam os critérios ou parâmetros de mérito e de valor.	
5. Critérios ou parâmetros de determinação de mérito:	
Listar os critérios que embasarão a análise do mérito da avaliação.	
6. Critérios ou parâmetros de determinação de valor:	
Listar os critérios que embasarão a análise do valor da avaliação.	

7. Questões meta-avaliativas:	
<i>Requisitos de mérito:</i> como a avaliação analisada atende aos princípios em que está orientada?	<i>Requisitos de valor:</i> como a avaliação analisada atende às necessidades do público interessado? Como a avaliação analisada atende às suas finalidades?
8. Contrato de meta-avaliação: Descrever em que condições será realizado o trabalho de meta-avaliação, bem como as exigências que se fizerem necessárias entre as partes (equipe de meta-avaliação e contratante).	
9. Coleta e revisão das informações: Definir as fontes primárias e secundárias, descrever como será a coleta de dados.	
10. Análise das informações: Definir e descrever como será realizada a análise dos dados, se a abordagem será qualitativa, quantitativa ou mista. Definir e descrever o instrumento de análise e a escala de aderência dos critérios ou padrões estabelecidos.	
11. Resultados: Descrever como serão apresentados, discutidos e organizados os resultados da meta-avaliação.	
12. Revisão por pares: Definir se haverá revisão por pares e como os procedimentos, instrumentos e resultados serão revisados.	
13. Publicidade (ou transparência, prestação de contas à sociedade): Definir e descrever como os resultados da meta-avaliação serão publicados e como a equipe poderá auxiliar o público interessado na interpretação dos resultados.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2 Caracterização do instrumento de análise

Tendo em consideração as recomendações de Stufflebeam (2001) e de Scriven (2009) sobre a necessidade de se planejar previamente e de definir as etapas do processo meta-avaliativo, as tarefas do(a) meta-avaliador(a) apontadas e tendo em vista os objetivos e características desta pesquisa, elaboramos o quadro de aplicação abaixo, contendo as escolhas metodológicas da meta-avaliação que foi empreendida junto às autoavaliações institucionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes na amostra desta pesquisa, a descrição das etapas e o planejamento das ações realizadas, para melhor entendimento do processo analítico que se empenhou.

Quadro 04 – Quadro de aplicação do processo de meta-avaliação das autoavaliações institucionais no âmbito dos IFs

1. Partes interessadas na meta-avaliação e interação:	
- <i>Público de interesse direto:</i> comunidade interna dos IFs (CPAs, docentes, técnico-administrativos, discentes, equipes de gestão e de planejamento).	<i>Interação:</i> ocorreu prioritariamente de forma indireta, por meio da análise dos relatórios de autoavaliação institucional e de outros documentos emitidos pelas IES.
- <i>Público de interesse indireto:</i> comunidade externa (comunidades atendidas pelos IFs; comunidade acadêmica).	Poderiam ocorrer interações diretas, por meio de conversas e videochamadas, se necessários maiores esclarecimentos.
2. Tipo de meta-avaliação: <i>somativa.</i>	
3. Equipe de meta-avaliação: <i>o pesquisador.</i>	
4. Princípios: <i>Avaliação Institucional Democrático-Subjetivista.</i>	
5. Critérios ou parâmetros de determinação de mérito:	
<p><i>1 – Aspectos político-democráticos:</i></p> <p>A1 – DIALOGICIDADE</p> <p>B1 – PARTICIPAÇÃO</p> <p>C1 – PLURALIDADE</p> <p>D1 – NEGOCIAÇÃO</p> <p><i>2 – Aspectos processuais</i></p> <p>A2 – GLOBALIDADE</p> <p>B2 – FORMATIVIDADE</p> <p>C2 – COMPARABILIDADE</p> <p>D2 – LEGITIMIDADE</p> <p><i>3 – Aspectos ético-políticos</i></p> <p>A3 - IDENTIDADE E MISSÃO</p> <p>B3 – COMPROMISSO</p> <p>C3 – PUBLICIDADE (ou transparência, prestação de contas à sociedade)</p>	
6. Critérios ou parâmetros de determinação de valor:	
<p>V1 – AUTOCONHECIMENTO</p> <p>V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA</p> <p>V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA</p>	
7. Questões meta-avaliativas:	
<i>Requisitos de mérito:</i> quanto a autoavaliação institucional analisada atende aos princípios	<i>Requisitos de valor:</i> quanto atende às necessidades do público interessado, sua utilidade.

em que está orientada (tomaremos por base a orientação formativa/emancipatória).	Atende às suas finalidades? (autoconhecimento, aperfeiçoamento e aplicabilidade)
8. Contrato de meta-avaliação: o trabalho de meta-avaliação foi realizado na condição de pesquisa de doutorado, no âmbito do PPGE da UFSCar.	
9. Coleta e revisão das informações: os dados foram coletados prioritariamente a partir dos relatórios de autoavaliação institucional das IES. De forma complementar, poderiam ser utilizados outros documentos produzidos pelas instituições, bem como, poderiam ser realizadas entrevistas por videochamada para dirimir dúvidas pertinentes.	
10. Análise das informações: análise documental qualitativa e quantitativa dos relatórios de autoavaliação institucional, subsidiada pelo instrumento de meta-análise (lista de verificação) para verificar a aderência aos critérios ou padrões estabelecidos.	
11. Resultados: foram apresentados, discutidos e organizados na forma de relatório de pesquisa.	
12. Revisão por pares: os procedimentos de meta-avaliação, de análise e seus resultados foram avaliados por uma banca de especialistas da área antes e depois de sua realização.	
13. Publicidade (ou transparência, prestação de contas à sociedade): a meta-avaliação empreendida será publicada em forma de Tese de Doutorado, artigos científicos e livro e será disponibilizada ao público de interesse direto e indireto.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os parâmetros de mérito e de valor foram formulados e organizados a partir de nossa interpretação das características e postulados da avaliação institucional das instituições de educação superior na perspectiva democrático-subjetivista da avaliação em Dias Sobrinho (2000, 2003b, 2004b), em Belloni (1996, 1999), nos pressupostos do PAIUB (Ristoff, 2000), em Luck (2012); na proposta da CEA (INEP, 2009) e na abordagem da avaliação emancipatória em Saul (2010). Também, a partir do mesmo quadro conceitual foram pensadas e estruturadas as questões meta-avaliativas e o instrumento de análise com suas escalas.

Desse modo, temos como questões meta-avaliativas para os requisitos de mérito:

A1 – A avaliação é dialógica? Pretendeu-se verificar se a avaliação buscou estabelecer a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida e se buscou estabelecer o diálogo entre os diferentes sujeitos participantes, bem como entre a CPA, a comunidade interna e com a gestão; verificar como ocorreu a comunicação entre os sujeitos do processo.

B1 – A avaliação é participativa? Pretendeu-se verificar se e de que formas a avaliação estimulou a participação dos diversos segmentos da comunidade interna nas etapas ou momentos do processo.

C1 – A avaliação reconhece ou respeita a pluralidade? Pretendeu-se verificar se a avaliação respeita ou acolhe as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias, no sentido de formarem-se consensos.

D1 – A avaliação evidencia os processos de negociação? Pretendeu-se verificar se a avaliação evidencia acordos ou como foram equacionados os impasses, no sentido de atender ao interesse comum.

A2 – A avaliação é global? Pretendeu-se verificar se a avaliação abrange todas as dimensões da instituição, e se reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente.

B2 – A avaliação é formativa? Pretendeu-se verificar se a avaliação é formativa, permanente, dinâmica e pedagógica, a fim de introjetar cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas; também se os instrumentos e métodos são contínuos; se produz evolução e desburocratização do processo.

C2 – Os métodos e resultados são comparáveis? Pretendeu-se verificar se a avaliação é potencialmente capaz de fornecer resultados e indicadores que possam ser comparados e que confira a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados; se esclarece a evolução das referências e dos resultados.

D2 – A avaliação apresenta legitimidade? Pretendeu-se verificar se a avaliação envolve a participação responsável dos sujeitos integrantes da comunidade no processo avaliativo; se a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos é reconhecida por todos; se há competência técnica por parte dos condutores; se produz informações fidedignas; se há credibilidade na metodologia do processo.

A3 – A avaliação promove o desenvolvimento da identidade e da missão institucional? Pretendeu-se verificar se a avaliação busca contemplar e respeitar as características próprias da IES; e se esclarece como a IES exerce seu mandato social.

B3 – A avaliação é compromissada? Pretendeu-se verificar se a avaliação reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas.

C3 – A avaliação é transparente? Pretendeu-se verificar como a avaliação promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade e como se dá o acompanhamento do uso das informações produzidas.

Para os requisitos de valor, temos como questões meta-avaliativas:

V1 – A avaliação produz autoconhecimento? Pretendeu-se verificar como a avaliação ilumina a realidade no levantamento dos pontos fortes e fracos da IES e se promove autorreflexão das causas e das razões das potencialidades e das dificuldades da realidade pesquisada.

V2 – A avaliação aponta soluções para os problemas? Pretendeu-se verificar como a avaliação aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados e se discute mudanças de estratégias malsucedidas, objetivando a melhora das práticas internas da IES, bem como se apresenta compromisso com uma educação crítico-transformadora.

V3 – A avaliação é relevante? Pretendeu-se verificar se a avaliação articula-se com o PDI e se produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento.

A partir dos parâmetros e questões acima estabelecidos, elaboramos a escala de verificação, detalhada no quadro a seguir. É relevante destacar que a formulação da escala que se segue teve como inspiração outros instrumentos avaliativos, os quais o pesquisador teve acesso.

A primeira inspiração advém da Matriz de Referência para correção de redações do ENEM (Brasil, 2020). Esse instrumento de avaliação possibilita a análise de estruturas textuais e discursivas, as quais podem ser alocadas em níveis de 0 a 5 dentro de 5 competências avaliadas. Destarte, a partir de sua experiência como avaliador de redações, o pesquisador pôde formular, de maneira análoga, estratégias para verificação quanto à menção, à presença ou ao desenvolvimento dos critérios elencados na escala, no corpo textual dos relatórios a serem analisados.

Outra referência para a construção da escala foi o Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (INEP/MEC, 2017), o qual aprecia as dez dimensões estabelecidas pela Lei do SINAES, agrupadas em cinco eixos, por meio de indicadores distribuídos em cada eixo. Esse instrumento foi significativo para o pesquisador formular mecanismos discursivos de distinção entre os níveis da escala, uma vez que, no instrumento do INEP, os indicadores fazem distinção entre os níveis (neles organizados sob a forma de conceitos de 1 a 5) por meio da presença ou não, da conjugação ou da alternância, da descrição e da abrangência dos critérios estabelecidos.

Também foram úteis para a definição dos níveis da escala os instrumentos meta-avaliativos do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2018) e o da *Análise dos Relatórios de Autoavaliação das instituições de Educação Superior* (INEP, 2011), os quais estabelecem distinção entre os níveis de seus indicadores pelo grau de atendimento dos critérios elencados. Essa escolha pela distinção entre os níveis por grau de atendimento é

pertinente, pois, diferente do que fazem os outros dois instrumentos anteriormente citados, não produz conceitos numéricos quantificáveis, com potencial para a promoção de possíveis ranqueamentos. A intenção é manter a coerência crítica à competitividade advinda de avaliações que vimos desenvolvendo neste trabalho e estimular avaliações que sejam potencialmente geradoras de melhorias dos contextos avaliados.

Ainda, não menos importante, foi de enorme inspiração o instrumento meta-avaliativo desenvolvido por Ana Oliveira (2015) a qual desenvolveu lista de verificação que possibilita a análise qualitativa de princípios emancipatórios nos relatórios de avaliação interna de IES no contexto do SINAES, dentre outros aspectos. Essa lista de verificação foi elaborada com base em um conjunto de padrões sistematizados e organizados em um quadro de critérios com 38 (trinta e oito indicadores) distribuídos em cinco categorias. Esse instrumento também não trabalha com conceitos, mas sim com a presença ou não dos critérios elencados. Desse modo, a pesquisa de Ana Oliveira (2015) foi fundamental para a inspiração da formulação de alguns dos parâmetros elencados por esta pesquisa e para sua escala.

Quadro 05 – Escala: Parâmetros, níveis e critérios de verificação

Parâmetros	Níveis	Crítérios de análise
A1 – DIALOGICIDADE A avaliação busca estabelecer a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida. Busca estabelecer o diálogo entre os diferentes sujeitos participantes, bem como a equipe responsável estabelece comunicação eficaz entre os sujeitos do processo.	Não atende	O relatório não menciona as ações de promoção do diálogo entre a avaliação e a realidade social; e/ou as ações de diálogo e de comunicação entre os sujeitos participantes no relatório.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção das ações de promoção de diálogo entre a avaliação e a realidade social e/ou entre os sujeitos participantes; e/ou da comunicação entre os sujeitos participantes.
	Atende plenamente	O relatório descreve em detalhes a locução ou a mediação da avaliação e a realidade social, as ações de diálogo estabelecido entre os diferentes sujeitos participantes, entre a CPA e a comunidade interna e com a gestão, bem como evidencia a comunicação entre todos os sujeitos do processo.
B1 – PARTICIPAÇÃO A avaliação estimula a participação dos diversos segmentos da comunidade interna nas etapas ou momentos do processo.	Não atende	O relatório não menciona estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na avaliação e/ou apresenta baixas percentagens de participação.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção às estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na avaliação e/ou apresenta boas percentagens de participação.

	Atende plenamente	O relatório descreve em detalhes estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos nas etapas ou momentos do processo avaliativo e apresenta altas percentagens de participação de todos os segmentos da comunidade interna.
C1 – PLURALIDADE A avaliação respeita ou acolhe as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias dos grupos envolvidos no processo, no sentido de formarem-se consensos.	Não atende	O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção a impasses e/ou divergências entre grupos participantes nas etapas, ou momentos do processo avaliativo, mas não esclarece como se formaram consensos.
	Atende plenamente	O relatório esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO A avaliação evidencia acordos ou a forma como equaciona impasses entre as ideias dos grupos envolvidos, no sentido de atender ao interesse comum.	Não atende	O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção a acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora, mas não esclarece como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
	Atende plenamente	O relatório evidencia acordos e/ou consensos entre grupos e/ou a equipe avaliadora, e como foram equacionados os impasses, no sentido de atender ao interesse comum.
A2 – GLOBALIDADE A avaliação abrange todas as dimensões da instituição, e reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente.	Não atende	O relatório não evidencia como são avaliadas as dimensões da instituição e/ou não reconhece e/ou não evidencia o nível de integração das partes.
	Atende parcialmente	O relatório evidencia a avaliação de algumas dimensões da instituição e/ou reconhece e/ou evidencia o nível de integração das partes.

	Atende plenamente	O relatório evidencia como todas as dimensões da instituição são avaliadas, e reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente.
B2 – FORMATIVIDADE A avaliação é formativa, permanente, dinâmica e pedagógica, introjeta cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas; seus instrumentos e métodos são aperfeiçoados; produz evolução e desburocratização do processo.	Não atende	O relatório não evidencia o caráter formativo da avaliação e/ou não faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e/ou evolução e desburocratização do processo avaliativo.
	Atende parcialmente	O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, mas não/ou apenas faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e/ou à evolução e desburocratização do processo avaliativo.
	Atende plenamente	O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, como contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas, bem como esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE A avaliação é potencialmente capaz de fornecer resultados e indicadores que possam ser comparados e que confira a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados; esclarece a evolução das referências e dos resultados.	Não atende	O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e/ou não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção a resultados e informações de avaliações anteriores, a título de comparação, mas não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
	Atende plenamente	O relatório apresenta comparação, na maior parte das análises, entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE A avaliação envolve a participação responsável dos sujeitos integrantes da comunidade no processo avaliativo; a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos é reconhecida por todos; há competência técnica por parte dos condutores; produz informações fidedignas; há	Não atende	O relatório apresenta baixas percentagens de participação; e/ou não evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; e/ou não apresenta objetividade nas análises e/ou não esclarece a metodologia do processo avaliativo.
	Atende parcialmente	O relatório apresenta boas percentagens de participação; e/ou evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; e/ou apresenta

credibilidade na metodologia do processo.		objetividade nas análises e/ou esclarece a metodologia do processo avaliativo.
	Atende plenamente	O relatório apresenta altas percentagens de participação; evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; apresenta objetividade nas análises e esclarece a metodologia do processo avaliativo.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO A avaliação busca contemplar e respeitar as características próprias da IES; esclarece como a IES exerce seu mandato social.	Não atende	O relatório não faz menção à identidade institucional e/ou não evidencia como a avaliação contempla a identidade institucional; e/ou não faz menção e/ou não evidencia a missão institucional.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção à identidade institucional, mas não evidencia como a avaliação contempla a identidade institucional; e/ou faz menção, mas não esclarece como a IES exerce sua missão institucional.
	Atende plenamente	O relatório evidencia a identidade institucional, esclarece como a avaliação contempla a identidade institucional e esclarece como a IES exerce sua missão institucional.
B3 – COMPROMISSO A avaliação reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas.	Não atende	O relatório não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e/ou a uma visão de educação crítico-emancipatória; e/ou não evidencia comprometimento com o aperfeiçoamento das práticas internas.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e/ou a uma visão de educação crítico-emancipatória, mas não esclarece de que forma se compromete com esses princípios; e/ou evidencia comprometimento com o aperfeiçoamento das práticas internas.
	Atende plenamente	O relatório reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas.
C3 – PUBLICIDADE A avaliação promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade e faz o	Não atende	O relatório não esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade e/ou não esclarece como faz o

acompanhamento do uso das informações produzidas.		acompanhamento do uso das informações produzidas.
	Atende parcialmente	O relatório esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, mas não esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas, ou vice-versa.
	Atende plenamente	O relatório esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, e esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas.
V1 – AUTOCONHECIMENTO A avaliação ilumina a realidade no levantamento dos pontos fortes e fracos da IES e promove autorreflexão das causas e das razões das potencialidades e das dificuldades da realidade pesquisada.	Não atende	O relatório não faz menção e/ou não evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição e/ou não discute as causas e/ou as razões dos problemas levantados.
	Atende parcialmente	O relatório faz menção e/ou evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição, mas não discute as causas e/ou as razões dos problemas levantados.
	Atende plenamente	O relatório evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição, e discute as causas e/ou as razões dos problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA A avaliação aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados e discute mudanças de estratégias malsucedidas, objetivando a melhora das práticas internas da IES, bem como apresenta compromisso com uma educação crítico-transformadora.	Não atende	O relatório não aponta e/ou não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e/ou não aponta para mudanças de estratégias malsucedidas e/ou apresenta não atendimento do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora.
	Atende parcialmente	O relatório aponta e/ou analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e/ou discute mudanças de estratégias malsucedidas e/ou apresenta atendimento parcial do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora.
	Atende plenamente	O relatório aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; discute mudanças de estratégias malsucedidas e apresenta pleno atendimento do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA	Não atende	O relatório não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e/ou apresenta baixas taxas de participação

A avaliação se articula com o PDI e produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento.		e/ou não atendimento dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade.
	Atende parcialmente	O relatório evidencia como a avaliação se articula com o PDI e/ou apresenta boas taxas de participação e/ou atendimento parcial dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade.
	Atende plenamente	O relatório evidencia como a avaliação se articula com o PDI, apresenta boas taxas de participação e pleno atendimento dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Feito desse modo, produziu-se a seguinte lista de verificação ou *checklist*:

Quadro 06 – Lista de verificação

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE				
B1 – PARTICIPAÇÃO				
C1 – PLURALIDADE				
D1 – NEGOCIAÇÃO				
A2 – GLOBALIDADE				
B2 – FORMATIVIDADE				
C2 – COMPARABILIDADE				
D2 – LEGITIMIDADE				
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO				
B3 – COMPROMISSO				
C3 – PUBLICIDADE				
Subtotal de quantidade de critérios de mérito				
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO				
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA				

V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA				
Subtotal de quantidade de critérios de valor				
Quantidade de parâmetros				
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:				
Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:				

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos, à luz do referencial teórico da avaliação democrático-subjetivista, as informações coletadas por meio das meta-avaliações realizadas nas autoavaliações de 13 Institutos Federais selecionados como amostra nesta pesquisa, tendo em vista responder o problema de pesquisa proposto: quais os níveis de atendimento dos aspectos emancipatórios observáveis nos processos de autoavaliação institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? e atender o objetivo principal, o qual, cabe lembrar, constituiu-se em compreender e caracterizar os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista os aspectos emancipatórios da avaliação.

Ainda, vale dizer que, conforme já explicado anteriormente, foram elaborados 14 parâmetros de aspectos emancipatórios, os quais são inter-relacionados, sendo 11 de mérito (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação, Globalidade, Formatividade, Comparabilidade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso, Publicidade) e 3 de valor (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora, Aplicabilidade ou Relevância), a partir da sistematização e da interpretação dos pressupostos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista em Dias Sobrinho (2000), Isaura Belloni (1999), Dilvo Ristoff (2000), Heloísa Luck (2012); no documento formulado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) para a implementação do SINAES (Brasil, 2009); da abordagem da avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (2010) e do paradigma da educação crítico-libertadora de Paulo Freire (1987, 1996, 2001, 2006). Também, que foram elaboradas lista de verificação (Quadro 06) e escala de atendimento (Quadro 05) para aferição do mérito e do valor dessas avaliações, referentes aos aspectos emancipatórios nelas observáveis.

Feito isso, prosseguiu-se à meta-avaliação somativa dos relatórios finais referentes ao ciclo avaliativo 2018-2020 da amostra selecionada, da qual se obteve os resultados, a seguir, apresentados e discutidos.

6.1 Parâmetros de Mérito das Avaliações

6.1.1 Dialogicidade

O primeiro parâmetro emancipatório meta-avaliado foi a dialogicidade, o qual procura aferir se a avaliação busca estabelecer a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida; se busca estabelecer o diálogo entre os diferentes sujeitos participantes; bem como, se a equipe responsável pela avaliação estabelece comunicação eficaz entre os sujeitos do processo. Iniciou-se pelo diálogo por ser esse o aspecto emancipatório mais apontado pelos teóricos da avaliação democrático-subjetivista e por constituir-se como premissa para que os demais aspectos emancipatórios de caráter ético-democrático possam revelar-se a contento.

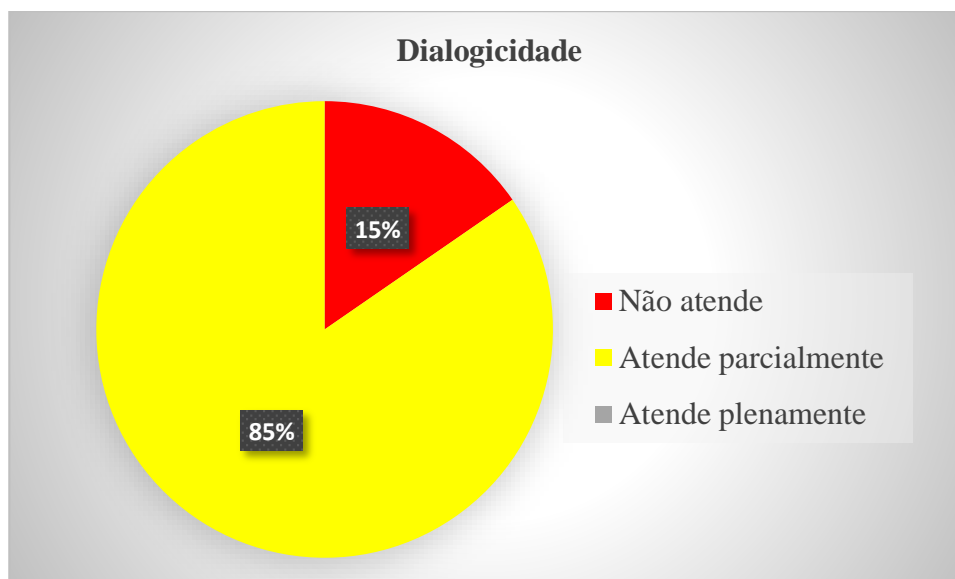
Os critérios definidos para a análise, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não menciona as ações de promoção do diálogo entre a avaliação e a realidade social; e/ou as ações de diálogo e de comunicação entre os sujeitos participantes no relatório;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção das ações de promoção de diálogo entre a avaliação e a realidade social e/ou entre os sujeitos participantes; e/ou de comunicação entre os sujeitos participantes;

c) Atende plenamente: O relatório descreve em detalhes a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida, as ações de diálogo estabelecido entre os diferentes sujeitos participantes, bem como entre a CPA, a comunidade interna e a gestão; e a comunicação entre os sujeitos do processo.

Nesse sentido, conforme gráfico a seguir, constatou-se que nenhuma avaliação (0%) da amostra apresentou pleno atendimento do parâmetro dialogicidade, 11 avaliações (85%) apresentaram atendimento parcial e 2 avaliações (15%) apresentaram não atendimento desse item.

Gráfico 02 – Quantitativos dos níveis de atendimento do parâmetro dialogicidade.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme pode ser observado, a maioria das autoavaliações dos Institutos Federais selecionados nesta pesquisa apresentou, mesmo que parcialmente, algum aspecto dialógico em seus processos. Entretanto, verificou-se a prevalência do atendimento mínimo, ao nível de alusão, de um ou outro aspecto avaliado, ou seja, os relatos não evidenciam efetivamente o caráter dialógico da avaliação realizada. O atendimento ou não desses aspectos foi melhor detalhado no quadro síntese, a seguir:

Quadro 07 – Análise dos aspectos dialógicos por IES

IES	Locução/Mediação com a realidade social	Diálogo entre sujeitos participantes	Estratégias de comunicação com a comunidade
IFAC	Não menciona	Evidencia entre a equipe avaliadora	Evidencia
IFB	Não menciona	Não evidencia	Evidencia
IFBA	Não menciona	Menciona somente entre a equipe avaliadora	Evidencia
IFCE	Não menciona	Menciona somente entre a equipe avaliadora	Não menciona
IFF	Não menciona	Não evidencia	Menciona
IFGO	Não menciona	Não evidencia	Menciona
IFPA	Não menciona	Menciona somente entre a equipe avaliadora	Não menciona
IFPI	Não menciona	Não evidencia	Menciona
IFPR	Menciona	Não evidencia	Evidencia

IFRN	Não menciona	Menciona somente entre a equipe avaliadora	Não menciona
IFRS	Não menciona	Não evidencia	Evidencia

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

O problema mais recorrente é que as avaliações meta-avaliadas (Apêndice) não evidenciam diálogo ou mediação com as realidades sociais em que as IES estão inseridas.

Conforme já comentado, para Belloni (1996; 1999), a questão central da avaliação institucional é a possibilidade de estabelecer ou de fortalecer as relações da IES com a realidade social em que está inserida. Assim, a avaliação é concebida como instrumento ou como estratégia capaz de construir pontes (diálogo) entre a IES e a sociedade, visto que esse público também pode se configurar, direta ou indiretamente, enquanto parte interessada na avaliação (*stakeholders*), de forma que essa possa contribuir para a reestruturação de uma realidade marcada por problemas econômico-sociais das mais diversas ordens.

Contudo, essa percepção da potencialidade dialógica (IES/contexto social) parece não ecoar nas práticas avaliativas meta-avaliadas, haja vista, a maioria dos relatos analisados sequer mencionar alguma ação ou estratégia de locução, ou mediação com os contextos sociais em que as IES estão inseridas, a exceção do relatório do IFPR, o qual anuncia estabelecer como metas e ações para a consolidação do PDI, eixo avaliativo institucional, a inserção da:

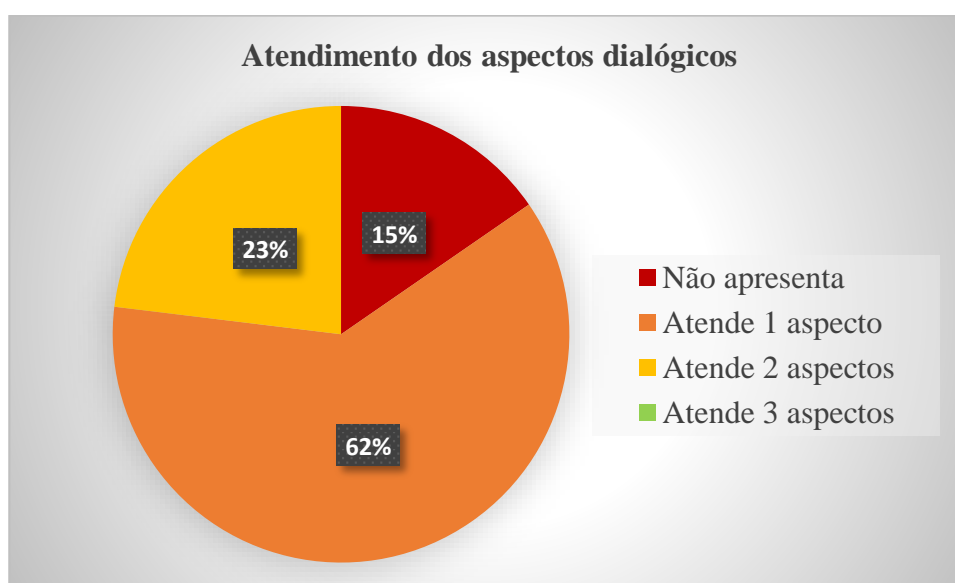
comunidade civil organizada, familiares dos acadêmicos, empresas vinculadas às Associações Comerciais e Industriais, Empresas Terceirizadas prestadoras de serviço à Instituição, dando-se voz e vez às manifestações da população em geral, bem como recebendo ponderações relativas aos anseios dos mesmos, quanto às necessidades da comunidade (Instituto Federal do Paraná, 2021, p. 440).

O relato da experiência autoavaliativa realizada no IFPR, mesmo que ao nível discursivo, reconhece a autoavaliação (junto à avaliação externa, de curso e com o ENADE) como um dos instrumentos para o desenvolvimento dos processos formativos da instituição, buscando atender as expectativas tanto da comunidade interna, quanto da comunidade externa e possibilitar o cumprimento de sua missão institucional. Desse modo, a avaliação em destaque assumiu a necessidade de estabelecer diálogo com a realidade em que está inserida, ainda que não tenha evidenciado concretamente se ou como esse diálogo foi realizado.

Assim como o diálogo das autoavaliações meta-avaliadas com a comunidade externa revelou-se prejudicado, o mesmo ocorre com o aspecto referente ao diálogo com os sujeitos participantes nas diversas etapas do processo avaliativo, que constituem a comunidade interna das IES, posto que, parte dessas avaliações não evidenciam locução ou mediação com a realidade social e nem evidenciam diálogo entre os sujeitos participantes (equipes avaliadoras,

discentes, docentes, TAEs, equipes de gestão e de planejamento). É o que aponta o gráfico a seguir, que mostra que apenas 23% da amostra apresentou mais de um aspecto dialógico e que 62% da amostra apresenta atendimento de apenas um aspecto dialógico. Esse é o caso do IFB, do IFF, do IFGO, do IFPI e do IFRS, de forma que essas autoavaliações foram somente avaliadas com atendimento parcial do parâmetro dialogicidade por atenderem, ainda que minimamente, o aspecto da presença de estratégias de comunicação com a comunidade.

Gráfico 03 – Atendimento dos aspectos dialógicos.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

A presença de uma CPA central, responsável, em geral, pela coordenação ao nível institucional do processo autoavaliativo, e de CPAs locais, responsáveis, em geral, pela implementação do processo em cada campus da IES, formando assim equipes avaliadoras, é uma das características singulares que diferem os Institutos Federais das universidades ou outras modalidades de IES, cabe lembrar, por conta de suas estruturas multicampi. Isso requer que a dinâmica do diálogo envolvido no processo na totalidade seja mais complexa.

Dessa forma, a análise dos relatos das autoavaliações meta-avaliadas do IFAC, do IFBA, do IFCE, do IFPA e do IFRN revelou que essas avaliações fazem menção ao estabelecimento do diálogo, pelo menos, entre as equipes avaliadoras (CPAs centrais e CPAs locais), em alguma das etapas do processo, conforme se constata a seguir:

Paralelamente às reuniões gerais da CPA, cada campi realizou reuniões internas dos comitês locais, com a perspectiva de sistematizar os trabalhos a serem realizados, contando com a participação da coordenação geral. Os comitês locais realizaram também, em seus respectivos campi, reuniões com gestores e segmentos da comunidade acadêmica. Essas reuniões ocorreram de forma remota utilizando plataformas digitais e recursos de comunicação como

e-mails e mensagens em WhatsApp. [...] A primeira reunião de análise interna de dados e sistematização de informações ocorreu em junho de 2019, ocasião em que os membros de todos os comitês municipais participaram, possibilitando, assim, abrangência dos dados gerais do IFAC (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 17-20).

Além da sensibilização, foram realizadas reuniões online entre a CPA Sede e as CPAs Locais para alinhamento das ações e construção de um cronograma único (Instituto Federal da Bahia, 2021, p. 15).

No ano de 2020 foram realizadas reuniões com as CPA's Locais, a fim de orientá-las a respeito dos relatórios a serem desenvolvidos por campus (Instituto Federal do Ceará, 2021, p. 7).

O planejamento das etapas do processo de autoavaliação para o Ciclo 2018 – 2020 foi realizado no 3º Encontro das CPAs, realizado de 23 a 25 de outubro de 2018, e consistiu na definição das etapas (Instituto Federal do Pará, 2021, p. 18).

O maior interesse da comunidade escolar pela autoavaliação pode ser atribuído ao trabalho de articulação realizado a partir da CPA Central junto às comissões locais através de reuniões periódicas para decidir sobre o processo. Ao longo de 2019 e 2020 foram realizadas reuniões com a finalidade de deliberar sobre temas como a elaboração e implementação dos questionários no sistema, estratégias para a divulgação e sensibilização da comunidade, orientações para a elaboração/padronização dos relatórios realizados pelos Campi e a atualização do Regimento Interno (debate ainda inconcluso) (Instituto Federal do Rio Grande Do Norte, 2021, p. 8).

Observa-se, a partir dos trechos acima destacados e da análise dos relatórios, que a experiência autoavaliativa do IFAC é a que mais evidencia o diálogo entre as equipes avaliadoras e a tentativa de diálogo com os demais sujeitos interessados no processo, a despeito dos inúmeros percalços existentes, também evidenciados no relato, como a constante mudança de membros na CPA e nos comitês avaliativos locais, durante todo o ciclo avaliativo analisado. O relato esclarece que as reuniões entre as equipes avaliadoras foram recorrentes e que aconteceram em diferentes etapas do processo avaliativo, a fim de que as decisões referentes ao processo avaliativo fossem tomadas em diálogo.

As CPAs locais (comitês) buscaram dialogar com os segmentos de cada *campi*, outro ponto positivo, porém, observa-se que o diálogo restringiu-se a etapas específicas do processo, e não em todo ele. Por exemplo, a etapa de análise dos dados e de proposição de melhorias mostrou-se bastante dialógica, principalmente com o segmento da gestão e do planejamento da IES. O mesmo não se observa na etapa de construção do projeto de autoavaliação, que ficou a cargo somente das equipes avaliadoras e não evidenciou a participação dos sujeitos nas decisões referentes ao processo avaliativo.

Sobre isso, conforme vimos no Roteiro de Auto-avaliação Institucional 2004, “sugere-se que a CPA seja composta por um grupo de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo” (INEP, 2004, p. 13)

e além de socialmente participativo, “a metodologia, os procedimentos e os objetivos do processo avaliativo devem ser elaborados pela IES segundo a sua especificidade e dimensão, **ouvindo a comunidade**, e em consonância com as diretrizes da Conaes” (INEP, 2004, p. 12, grifo nosso), ou seja, é essencial que o diálogo seja estabelecido em todas as etapas do processo, inclusa a etapa de planejamento, sob a coordenação das CPAs.

Quanto a isso, embora se tenha constatado o fato de que, majoritariamente, as IES tenham formulado projetos de autoavaliação institucional e disponibilizado para os sujeitos interessados em suas páginas virtuais, o que é um aspecto positivo e a se destacar, não ficou evidenciado nos relatos analisados, em sua totalidade, o nível de participação dos demais sujeitos interessados na construção desses planos, além das CPAs. Assim, não fica claro se os demais sujeitos interessados foram ouvidos, conforme preza o referido Roteiro, ou quais ações de diálogo foram empreendidas para que houvesse esse atendimento.

Com relação à experiência autoavaliativa do IFPA, destaca-se um aspecto positivo, a despeito do caráter dialógico atribuído à avaliação derivar unicamente do diálogo evidenciado entre as equipes avaliadoras. A realização de encontros com as equipes avaliadoras de todos os *campi* e com a CPA central, no início de um ciclo avaliativo, a fim de deliberarem sobre as etapas do processo avaliativo. Consideramos essa estratégia muito adequada para estimular o diálogo entre as equipes avaliadoras, bem como, a promoção de encontros com a participação da comunidade interna, para que também possa colaborar e ser ouvida nessa etapa de planejamento do processo autoavaliativo.

Na experiência autoavaliativa do IFRN, as equipes avaliadoras (CPA central e CPAs locais) também adotaram uma postura de diálogo entre si, na qual pudessem ser deliberadas decisões sobre as diversas etapas do processo avaliativo. Tal perspectiva é um ponto positivo para a avaliação, o qual deve ser elogiado como um bom exemplo, apesar de revelar-se, geralmente, como uma exceção em relação a outras autoavaliações institucionais na educação superior nacional. Ainda nesse quesito, a avaliação apresentou outro ponto positivo a se destacar, que é o diálogo com CPAs de outras IES, o que, conforme o relato, proporciona troca de experiências e melhorias na metodologia da análise dos resultados:

Sobre a metodologia de análise dos resultados, a comissão estabeleceu critérios prévios de padronização na leitura dos gráficos. A ideia começou a ser consolidada a partir do diálogo com comissões de outros Estados, sobretudo, a CPA do IF Baiano (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2021, p. 11).

Na experiência avaliativa do IFCE, relata-se a respeito de momentos orientadores para a confecção e análise dos relatórios. Esse relato do IFCE, juntamente com a constatação da

ausência de diálogo entre os sujeitos participantes das demais avaliações analisadas, evidencia, o que já se observa na literatura, uma constante verificada nas experiências autoavaliativas em IES nacionais, que é o pouco diálogo entre as CPAs locais e a CPA central.

Por meio das análises dos relatórios, verificou-se pouco protagonismo das CPAs locais com relação à participação em discursões referentes às determinações dos parâmetros avaliativos em seus diversos aspectos, cabendo a esses sujeitos, muitas vezes, aplicar sem discussão aquilo que é decidido de cima para baixo, ou seja, as orientações da CPA central. Foi o que ocorreu, por exemplo, na experiência avaliativa do IFPI, conforme relato a seguir:

Feita a definição do instrumental de avaliação e da forma de acesso da comunidade pela CPA Central, seguiram-se a pesquisa e análise dos documentos da Instituição (PDI, Regimento Interno, Organização Didática, PPC, Relatórios MEC e Institucionais, Censo), elaboração/reformulação das questões e distribuição das dimensões pelos eixos (Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 065 de 2014) (Instituto Federal do Piauí, 2021, p. 23).

A evidente escassez de diálogo entre as equipes avaliadoras, talvez se explique pelos também evidentes problemas que costumeiramente assolam as CPAs centrais, as quais, conforme verificaremos mais adiante, nem sempre são compostas por membros representantes de todos os segmentos da comunidade interna, ou os membros não participam efetivamente dos trabalhos, ou o que é pior, não raras às vezes, todo o trabalho da comissão fica a cargo de um único membro (geralmente, o/a presidente da CPA), que é quem realmente toma as decisões necessárias e repassa às CPAs locais.

Há, ainda, o caso da experiência avaliativa do IFBA, que evidencia até mesmo a falta de diálogo entre membros da CPA central, quando da mudança de gestão de uma equipe para outra, conforme se verifica no trecho a seguir:

Entendendo-se que uma nova gestão assumiu em 2020 e que não houve processo de transição, no final do segundo semestre instituiu-se, em caráter provisório, uma Comissão Própria de Avaliação-CPA Sede, visando retomar com celeridade o processo de Autoavaliação Institucional e organizar o processo eleitoral da CPA Sede para o próximo triênio. A partir da formação desta CPA Sede, buscaram-se as informações para a continuidade do processo da Autoavaliação Institucional com membros da CPA Sede anterior, na maioria das vezes sem êxito (Instituto Federal da Bahia, 2021, p. 15).

Cabe destacar que o relato atribui os problemas para a promoção do diálogo na avaliação em estudo, à transição da gestão da IES no período, às mudanças nas equipes avaliadoras e aos problemas advindos da pandemia do COVID-19.

Dessa forma, são muitos os fatores que corroboram para que o diálogo não seja consolidado efetivamente nos processos de autoavaliação meta-avaliados, entretanto, como já apontado acima, muitas vezes o que ainda confere algum caráter dialógico a essas experiências

avaliativas são as estratégias de comunicação evidenciadas nos relatos, promovidas pelas equipes avaliadoras, a fim de que as ações avaliativas cheguem ao conhecimento da comunidade interna.

Entretanto, as estratégias de comunicação com a comunidade verificadas nas autoavaliações meta-avaliadas, cada qual em nível diferenciado, em geral, coincidem com as estratégias de sensibilização da comunidade para participar na etapa de coleta de dados ou com as ações de publicidade dos resultados da avaliação, como se observa a seguir:

A divulgação também ocorreu através de notícia no site oficial do instituto e da publicação de um banner durante todo o período de aplicação do questionário. Além disso, foram enviados e-mails aos servidores (TAES e docentes) e mensagem aos docentes e discentes através do SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. [...] Também foram enviados, via e-mail, para todos os dirigentes locais os relatórios gerais e por campi, com dados sistematizados em gráficos e analisados previamente pelas comissões locais de cada campi e pela comissão geral. Além disso, os dados foram compartilhados no site oficial do IFAC com disponibilidade de acesso a todos os integrantes da comunidade acadêmica e da comunidade externa ao Instituto (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 16-18).

A equipe elaborou, em conjunto com a Diretoria de Comunicação, uma estratégia de divulgação das atuações da CPA, com o intuito de contribuir para o processo de sensibilização da comunidade do IFB sobre as atividades de autoavaliação institucional (Instituto Federal da Bahia, 2021, p. 2).

Assim, em fevereiro de 2021 iniciou-se a sensibilização da comunidade acadêmica para a instalação do processo avaliativo. O que se deu de forma virtual, por meio da divulgação dos cards e mensagens no site e redes sociais do IFBA (Instagram e WhatsApp) e pelo e-mail oficial dos(as) servidores(as) (Instituto Federal da Bahia, 2021, p. 15).

Ainda em 2018 a CPA forneceu banners padrão para todos os campi que são utilizados em eventos, durante a campanha de sensibilização, avaliação e divulgação dos resultados da avaliação e nos murais que alguns campi destinam à CPA (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2022, p. 20).

Assim, averiguou-se que a comunicação entre as equipes avaliadoras e a comunidade restringiu-se a etapas específicas do processo avaliativo, não sendo observadas ações permanentes ou periódicas de informação a respeito da autoavaliação institucional, ou abertura e manutenção de canais de comunicação pelos quais as informações referentes ao processo cheguem a comunidade com regularidade.

Destarte, por conta dessa especificidade, infere-se que a temática da autoavaliação institucional nessas IES não se configura de forma constante na pauta do dia, aparecendo e desaparecendo sazonalmente, quando da aplicação do questionário de coleta de dados e, quando muito, também na divulgação dos resultados.

Cabe salientar que a comunicação na perspectiva freiriana faz parte da ideia de acreditar que os seres humanos são munidos da capacidade de raciocinar criticamente e,

portanto, capazes de colaborar efetivamente nos processos educacionais, dos quais participam (comunicação de consciências (Freire, 1987)). Nessa perspectiva, a comunicação, como parte essencial do diálogo, é princípio para a convivência dos sujeitos e para a aproximação entre si, nos espaços que ocupam. Assim, na perspectiva educativa freiriana, comunicação difere-se de comunicados, avisos, slogans, depósitos ou dirigismos. Comunicação é interação dialógica, “pois só o diálogo comunica” (Freire, 1987, p. 115) e comunicado é antidiálogo pautado no binômio transmissão-recepção.

Nesse sentido, para que as ações de comunicação realizadas nas autoavaliações institucionais possam se caracterizar de fato dialógicas, faz-se importante coparticipação ativa de ambos os sujeitos envolvidos, ou seja, interação entre os sujeitos participantes, “afinal comunicação verdadeira, segundo Freire, não parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Essa é uma comunicação que se faz criticamente” (Bastos, 2010, p. 142).

Ainda cabe destacar nesta subseção, o fato de que dois relatórios de importantes Institutos Federais, o IFMG e o IFSP, não mencionaram aspectos dialógicos nos relatos de suas experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa.

No caso do IFMG, apesar do relato afirmar que “a CPA promove ações que requerem o diálogo permanente com a comunidade acadêmica e externa, por meio de diferentes atividades desenvolvidas, tais como acompanhamento, análise, consolidação de práticas avaliativas e tomadas de decisão” (IFMG, 2021, p. 37-38), a avaliação não fez menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus *campi* estão inseridos. Nada revela sobre a realidade social, nem como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. Do mesmo modo, não há menção alguma sobre como a equipe avaliadora dialoga com a comunidade interna ou mesmo como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. Ainda, o relato não faz menção às ações de comunicação da CPA com a comunidade interna durante as etapas de sensibilização e de coleta de dados.

O relato apresenta uma perspectiva de autoavaliação entendida enquanto “uma construção coletiva dos sujeitos” (IFMG, 2021, p.37), contudo, a análise discursiva do relato não evidenciou elementos suficientes que comprovem essa perspectiva na prática da experiência autoavaliativa analisada.

Também o relato analisado do IFSP, o maior do Brasil em termos de quantidade de *campi* e de matrículas, conforme dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, não fez menção sobre como a IES dialoga com a realidade em que seus *campi* estão inseridos. Não trata

da realidade social do estado e não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio.

O relato não esclarece como a avaliação promoveu o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação, entretanto cita, ainda que não demonstre se foram ou como foram efetivadas, estratégias de sensibilização que preveem:

realização de reuniões ou debates de sensibilização; sistematização de demandas, ideias ou sugestões oriundas dessas reuniões; realização de seminários internos e definição da composição dos grupos de trabalho atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (Instituto Federal de São Paulo, 2021, p. 37).

Ainda, o relato não evidenciou estratégias de comunicação e de sensibilização da comunidade interna, esclarecendo apenas a forma de envio do instrumento de coleta, a qual ocorreu por e-mail. Importante salientar que o relato atribui as dificuldades ocorridas em todo o processo avaliativo à pandemia do COVID-19 e ao distanciamento social decorrente desta.

Finalmente, em suma, a análise das informações coletadas das autoavaliações meta-avaliadas, revelou, de forma geral, baixo nível de atendimento dos aspectos referentes ao parâmetro da dialogicidade, fato que aponta para a ideia de processos avaliativos pouco dialógicos nessas IES, por conta dos diversos fatores acima apresentados: quase inexistência de diálogo da avaliação com as realidades em que as IES estão inseridas, pouco diálogo entre os sujeitos participantes da avaliação e estratégias de comunicação pouco interativas. O pouco espaço que o diálogo, em seus diferentes níveis e aspectos, ocupa nessas práticas avaliativas é determinante para a consumação de outros parâmetros de natureza ético-democrática, como a participação, a pluralidade e a negociação, haja vista, terem como premissa, o diálogo.

6.1.2 Participação

O segundo aspecto emancipatório meta-avaliado foi a participação, o qual procura aferir se a avaliação estimula a participação dos diversos segmentos da comunidade interna nas etapas ou momentos do processo.

Os critérios definidos para a análise, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não menciona estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na avaliação e/ou apresenta baixas percentagens de participação;
- b) Atende parcialmente: O relatório faz menção às estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na avaliação e/ou apresenta boas percentagens de participação;
- c) Atende plenamente: O relatório descreve em detalhes estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos nas etapas ou momentos do processo avaliativo e apresenta altas percentagens de participação de todos os segmentos da comunidade interna.

Gráfico 04 – Quantitativos dos níveis de atendimento do parâmetro participação.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, conforme gráfico acima, constatou-se que nenhuma avaliação (0%) da amostra apresentou pleno atendimento do parâmetro participação, 11 avaliações (85%)

apresentaram atendimento parcial e 2 avaliações (15%) apresentaram não atendimento desse item.

Conforme pode ser observado, a maioria das autoavaliações dos Institutos Federais selecionados nesta pesquisa apresentou, mesmo que parcialmente, atendimento do parâmetro participação em seus processos autoavaliativos. A configuração dos dados e do gráfico acima chama atenção para a semelhança e coincidência com os dados e gráfico do parâmetro dialogicidade, haja vista que as mesmas avaliações apresentaram atendimento parcial de ambos os parâmetros, com exceção do IFPA, que apresentou não atendimento do parâmetro participação, e do IFSP, que desta vez apresentou atendimento parcial deste parâmetro. Observa-se ainda que a avaliação do IFMG apresentou não atendimento nos dois parâmetros, o que aponta para a inter-relação dos parâmetros dialogicidade e participação.

Com relação a este parâmetro, o atendimento ou não dos aspectos verificados foi melhor detalhado no quadro síntese, a seguir:

Quadro 08 - Análise da participação no ciclo avaliativo 2018-2020.

IES	Percentagens de participação	Estratégias variadas de incentivo
IFAC	Não menciona	Evidencia
IFB	Baixa participação	Evidencia
IFBA	Baixa participação	Evidencia
IFCE	Alta participação discente, mas baixa participação de servidores	Evidencia
IFF	Baixa participação	Evidencia
IFGO	Baixa participação	Evidencia
IFPI	Baixa participação	Evidencia
IFPR	Baixa participação	Evidencia
IFRN	Boa participação de servidores, mas baixa participação discente	Não evidencia
IFRS	Baixa participação	Evidencia
IFSP	Boa participação de servidores, mas baixa participação discente	Não evidencia

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram majoritariamente baixas percentagens de participação dos segmentos envolvidos nos processos, de forma que apenas apresentaram atendimento parcial do parâmetro participação pelo fato de,

mesmo que ao nível discursivo, evidenciaram estratégias diversas de incentivo à participação desses segmentos em alguma etapa da autoavaliação, geralmente a etapa de coleta de dados, como discutiremos mais adiante.

Até mesmo no caso do IFAC, que não apresentou as percentagens de participação no relatório, trechos da narrativa, tais como: “No período de aplicação do último questionário, apenas 14 TAEs responderam o mesmo, o que pode não representar um quadro real da avaliação” (IFAC, 2021, p. 70) e “5.1. DESAFIOS: ● Maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional” (IFAC, 2021, p. 72), nos levam a inferir que a baixa participação nas autoavaliações institucionais também seja um problema para aquela IES.

No caso do IFGO, no que diz respeito à participação, o relato não apresenta as percentagens de cada segmento, mas o número de participantes da avaliação, sem mencionar ou fazer relação com o universo total de sujeitos pertencentes a IES que poderiam participar ou não. Desse modo, não é possível afirmar com certeza se a avaliação foi participativa ou não, entretanto, pela comparação realizada do total de participantes de cada ano do triênio (2018-2020) é possível perceber que há um decréscimo do número de participantes a cada ano, principalmente do segmento discente. Também o relato deixa claro que é necessário melhorar a participação da comunidade na autoavaliação, assim, entende-se que a avaliação seja pouco participativa.

No caso do IFRS, o relato apresenta gráfico com o número de participantes nas autoavaliações desde o ano de 2015 até o ano de 2021. É importante destacar que, no ano de 2020, a IES optou por não realizar a autoavaliação, por conta da pandemia do COVID-19, retomando o ciclo avaliativo no ano de 2021. A partir da análise do referido gráfico, observou-se uma crescente na quantidade de participantes ano após ano, com auge de participação no ano de 2018, contudo, o ano de 2021 apresentou o mais baixo quantitativo de participação da série histórica. Tal fato é atribuído pelo relato às consequências da pandemia do COVID-19 e ao ensino remoto. Também, o relato não esclareceu as percentagens de participação dos segmentos da comunidade interna, o que dificulta uma análise mais acurada.

A tabela, a seguir, nos ajuda a entender com mais detalhes a realidade das demais avaliações, quanto à participação de cada segmento:

**Tabela 01 – Percentuais de participação de cada segmento no ciclo avaliativo
2018-2020**

IES	DISCENTES	TAES	DOCENTES
IFB	28%	47,5%	60,4%
IFBA	6%	23%	26%
IFCE	78%	23%	37%
IFF	7%	33%	42%
IFPI	18%	27%	22%
IFPR	7%	24%	38%
IFRN	30%	51%*	51%*
IFSP	22%	57%	63%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

* O relato não deixa claro os percentuais isolados para TAES e docentes, apresentando como dado o percentual de 51% de servidores (entendendo-se a soma de TAES e docentes participantes).

Como se depreende das informações acima, a participação, sobretudo do segmento discente, nas autoavaliações institucionais das IES pesquisadas é um grande desafio a ser superado, e, conforme demonstrou Argollo (2010), é um problema antigo que remonta desde a época em que as IES ainda não eram Institutos Federais, mas que praticavam processos autoavaliativos em seus espaços educacionais, de forma que a solução para esse óbice passa pela elaboração de instrumentos mais participativos.

A despeito disso, cabe salientar as estratégias empregadas pelas equipes avaliadoras para reverter esse quadro e tornar essas experiências avaliativas mais participativas. Sobre isso, destacam-se algumas delas:

- No IFBA, a inserção da comunidade externa e de egressos como segmentos respondentes ao questionário de coleta de dados é um ponto positivo da avaliação, ainda que não tenha logrado êxito em obter uma boa percentagem de participação desses sujeitos;
- No IFF, a avaliação acrescentou o segmento gestores, o qual apresentou boa percentagem de participação (57%). Esse é um aspecto positivo da avaliação, uma vez que envolve diretamente os sujeitos responsáveis pela gestão e pelo planejamento na IES na autoavaliação;
- No IFPR, a avaliação apresenta um aspecto positivo, que é a inclusão de todas as modalidades de discentes, desde os dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, até os da pós-graduação, inclusive os discentes da modalidade EAD, como participantes. Também, a avaliação buscou integrar a comunidade externa (colaboradores de empresas terceirizadas; prestadores de serviço junto às unidades administrativas, com vinculação mediante contratos vigentes; parceiros junto à sociedade civil organizada; familiares dos acadêmicos e dos servidores; Outros

colaboradores) como participantes, o que, de certa forma, confere certa globalidade ao processo, no sentido de que, efetivamente, todo o seguimento discente da IES pode participar da avaliação, além do seguimento docente e dos TAE;

- No IFRN, a avaliação também incluiu como segmento participante discentes de todos os níveis de ensino da instituição.

O fato de algumas experiências autoavaliativas considerarem a participação de discentes de todos os níveis de ensino da IES aponta para a expectativa de contemplar mais uma especificidade dos Institutos Federais (a variedade no perfil de sujeitos que vivenciam os processos educacionais), visto que além de instituições de ensino superior, esses locais também ofertam educação básica e tecnológica. Entretanto, como se pode verificar, na amostra analisada, são poucos os IFs que adotaram essa estratégia e ainda com resultados acanhados.

Na contramão da tendência geral, a experiência autoavaliativa do IFCE apresentou alta taxa de participação discente (78%) no ciclo avaliativo analisado. Entretanto, o relato não esclarece se participaram da autoavaliação somente discentes da graduação ou se foram contemplados outros sujeitos de outros níveis de ensino.

Com relação às etapas de sensibilização e de coleta de dados, o relato informa que em 2020, em razão do isolamento social e do teletrabalho imposto pela pandemia de COVID-19, todo o processo de elaboração foi realizado de maneira remota, mas não explica como ocorreu nos demais anos, 2018 e 2019, do ciclo avaliativo. Informa, ainda, que usaram-se recursos de tecnologias da informação, como e-mail, portal institucional; mídias impressas como cartazes, *folders* e panfletos; e vídeo institucional como estratégias de incentivo à participação, de forma que não há citação a recursos coletivos como reuniões, seminários ou palestras, mesmo que virtuais. Assim, somente por meio do relato fornecido, não foi possível, nesta pesquisa, estabelecer objetivamente relações de causa-consequência para o fenômeno observado naquela IES.

De todo modo, conforme demonstrou Saboya (2015) em sua pesquisa, a IES tem um sólido histórico de construção de cultura avaliativa, pois no período analisado pela autora, a CPA do IFCE apresentava como diretriz uma autoavaliação global da instituição com valores democráticos que alcançaram percentuais consideráveis de participação de estudantes, chegando em alguns casos a mais de 90% (noventa por cento). A autora relata ainda que

como estratégia de sensibilização, a comissão central promove Jornadas de Avaliação Institucional, visando integrar os participantes da CPA e suas subcomissões, bem como promover capacitação, discutir a metodologia avaliativa, os procedimentos relativos ao relatório final da avaliação e a divulgação dos resultados, para as quais convida especialistas para debaterem temas concernentes à avaliação institucional.

Os representantes da CPA participam de eventos nacionais sobre a temática de avaliação e compartilham experiências com as subcomissões, mediante videoconferência. Além disto, realizam seminários nos *campi* e participam de reuniões do Colegiado de Dirigentes e do Conselho Superior, para dar visibilidade à CPA, bem como para apresentar os resultados da avaliação (Saboya, 2015, p 54).

Aponta Saboya (2015) que, até 2013, foi comum a participação da CPA nos diversos espaços de diálogo na instituição, assim como a prática de avaliação de cursos técnicos e de graduação promovida com os estudantes em parceria com as coordenações de curso.

Como se percebe em sua exposição, até aquele ano, a CPA foi bastante atuante e obteve resultados positivos. No entanto, houve substituição da gestão e dos membros em 2014, a partir do qual, de acordo com Martins (2017), quanto ao aspecto da autonomia da CPA naquela IES, observou-se retrocesso, considerando insatisfatória ou mesmo a falta de autonomia da comissão.

O certo é que, como visto acima, as estratégias de incentivo à participação empregadas no ciclo avaliativo 2018-2020 no IFCE foram diferentes das relatadas por Saboya (2015), entretanto, o alto percentual de participação discente na coleta de dados da avaliação permaneceu, a despeito dos baixos percentuais dos demais segmentos. Assim, um estudo mais aprofundado dessa problemática pode se constituir em um bom objeto de pesquisa para trabalhos posteriores, bem como a análise da boa participação dos servidores no IFB e no IFSP, no recorte temporal desta pesquisa, haja vista essas duas instituições terem apresentado relevantes taxas de participação dos segmentos docentes e/ou TAE, a despeito da baixa participação discente.

De toda forma, a amostra de autoavaliações meta-avaliadas por esta pesquisa, majoritariamente, evidenciou em seus relatos o emprego de estratégias variadas de incentivo à participação em alguma etapa do processo avaliativo, tais como: a) estratégias de comunicação virtual (e-mails, avisos e notícias na página oficial da instituição, mensagens nos sistemas institucionais, *baners*, vídeos, uso das redes sociais, aplicativos de mensagens, exposição de informações em painéis eletrônicos e em telas de abertura de computadores) e b) estratégias físicas de comunicação (*baners* impressos, cartazes, adesivos, uso de murais, boletins informativos impressos, visitas às salas de aula e exposição em reuniões pedagógico-administrativas).

Entretanto, foi possível constatar, apesar da evidente diversidade, e com exceção da experiência avaliativa do IFPR, que não foram utilizadas estratégias comunicativas mais

dialógicas para o incentivo à participação dos sujeitos, tais como encontros presenciais ou virtuais, seminários, rodas de conversa ou momentos em que a coletividade pudesse dialogar.

A despeito das restrições ocasionadas pela pandemia do COVID-19, apontada majoritariamente como a causa da baixa participação nas experiências avaliativas meta-avaliadas, nada obsta que esses momentos de participação coletiva fossem realizados por meio remoto, com uso das tecnologias de comunicação e de informação disponíveis no momento. Ainda há de se observar que, oficialmente, as restrições de fato se intensificaram no Brasil a partir de março de 2020, e que nos demais anos do ciclo avaliativo (2018-2019), supõe-se, as atividades ocorreram presencialmente, portanto, com condições para o emprego de estratégias de incentivo à participação mais dialógicas.

Outra importante constatação que se depreende da análise dos dados da amostra é que as estratégias de incentivo à participação empregadas pelas autoavaliações meta-avaliadas restringem-se, principalmente, à etapa de coleta de dados, ou seja, incentivam os sujeitos a responderem o instrumento de coleta (o questionário), como se pode observar nos trechos, a seguir:

A maior predisposição a participar do instrumento de autoavaliação, no período entre 2015 a 2019, indicada pela figura 1 a seguir, sugere a efetividade das práticas que vêm sendo empreendidas no sentido de divulgar ações e resultados obtidos, garantindo maior participação da comunidade (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2022, p. 20).

Enquanto a CPA Central atuava na divulgação do processo de autoavaliação junto ao sítio eletrônico do IFPI, a CPA Local buscava a sensibilização da comunidade acadêmica no processo da autoavaliação institucional, lembrando a todos da importância da participação no processo avaliativo através dos questionários online (Instituto Federal do Piauí, 2021, p. 24).

Durante o período de preenchimento do questionário pela comunidade acadêmica, os membros da CPA Locais realizaram uma campanha de sensibilização acerca da importância da autoavaliação em todos os *campi* do Instituto Federal Goiano (Instituto Federal Goiano, 2021, p. 10).

Foi realizado um trabalho de sensibilização a fim de que os sujeitos percebessem a importância e a necessidade de se comprometer em responder ao questionário. Para isto foram enviados e-mails para todos os servidores e estudantes, bem como se utilizou das mídias sociais e do portal do IF Fluminense na Internet (Instituto Federal Fluminense, 2021, p. 15).

Nesse sentido, a sensibilização da comunidade, para essas experiências autoavaliativas praticamente resume-se a responder o questionário. Esse entendimento manifesta-se contrário ao do documento das Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições, o qual é categórico em afirmar que

no processo de autoavaliação, a sensibilização busca o envolvimento da comunidade acadêmica na construção da proposta avaliativa por meio da realização de reuniões, palestras, seminários, entre outros. Cabe ressaltar que a sensibilização deve estar presente tanto nos momentos iniciais quanto na

continuidade das ações avaliativas, pois sempre haverá sujeitos novos iniciando sua participação no processo: sejam estudantes, sejam membros do corpo docente ou técnico-administrativo (INEP, 2004, p. 10).

Ainda, cabe destacar que o incentivo à participação dos sujeitos e o uso de estratégias dialógicas são requisitos para a autoavaliação institucional (INEP, 2004, p. 7), que devem estar presentes não somente na etapa da sensibilização, mas também, conforme prezam as Orientações e o Roteiro de autoavaliação elaborados pela CONAES e pelo INEP, respectivamente, nas demais etapas do processo, quais sejam, desde a preparação até o balanço crítico. Ademais, a ampla participação dos sujeitos interessados na avaliação, nas diversas etapas do processo, é um dos aspectos que confere credibilidade aos resultados da avaliação e que, também, a constitui enquanto exercício democrático dentro das instituições de ensino.

Finalmente, em suma, a plena participação dos sujeitos em todas as etapas da autoavaliação é um dos aspectos mais apontados pelos teóricos da avaliação democrático-subjetivista como condição para a emancipação dos sujeitos e para as instituições de ensino em que atuam, entretanto, a análise das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa demonstrou que esses processos são, em geral, pouco participativos, de forma que a participação, sobretudo dos discentes, ainda é um grande desafio para essas IES. Verificou-se ainda que as CPAs utilizam estratégias diversificadas para o incentivo à participação dos sujeitos, mas que, apesar da diversidade de ações, esses recursos configuram-se como pouco dialógicos. E, enfim, que o incentivo à participação concentra-se, comumente, na etapa da coleta de dados, de forma que o esforço das equipes avaliadoras focaliza em convencer os sujeitos a responderem o questionário. Destarte, consideramos que o fraco desempenho das autoavaliações meta-avaliadas nesse parâmetro, certamente deriva das condições de pouco diálogo observadas no parâmetro anterior.

6.1.3 Pluralidade e Negociação

Resolvemos apresentar e discutir os resultados dos parâmetros pluralidade e negociação em conjunto, por observarmos, por meio da análise do material coletado, que os dois parâmetros são interdependentes entre si, complementando-se mutuamente, e, também, que se correlacionam diretamente com os parâmetros dialogicidade e participação, constituindo, todos esses, um núcleo de aspectos ético-democráticos que evidenciam o caráter político da avaliação.

Assim, o aspecto emancipatório pluralidade, procura aferir se a avaliação respeita ou acolhe as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias dos grupos envolvidos no processo, no sentido de formarem-se consensos.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não menciona se houve impasses ou divergências de ideias entre grupos participantes nas etapas, ou momentos do processo avaliativo;
- b) Atende parcialmente: O relatório faz menção a impasses e/ou divergências entre grupos participantes nas etapas, ou momentos do processo avaliativo, mas não esclarece se houve consensos;
- c) Atende plenamente: O relatório esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e como se formaram consensos.

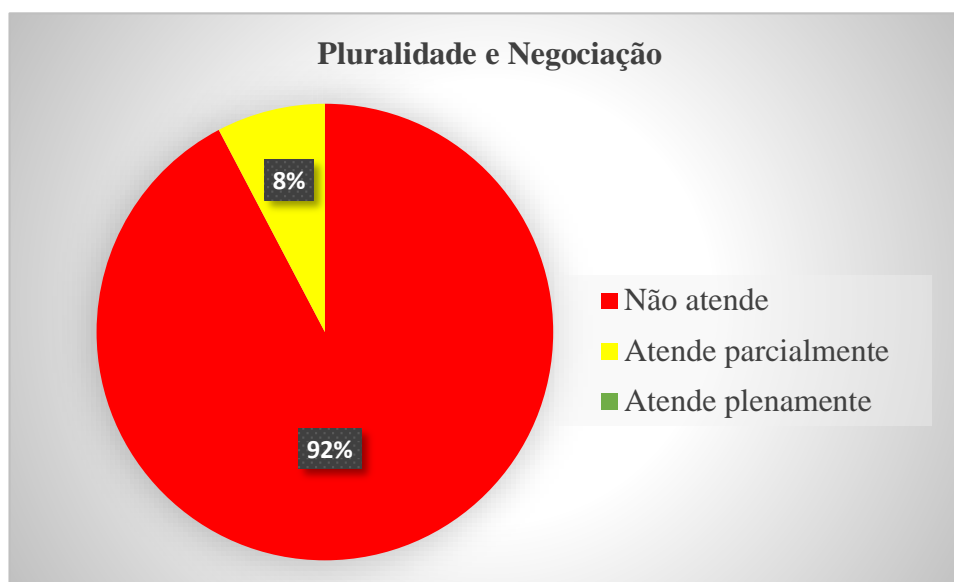
Já, o aspecto emancipatório, negociação, procura aferir se a avaliação evidencia acordos ou como equaciona impasses entre as ideias dos grupos envolvidos, no sentido de atender ao interesse comum.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo;
- b) Atende parcialmente: O relatório faz menção a acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora, mas não esclarece como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo;

- c) Atende plenamente: O relatório evidencia acordos e/ou consensos entre grupos e/ou a equipe avaliadora, bem como foram equacionados os impasses, no sentido de atender ao interesse comum.

Gráfico 05 – Percentuais dos níveis de atendimento dos parâmetros pluralidade e negociação.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, conforme gráfico acima, constatou-se que nenhuma avaliação (0%) da amostra apresentou pleno atendimento dos parâmetros pluralidade e negociação, 1 avaliação (8%) apresentou atendimento parcial e 12 avaliações (92%) apresentaram não atendimento desses itens.

Conforme pode ser observado, a quase totalidade das experiências autoavaliativas meta-analisadas não mencionaram em seus relatos como foram acolhidas a diversidade de ideias dos grupos envolvidos no processo, como foram equacionados os impasses entre as ideias dos grupos envolvidos, nem como aconteceram os consensos formados entre os grupos divergentes, de forma que esses dois parâmetros são, sem sombra de dúvidas, os aspectos emancipatórios que as autoavaliações apresentaram pior retrospecto, muito provavelmente, como um dos fatores envolvidos, por conta das condições verificadas de pouca dialogicidade e de baixa participação pelas quais se realizaram os processos autoavaliativos.

A exceção a isso encontra-se no relato do IFCE, conforme trecho, a seguir:

Em reuniões realizadas com as CPA's Locais do IFCE, mais precisamente, nos dias 02, 03 e 09 de junho de 2020, a maioria dos representantes dessas comissões entendeu que as respostas Frequentemente e Ótimo deveriam se enquadrar no nível de satisfação Alto, uma vez que apresentavam uma

avaliação mais justa do IFCE. Após exaustivas discussões, deliberou-se que fosse enviado aos membros das CPA's Geral e Local um formulário para consulta sobre esse procedimento metodológico, cujos resultados se encontram em anexo neste relatório e no segundo relatório parcial (Instituto Federal do Ceará, 2021, p.37).

Desse modo, a avaliação esclareceu como foram respeitadas as divergências a respeito dos parâmetros de análise das informações e como se atingiu consenso em relação ao problema de ordem metodológica. O relatório evidenciou os acordos entre as equipes avaliadoras, bem como foi equacionado o impasse do parâmetro analítico das informações. Foram realizadas discussões e enviado um questionário para consulta dos membros das CPAs. Entretanto, entende-se que, embora as CPAs sejam eleitas e seus membros sejam representantes dos segmentos da comunidade interna, todo esse processo de negociação se restringiu à equipe avaliadora. Dessarte, a avaliação apresentou atendimento parcial desses itens.

Como já dito anteriormente neste trabalho, para Dias Sobrinho (2003a), o pluralismo, no qual se assentam os aspectos da pluralidade e da negociação, é um dos princípios maiores da perspectiva democrático-subjetivista da avaliação institucional. Explica o autor que

o indivíduo aqui não é entidade independente, idiossincrática, mas membro de uma comunidade que comporta grupos com muitos conflitos. [...] À medida que (a avaliação) amplia os âmbitos de participação e de recepção, ela se torna mais democrática. [...] Os universos de referências são constituídos de grupos com distintos interesses. Uma das grandes dificuldades é identificar esses distintos interesses, priorizá-los e incluí-los mediante alguma organização no processo avaliativo. Quando há a garantia de cumprimento de critérios conjuntamente acordados, os diversos grupos também ficam mais seguros de que a avaliação produzirá efeitos positivos em termos dos interesses comuns (Dias Sobrinho, 2003a, p. 126).

Complementa que,

a negociação é parte essencial da avaliação democrática. [...] A negociação deve fazer parte de todo o processo. Entretanto, é imprescindível que os indivíduos e grupos envolvidos obtenham acordos sobre os aspectos essenciais que constituirão a avaliação. Isso cria um vínculo moral ou um comprometimento com os procedimentos e a aceitação dos efeitos que se produzirão (Dias Sobrinho, 2003a, p. 126).

Nesse sentido, fica evidente que o atendimento dos aspectos da pluralidade e da negociação, juntamente com o diálogo e a participação, nos processos de avaliação educacional atestam para o caráter democrático desses processos, haja vista a consideração dos diferentes pontos de vista e do embate político, nos espaços sociais, tendo em vista acordos, por meio do diálogo, seja imperioso para que essa forma de manifestação política possa se desenvolver de maneira plena. Na contramão dessa perspectiva, por meio da análise das informações das experiências autoavaliativas acima apresentadas, observa-se restrição desses aspectos, fato que aponta para processos caracterizados como pouco democráticos.

Cabe ainda lembrar que, na proposta da CEA (INEP, 2009) para a formulação dos princípios da avaliação institucional do SINAES, há o entendimento da avaliação como um instrumento de poder, assim, devem ser consideradas suas dimensões éticas, políticas e técnicas.

Na perspectiva educacional freiriana, tais aspectos emanam do conceito de união na diversidade, recorrentemente abordado por Paulo Freire em suas obras, no sentido de que as diferenças manifestas por grupos específicos não podem ser impeditivo para a adesão dos oprimidos a projetos de mudança que transformem a realidade que os oprime, haja vista partilharem igualmente da mesma realidade e dominação. Como apontam Guareschi e Freitas (2008, p. 718), “aqui o ponto crucial: no calor da luta, na constatação da opressão, os grupos discriminados se esquecem de que, se é verdade que são diferentes, eles têm de encontrar o que os unifica, que é a superação da opressão”.

Para Freire (1993, p. 31), “não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz” e a cultura hegemônica da avaliação na educação superior é a pautada pela racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), a qual não considera os aspectos políticos intrínsecos da avaliação, privilegiando as formas de controle e de regulação. Dessa forma, o total apagamento desses aspectos nos relatos analisados, aponta para o caráter apolítico que as avaliações procuram transparecer em suas narrativas, assumindo, implicitamente, o enfoque de avaliação objetivista, pretensamente neutro e técnico, esvaziadas do conhecimento dos fenômenos ocorridos nos processos educativos, as quais não dão conta das relações subjetivas presentes (Dias Sobrinho, 1996).

A concepção de avaliação apresentada em alguns trechos dos relatos analisados, em contraponto com a análise global do relatório e dos demais parâmetros a seguir, em especial dos parâmetros compromisso e potencialidade crítico-transformadora, nos orientam a essas conclusões, como, por exemplo, o relato do IFAC, no qual, considera que “a avaliação institucional interna é um permanente processo de análise, que deve exercer sua função diagnóstica, identificando situações problemáticas e indicando alternativas para a sua superação, redirecionando as ações” (IFAC, 2021, p. 14). Observa-se assim o entendimento da autoavaliação institucional como processo, permanente, diagnóstico de problemas e de proposta de soluções para o redirecionamento das ações. Contudo, a partir da análise do relato, verificou-se que a avaliação realizada tenta evidenciar-se enquanto apolítica e assume posição de neutralidade, ou seja, desvencilha-se dos aspectos políticos que lhe são imanentes, assumindo-se como ferramenta gerencial, fato que aproxima essa abordagem das práticas gerencialistas, em que a mesma é vista essencialmente como ferramenta para gestão, típica do campo da

administração de empresas, perspectiva assumida pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal. O mesmo foi verificado nos relatos do IFB, IFBA, IFF e IFSP.

Nos relatos do IFCE, do IFPI e do IFPR essa perspectiva foi observada parcialmente, uma vez que se constatou, por meio da leitura dos relatos, que os mesmos são permeados por duas perspectivas de avaliação que se tencionam no decorrer dos textos. Fica evidente o caráter democrático, participativo e formativo que é atribuído à autoavaliação, enquanto potencial ferramenta que ajude a IES a promover a transformação social pretendida em sua missão, mas também fica evidente que à mesma avaliação são atribuídas propriedades e finalidades características da racionalidade neoliberal, como valores atrelados à eficácia e à eficiência na distribuição de recursos, bem como, à prestação de contas à sociedade e como estrito instrumento para a gestão e planejamento.

Por fim, a análise dos parâmetros pluralidade e negociação evidenciou a existência de processos avaliativos que desconsideram os aspectos ético-políticos da avaliação, pelo menos em seus relatos. Esses parâmetros são os que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas, majoritariamente, mais apresentaram não atendimento dos aspectos analisados, e que, obviamente, precisam observar mais acuradamente em suas práticas avaliativas, a fim de que esses processos revelem-se efetivamente democráticos e inclusivos nos espaços escolares. Tal fenômeno pode ser explicado por conta da pouca dialogicidade e da baixa participação dos sujeitos, também observados nas mesmas experiências autoavaliativas, bem como, por conta da racionalidade neoliberal hegemônica para a avaliação, observada nos relatos, a qual desprestigia os aspectos ético-políticos da avaliação, tidos como subjetivos, em privilégio de aspectos mais objetivos.

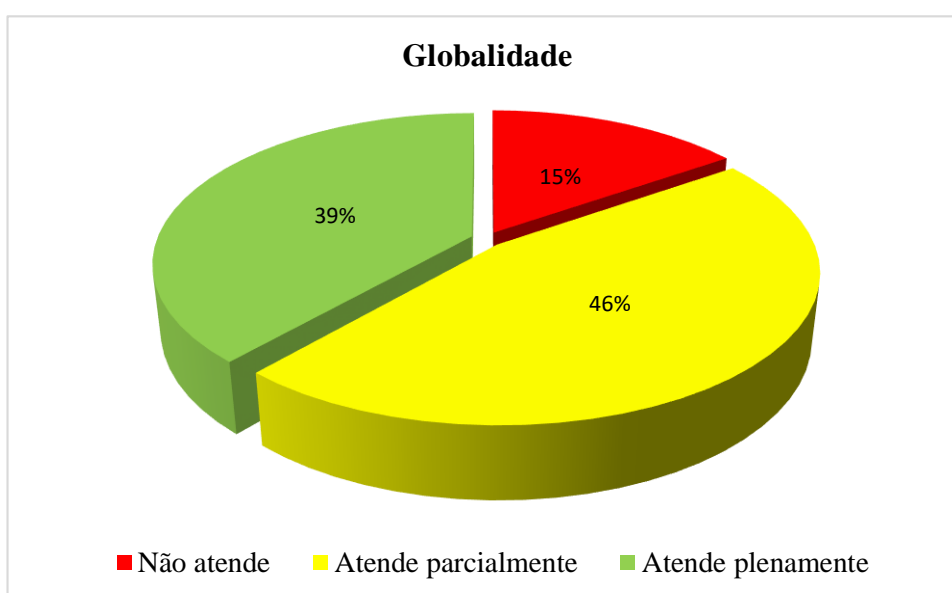
6.1.4 Globalidade

O aspecto emancipatório globalidade procura aferir se a avaliação articula as dimensões da instituição e reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente. Este é um dos aspectos mais apontados pelos teóricos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista, tendo em vista que a avaliação institucional deva ser um instrumento capaz de abordar todas as dimensões da instituição avaliada e fornecer resultados que abordem a complexidade da realidade avaliada.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não evidencia como são articuladas as dimensões da instituição e/ou não reconhece e/ou não evidencia o nível de integração das partes;
- b) Atende parcialmente: O relatório evidencia a articulação entre algumas dimensões da instituição e/ou reconhece e/ou evidencia o nível de integração das partes;
- c) Atende plenamente: O relatório evidencia como todas as dimensões da instituição são articuladas e reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente.

Gráfico 06 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro globalidade.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, conforme gráfico acima, constatou-se que 5 avaliações (39%) da amostra apresentaram pleno atendimento do parâmetro globalidade, 6 avaliações (46%) apresentaram atendimento parcial e 2 avaliações (15%) apresentaram não atendimento desses itens.

Conforme pode ser observado, a maioria das autoavaliações meta-analisadas apresentou atendimento parcial ou pleno do parâmetro analisado, o que possivelmente se justifique devido ao caráter mais operacional e processual dos aspectos postos em prática, pois, conforme já detalhado anteriormente, há a disposição das equipes avaliadoras todo um arcabouço normativo composto pelas orientações, pelo roteiro e pela nota técnica n.º 065 de 2014, emitidos pela CONAES e pelo INEP para os processos de avaliação interna nas IES, e, ainda, pela Lei do SINAES (Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004), a qual estabelece em seu artigo 3º as dez dimensões obrigatórias para avaliação, sendo elas:

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

Ainda, conforme Dias Sobrinho (2000) a percepção da importância da avaliação do parâmetro da globalidade é uma constante que perpassa desde as concepções da avaliação institucional no PAIUB até a consolidação do SINAES. Entretanto, esse parâmetro reconhece não somente a avaliação das dimensões de uma IES, mas também a integração entre elas, para que o processo avaliativo seja o mais completo possível.

Cabe lembrar que a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.º 065 de 09 de outubro de 2014, a qual tinha como um dos objetivos apresentar sugestão de roteiro para elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES), estabeleceu a análise das dimensões do SINAES em cinco eixos avaliativos, sendo eles: (i) Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional - Dimensão 8: Planejamento e Avaliação; (ii) Eixo 2: Desenvolvimento Institucional - Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional e Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição; (iii) Eixo 3: Políticas Acadêmicas - Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade e Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes; (iv) Eixo 4: Políticas de Gestão - Dimensão 5: Políticas de Pessoal, Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição e Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira; (v) Eixo 5: Infraestrutura Física - Dimensão 7: Infraestrutura

Física, de forma que o relatório final do ciclo avaliativo deve apresentar uma análise global, envolvendo os eixos e o PDI da IES.

Tendo isso em vista, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas do IFBA, IFGO, IFMG, IFPA e do IFSP apresentaram pleno atendimento do parâmetro analisado. Nesses relatos, o parâmetro globalidade é um dos pontos fortes da avaliação, pois abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e a análise não é fragmentada por *campus*, de forma que as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente.

Já as experiências autoavaliativas meta-avaliadas do IFCE, IFPI, IFF, IFPR, IFRN e do IFRS apresentaram atendimento parcial do parâmetro globalidade, por não evidenciarem plenamente algum dos aspectos detalhados no quadro, a seguir:

Quadro 09 – Análise dos aspectos referentes à globalidade

IES	Dimensões	Unidade Institucional	Integração
IFCE	Não analisa todas as dimensões.	As informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional.	Não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas.
IFPI	Analisa todas as dimensões.	As informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional.	Não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas.
IFF	Analisa todas as dimensões.	As informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional.	Não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas.
IFPR	Analisa todas as dimensões.	As informações não são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional.	Não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas.
IFRN	Não fica claro se todas as dimensões foram analisadas.	As informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional.	Não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas.
IFRS	Analisa todas as dimensões.	As informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional.	Não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se observa, a partir da análise textual dos relatos destacados acima, a dificuldade mais recorrente, quanto ao atendimento da globalidade, consiste no fato de que as análises não evidenciaram o nível de integração entre as dimensões avaliadas.

A não integração das dimensões configura-se pela não articulação das mesmas, embora, muitas vezes, sejam analisadas no mesmo eixo, conforme atendimento da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 09 de outubro de 2014. As análises das dimensões nos relatos meta-avaliados procuram apresentar as informações de maneira direta, sem, na maioria das vezes, fazer qualquer correlação com as demais dimensões, nem mesmo com as do próprio eixo, e nem com as possíveis repercussões que essas informações possam ter nos processos educacionais da IES, o que aponta para relativa fragmentação da análise das dimensões, uma vez que se apresentam descontextualizadas do todo.

Nos relatos meta-avaliados, em geral, observou-se a ausência, nas conclusões ou nas considerações finais dos documentos, de sínteses explicativas que resumam a análise das dimensões criticamente e que elaborem correlações e possíveis aplicações para os processos educacionais.

Outro aspecto que confere não atendimento do parâmetro analisado é que algumas das autoavaliações meta-avaliadas sequer analisaram todas as dimensões da IES, mesmo a despeito do que preza a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual, já apontamos, torna obrigatória a avaliação de pelo menos dez dimensões.

No caso do IFCE, que apresenta conceito 5 na avaliação externa, quanto ao parâmetro globalidade, a autoavaliação do ciclo avaliativo 2018-2020 analisada não abordou todas as dimensões da instituição, somente algumas, conforme se verifica, a seguir:

É válido destacar que o instrumento avaliativo, até então utilizado, não contempla as dimensões 6 (Organização e Gestão da Instituição), 8 (Planejamento e Avaliação) e 10 (Sustentabilidade Financeira). Nas considerações finais, fica estabelecido que essas dimensões só serão contempladas no próximo ciclo quando os questionários serão revistos e atualizados (Instituto Federal do Ceará, 2021, p. 24).

No caso do IFRS, o relato explica que, por conta da pandemia do COVID-19, não foi realizada autoavaliação institucional na IES no ano de 2020, postergando o encerramento do ciclo avaliativo para o ano de 2021, justificando que “isso se deu devido aos riscos ocasionados pela exposição dos participantes, pela ausência de objeto da avaliação adequado aos instrumentos de avaliação construídos coletivamente e pela possibilidade de exclusão de grande parcela da comunidade” (IFRS, 2022, p. 13). Assim, por conta das repercussões da pandemia do COVID-19, a apresentação de alguns indicadores das dimensões avaliadas mostrou-se prejudicada e, por vezes, superficiais, apesar de apresentar a discussão dos cinco eixos, por dimensão.

No caso do IFRN, a metodologia adotada resolveu fazer a análise de macroprocessos que seriam equivalentes às dimensões do SINAES, contudo não ficou claro na apresentação das informações dos macroprocessos se foram atendidas as dimensões 4: Comunicação com a Sociedade, 9: Política de Atendimento aos Discentes, 5: Políticas de Pessoal, 6: Organização e Gestão da Instituição e 10: Sustentabilidade Financeira.

No caso do IFPR, a autoavaliação meta-avaliada, além de não evidenciar o nível de integração entre as dimensões avaliadas, também não evidencia uma unidade institucional, haja vista, a análise das dimensões apresentar-se fragmentada por campus e por segmento participante. É apresentada a análise individual dos mais de 20 *campi* da IES, o que torna o relatório extenso (mais de 450 páginas) e dificulta a leitura e a interpretação das informações. Ainda, apesar de ao final das análises de cada campus a avaliação apresentar uma síntese analítica dos aspectos positivos, apresentados em cada eixo, as informações não são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional que integre as partes em um todo coerente.

Cabe lembrar que o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional (INEP, 2004, p. 17) deixa aberta a possibilidade da inclusão de mais temas referentes às dimensões nos instrumentos avaliativos, conforme característica e necessidade da instituição:

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 e, para auxiliar as IES na tarefa de ampliar a compreensão sobre a instituição, bem como emitir juízos de valor e estabelecer ações de melhoramento, são apresentados tópicos em forma de perguntas.

Desse modo, as IES podem implementar questões outras referentes às dimensões avaliadas no processo autoavaliativo que extrapolem o núcleo básico de temas, para ampliar os entendimentos sobre os processos educacionais no contexto escolar. Entretanto, verificou-se nesta pesquisa que, no recorte temporal e na amostra selecionada, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas, majoritariamente, contentaram-se em avaliar os temas básicos e obrigatórios das dimensões.

Tal fato aponta para o caráter burocrático ao qual é associada a autoavaliação institucional na educação superior, ou seja, a autoavaliação institucional, geralmente, é vista por parte dos sujeitos participantes como uma obrigação a ser cumprida anualmente, por força da lei, ou por conta das implicações que esses processos têm nas avaliações externas. Assim, avalia-se o básico e entrega-se um relatório para cumprimento da legislação, seja pela falta de conhecimento dos sujeitos a respeito da potencialidade emancipadora da autoavaliação

institucional, seja pela falta de tempo, de qualificação ou de estrutura das equipes avaliadoras, dentre outros motivos, o que pode prejudicar a construção de um conhecimento verdadeiramente global da IES e gerar resultados superficiais, pouco confiáveis e pouco úteis aos sujeitos interessados na avaliação.

Quando às experiências autoavaliativas meta-avaliadas que apresentaram não atendimento do parâmetro globalidade, chama a atenção o fato de serem referentes a duas IES que obtiveram nota máxima (conceito 5) na última avaliação institucional externa, mas que, conforme se verifica a seguir, essa nota não aparenta ter relação com a qualidade do relatório de avaliação interna, haja vista esses relatórios apresentarem problemas referentes a avaliação das dimensões institucionais, quer sejam sobre o aspecto da integração ou sobre a totalidade.

Conforme site do IFAC (2021) e site do IFB (2021), o Instituto Federal do Acre e o Instituto Federal de Brasília receberam nota 5 na avaliação institucional realizada pelo INEP, para fins de credenciamento institucional, no ano de 2021. No processo de credenciamento, a instituição é avaliada a partir dos cinco eixos (planejamento e avaliação institucional; desenvolvimento institucional; políticas acadêmicas; política de gestão e infraestrutura física), em que são analisadas: políticas de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, comunicação, atendimento ao estudante, divulgação científica, existência e funcionamento de órgãos colegiados, comissões e planejamentos, políticas de capacitação, sustentabilidade financeira, instalações administrativas, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços de atendimento e convivência para estudantes, recursos de tecnologia da informação, instalações sanitárias, dentre outros itens. Como explicado anteriormente em outra seção desta pesquisa, a avaliação externa também tem em consideração a autoavaliação institucional do ciclo avaliativo.

Em nossa análise do relatório do IFAC, do respectivo ciclo avaliativo (2018-2020), observamos que o aspecto da globalidade é um ponto que deixa a desejar, pois a análise das dimensões avaliadas é apresentada fragmentada por campus. A avaliação não abrange todas as dimensões em todos os *campi* e não são articuladas por eixo. O relatório não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Também a análise é fragmentada por segmento e não há articulação entre os resultados de cada segmento. Desse modo, a análise segmentada e desarticulada das dimensões por campus não estabelecem uma imagem de unidade da IES, o que conferiu não atendimento do parâmetro globalidade.

Também o parâmetro globalidade referente à experiência autoavaliativa meta-analisada do IFB apresenta fragilidades. A avaliação abrange todas as dimensões da instituição, todavia, conforme já mencionado, não foram avaliados todos os *campi*, somente parte deles,

fato que pode prejudicar uma análise global da realidade da IES como uma unidade orgânica. Apesar de analisados os eixos conjuntamente, a análise é fragmentada por campus e por segmento e não há articulação entre os resultados. Desse modo, a análise segmentada e desarticulada das dimensões por campus não estabelecem uma imagem de unidade da IES, mas de várias unidades isoladas.

Tal discrepância entre os resultados da avaliação externa e o aspecto meta-avaliado da globalidade na avaliação interna, talvez se explique pela metodologia da avaliação externa, haja vista que as visitas *in loco* dos avaliadores não são realizadas em todos os *campi*, mas somente em alguns, geralmente aqueles melhor estruturados, dos quais se obtêm as informações para a confecção do relatório referente a toda a IES. Também pelo fato da avaliação interna não ser a base da avaliação externa, como se pensava inicialmente com a proposta original do SINAES.

Outro fator importante, que possivelmente explica essas diferenças, diz respeito à importância que se dedica, por parte dos gestores e equipes de planejamento das IES, às avaliações externas, em detrimento das autoavaliações, haja vista, como já comentado anteriormente, as avaliações externas de cursos e de credenciamento terem efeitos determinantes para o funcionamento de cursos e para a própria IES. Um exemplo disso é o caso do IFRS, no qual a CPA central tem como uma de suas funções “conduzir os processos de avaliação dos cursos mantidos pela Instituição. A coordenação das avaliações internas da Instituição se faz presente no acompanhamento e apoio das CPAs Locais, quando das visitas para avaliação externa” (IFRS, 2021, p. 23), de forma que se mantenha um alinhamento da autoavaliação em função da avaliação externa.

No caso da experiência autoavaliativa do IFAC, foi possível constatar em alguns trechos do relatório de autoavaliação uma atenção constante com as avaliações externas, como, por exemplo, nos trechos a seguir:

No dia 16 de abril de 2018, a comissão local do campus Rio Branco participou de reunião com a comissão de avaliação externa do MEC para avaliar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. [...] O amadurecimento na realização do processo de autoavaliação é evidenciado nos registros e na divulgação dos resultados e planos de melhorias, articulando-se aos processos de gestão e de avaliação externa (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 19, 75).

Também, no caso da experiência autoavaliativa do IFB, fica bem evidente, no relato, como a IES organiza sua autoavaliação em função das avaliações externas. Isso ocorre, por exemplo, na escolha dos *campi* que passariam por avaliação de cursos. Evidencia-se, nesse caso em particular, por meio do relato analisado, a submissão do processo autoavaliativo da IES às avaliações externas, sejam as de cursos, seja a de credenciamento institucional.

Atingir nota máxima nas avaliações externas, comumente é motivo de orgulho e de comemoração por parte da comunidade escolar, pois é visto como sinal de *status* entre as demais IES, de qualidade por parte da comunidade externa e como a consolidação de trabalho por parte da instituição. Nesse sentido, as IES aferem relevância às avaliações externas e a elas dedicam esforços, enquanto a avaliação interna, algumas vezes, é relegada à mera prática burocrática.

Por fim, quanto ao aspecto globalidade meta-avaliado nas experiências autoavaliativas elencadas por esta pesquisa, podemos afirmar que, em suma, foi observado que a maioria da amostra apresentou atendimento, mesmo que parcial, dos aspectos de globalidade e que o aspecto mais fragilizado referente a esse parâmetro diz respeito à incapacidade de algumas avaliações evidenciarem o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Também foi verificado que algumas avaliações não avaliaram todas as dez dimensões obrigatórias apontadas pela Lei do SINAES e que não foi observado se as avaliações acrescentaram outros temas de pesquisa referentes às dimensões, que não os temas obrigatórios. Desse modo, concluiu-se que a avaliação das dimensões da avaliação institucional, mesmo que totalmente abrangentes, nas IES pesquisadas, aparenta sinais de uma prática burocrática.

6.1.5 *Formatividade*

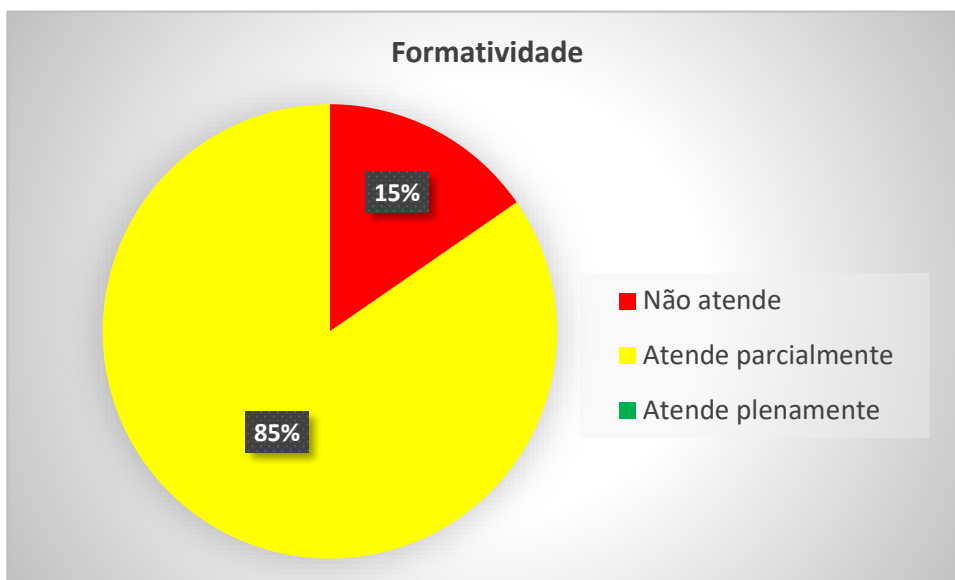
O aspecto emancipatório formatividade procura aferir se a avaliação é formativa, permanente, dinâmica e pedagógica; se introjeta cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas; se seus instrumentos e métodos são contínuos e se produz evolução e desburocratização do processo, ou seja, se pode ser flexibilizado de acordo com as demandas do momento que se impõem.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não evidencia o caráter formativo da avaliação e/ou não faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e/ou evolução e desburocratização do processo avaliativo;
- b) Atende parcialmente: O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, mas não/ou apenas faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e/ou à evolução e desburocratização do processo avaliativo;
- c) Atende plenamente: O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, como contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas,

bem como esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo.

Gráfico 07 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro formatividade.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, conforme gráfico acima, constatou-se que nenhuma avaliação da amostra apresentou pleno atendimento do parâmetro formatividade, 11 avaliações (85%) apresentaram atendimento parcial e 2 avaliações (15%) apresentaram não atendimento desse item. Assim, o atendimento ao parâmetro formatividade é um dos pontos críticos que carecem de maior atenção por parte das autoavaliações meta-analisadas, uma vez que a maioria apresentou atendimento parcial ou não atendimento do parâmetro analisado.

As autoavaliações meta-avaliadas que apresentaram atendimento parcial do parâmetro formatividade foram as do IFAC, IFB, IFBA, IFCE, IFGO, IFMG, IFPA, IFPR, IFRN, IFRS e IFSP. As que apresentaram não atendimento do parâmetro foram as do IFPI e a do IFF.

Quadro 10 – Análise dos aspectos referentes à formatividade

IES	Continuidade	Cultura Avaliativa	Instrumentos
IFAC	Contínua.	Esclarece como contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas.	Não esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo.
IFB	Não evidencia.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como

		para a construção de uma cultura avaliativa.	flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFBA	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFCE	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFGO	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFMG	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFPA	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFPR	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFRN	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFRS	Contínua.	Não evidencia o caráter formativo da avaliação na IES e a contribuição	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método

		para a construção de uma cultura avaliativa.	avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.
IFSP	Contínua.	Evidencia o caráter formativo da avaliação na IES, entretanto a contribuição para a construção de uma cultura avaliativa ainda é um desafio a ser superado.	Evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

O quadro resumo acima nos revela que o aspecto formativo o qual as experiências autoavaliativas meta-analisadas menos evidenciam em seus relatos é o caráter formativo da avaliação e como ela contribui para a construção de uma cultura avaliativa.

Como explica Dias Sobrinho (1995), introjetar cultura avaliativa no cotidiano das práticas universitárias é um dos postulados básicos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista, em suas primeiras experiências na UNICAMP, na década de 1980. Para que isso se realize, é necessário que a avaliação seja permanente, dinâmica e pedagógica, ou seja, formativa. Também considera Belloni (1996; 1999) que a avaliação institucional deve ser desenvolvida ao longo do tempo, integrar-se ao cotidiano da IES, institucionalizando-se como mais um dos processos educativos, criando uma cultura institucional de avaliação, isto é, uma cultura de reflexão e ação constantes, principalmente internalizada pelos sujeitos dos processos.

A proposta da CEA (INEP, 2009) assumia que os processos de avaliação institucional têm como uma de suas finalidades construir cultura de melhoramento e de emancipação nas IES. Já Luck (2012) entende que a avaliação como processo contínuo e interativo estabelece unidade e evolução.

Nesse sentido, quanto ao aspecto da continuidade, a pesquisa constatou que a maioria das IES realiza suas autoavaliações anualmente, conforme exige a lei, algumas até antes mesmo de se transformarem em Institutos Federais, e disponibilizam os relatórios em suas páginas virtuais. A exceção é o IFB que disponibiliza os relatórios desde o ano de 2010, mas que não disponibilizou os relatórios dos anos de 2012, 2016, 2018 e 2019. Também o IFAC que, de acordo com o relato, teve pouca experiência com autoavaliação institucional, totalizando apenas dois ciclos avaliativos completos (2015-2017 e 2018-2020). Entretanto, essa continuidade não significa que os relatos conseguiram evidenciar a construção de cultura avaliativa nas IES, conforme se poderia esperar.

A experiência autoavaliativa do IFB, apesar de se anunciar como um processo “consolidado de autoavaliação institucional, o qual é incorporado pela gestão e resulta em ações acadêmico-administrativas de melhoria da IES” (IFB, 2021, p. 122), também assume que “o percentual de participação no processo de autoavaliação foi calculado em 33,3%, mostrando que um dos grandes desafios para os próximos anos será a sensibilização da comunidade acadêmica e a implementação da cultura de participação nos processos avaliativos institucionais” (IFB, 2021, p. 122). Na realidade, o que se depreende da leitura do relatório é a falta de evidências quanto ao caráter formativo da avaliação na IES e para a construção de uma cultura avaliativa emancipadora.

Na experiência autoavaliativa do IFBA, quanto à formatividade, apesar do relato destacar que há experiências de avaliação institucional na IES, quando esta ainda era CEFET-BA, desde a década de 1990, na época do PAIUB, o texto também reconhece que “não há, historicamente, uma cultura de difusão e de valorização dos processos avaliativos institucionais. Esbarra-se, inclusive, no pouco ou nenhum conhecimento da existência e da importância da Comissão Própria de Avaliação” (IFBA, 2021, p. 48). Nesse sentido, observa-se que ainda não há uma cultura avaliativa consolidada na instituição.

No caso do IFCE, a avaliação é permanente e contínua. A IES disponibiliza em seu site todos os relatórios avaliativos realizados desde sua transformação em IF, bem como o relatório descreve em detalhes as etapas ou momentos da autoavaliação em acordo com o que prescreve o Roteiro de Autoavaliação do INEP de 2004. A narrativa do relatório considera a continuidade do processo avaliativo, da metodologia, do instrumento avaliativo e a intenção de construção de cultura avaliativa, entretanto o relato não evidencia como a autoavaliação contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas, haja vista que o instrumento não contemplou o Eixo 1: Planejamento e Avaliação, justificando que essa análise seria realizada após a adequação do instrumento avaliativo em outro ciclo.

No caso do IFGO, quanto à formatividade, o site institucional dispõe de todos os relatórios de autoavaliação desde o ano de 2010, o que aponta para a continuidade da autoavaliação na IES, entretanto, o relato não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem menciona cultura avaliativa dentro da instituição. O relato foca nas estratégias utilizadas pela equipe avaliadora para a sensibilização dos sujeitos, a fim de promover uma boa participação na coleta de informações, mas nada menciona a respeito das outras etapas do processo.

No caso do IFMG, quanto à formatividade, o relato informa que as autoavaliações são realizadas na instituição desde o ano de 2010, o que aponta para o aspecto da continuidade da autoavaliação na IES, entretanto, o relato não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem

menciona cultura avaliativa dentro da instituição. A análise do indicador relativo à dimensão 8: planejamento e avaliação da IES aponta para as deficiências das etapas da autoavaliação, “achando-se fundamental seu aprimoramento constante, pois considera-se que não conseguiu atingir padrão de qualidade exigido, devendo melhorar a partir de ações específicas” (IFMG, 2021, p. 52).

No caso do IFPA, quanto à formatividade, o relato informa que as autoavaliações foram realizadas nos anos de 2018 e 2019, sendo paralisadas no ano de 2020 por conta da pandemia do COVID-19, mas retomado o processo em 2021, referente ao ano de 2020. Também estão disponíveis no site da instituição, os relatórios das autoavaliações realizadas desde o ano de 2006, o que aponta para o aspecto da continuidade da autoavaliação na IES, entretanto, o relato não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem menciona cultura avaliativa dentro da instituição. A análise do indicador relativo à dimensão 8: planejamento e avaliação da IES aponta que o grau de satisfação dos segmentos participantes com os aspectos analisados dessa dimensão variam entre regular e suficiente, entretanto “observa-se também que a porcentagem de desconhecimento do assunto pertencente ao questionário referente a este eixo foi maior em 2020 que nos anos anteriores, impulsionado pelo desconhecimento do Discente do Técnico e os Técnicos-administrativos” (IFPA, 2021, p. 204), o que aponta para uma fragilidade no potencial formativo da avaliação, bem como da cultura avaliativa pretendida na IES.

No caso do IFPR, quanto à formatividade, a avaliação se anuncia como “um processo de caráter diagnóstico, formativo e de compromisso coletivo” (IFPR, 2021, p. 33), entretanto, considera como uma das fragilidades institucionais “a consolidação do processo de avaliação pedagógica” (IFPR, 2021, p. 439) e ainda tem como meta “envidar esforços no sentido de elevar a participação da comunidade acadêmica” (IFPR, 2021, p. 440), o que aponta para a ainda não consolidação do caráter formativo da avaliação e de uma cultura de avaliação na IES.

No caso do IFRN, quanto à formatividade, o relato informa haver autoavaliação na IES desde o ano de 2009 e a avaliação apresenta comparação dos resultados de outras avaliações, desde 2015 até 2020, o que aponta para o aspecto de continuidade. Entretanto, o relato considera ser necessário “melhorar o processo de autoavaliação institucional, através do incentivo à participação da comunidade na formação das CPAs ao nível sistêmico e nos *Campi*. Considerar cada vez mais os resultados da autoavaliação institucional como subsídio para o processo de tomada de decisão” (IFRN, 2021, p. 51) e que “o grande desinteresse por atuar no planejamento e execução da avaliação interna exige uma ação institucional no sentido de criar condições favoráveis que estimulem a participação de estudantes e servidores” (IFRN, 2021, p.

53-54), o que aponta para a incapacidade da avaliação em introjetar cultura avaliativa nas práticas internas.

No caso do IFRS, quanto à formatividade, o relato também apresenta comparação dos resultados de participação de outras avaliações, desde 2015 até 2021, o que aponta para o aspecto de continuidade. A avaliação se anuncia como formativa, porém a baixa participação na avaliação em análise e o pouco diálogo com a comunidade apontam para a ainda incapacidade da avaliação em introjetar cultura avaliativa nas práticas internas. Ainda, como já comentado, o relato demonstra bastante empenho das equipes avaliadoras para promover o alinhamento da autoavaliação com as avaliações externas, principalmente com as avaliações de curso.

Já no caso do IFSP, quanto à formatividade, o relato apresenta comparação dos resultados de participação de outras avaliações desde 2018 até 2020 e o site institucional disponibiliza os relatórios das autoavaliações institucionais desde o ano de 2008, o que aponta para o aspecto de continuidade. Quanto à cultura avaliativa, sem dúvidas a avaliação contribui para o fortalecimento dessa, principalmente no quesito de acompanhamento das ações realizadas para melhorar os aspectos negativos apontados nas autoavaliações. No entanto, como mencionado anteriormente, a avaliação não evidenciou efetivo diálogo com a comunidade e o relato afirma que,

embora, como mostrado no gráfico 2, a maioria da comunidade indique que conhece de forma ótima a razoável a constituição da CPA, ainda há uma parte significativa de discentes, professores e técnicos administrativos do IFSP que a desconhece e/ou que considera ter pouco conhecimento sobre essa constituição” [...] A contínua troca na composição das comissões locais que paralisavam ou tornavam o andamento dos procedimentos mais lentos e morosos [...] Também se nota que mais da metade dos participantes da pesquisa considera tanto o seu conhecimento pessoal acerca da apresentação e discussão sobre os relatórios das avaliações como o auxílio desses relatórios no planejamento das ações como bom ou ótimo, porém mantém-se um percentual significativo de desconhecimento sobre essas questões, especialmente se somadas os percentuais de “ruim” e de “não sei”, o que indica a necessidade de se continuar as discussões desses pontos com a comunidade (Instituto Federal de São Paulo, 2021, p. 45, 150, 47).

Essas informações sugerem que a influência da avaliação em introjetar cultura avaliativa nas práticas internas ainda é um desafio constante na IES. Desse modo, a avaliação apresentou atendimento parcial do item formatividade.

Acreditamos que são vários os fatores que contribuem para a não consolidação de cultura avaliativa nas práticas internas verificadas nos relatos acima. Um deles, como apontam as narrativas, é a baixa participação dos sujeitos interessados na autoavaliação, o que, como já discutimos acima, prejudica substancialmente os processos, e, evidentemente, se os sujeitos não

participam, o processo não tem como ser pedagógico e, muito menos, tem condições de estabelecer cultura avaliativa. Outro fator, diz respeito ao uso dos resultados da avaliação nas ações de gestão e de planejamento, pois há mais chances dos sujeitos conferirem importância à autoavaliação, se percebem que suas participações tem efeitos práticos na realidade em que atuam.

Os problemas estruturais e de gestão enfrentados pelas CPAs, abundantemente citados nos relatos analisados, são outras das razões que possivelmente contribuem para essa situação, além do que, a abordagem sobremodo técnica na qual são elaborados os relatórios, o que evidencia uma perspectiva avaliativa de racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), e a preocupação em adequar a avaliação interna em função das avaliações externas, também cooperam para o apagamento do aspecto formativo e contributivo que a avaliação, ocasionalmente, tenha, mas que não foi evidenciado no nível discursivo.

As experiências autoavaliativas do IFF e do IFPI apresentaram não atendimento do parâmetro formatividade. No caso do IFF, apesar de contínua e do relato detalhar a metodologia da coleta e da análise das informações, a narrativa não evidencia o caráter formativo da avaliação, não faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e não evidencia flexibilizações para adequação do processo à realidade.

No caso do IFPI, quanto à formatividade, apesar de se anunciar enquanto ferramenta construtiva, dinâmica e processual que visa contribuir de forma processual e participativa na melhoria e no aperfeiçoamento da qualidade institucional, o que se depreende da leitura do relatório é a falta de evidências quanto ao caráter formativo da avaliação na IES e para a construção de uma cultura avaliativa. “A Avaliação Institucional é uma realidade acadêmica, mas que ainda não visualizam os resultados advindos dessas avaliações. Os indicadores mostraram que o processo de autoavaliação está difundido entre os alunos, porém precisa ser amplamente divulgado entre os professores” (IFPI, 2021, p. 44). Além disso, apesar do fato de que o processo é permanente, e o site da IES disponibilizar os relatórios desde o ano de 2014, o relato não evidencia o caráter dinâmico da avaliação. Também, a despeito de descrever as etapas do processo, o relatório não evidencia a evolução dos instrumentos ou o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como possíveis flexibilizações para adequação do processo à realidade que se apresenta anualmente, como, por exemplo, adequações para o período de pandemia do COVID-19. Desse modo a avaliação apresentou não atendimento do item formatividade.

Já a experiência autoavaliativa do IFAC, juntamente com a do IFSP, esclareceu como a autoavaliação contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas

internas da IES. O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação por meio do intento das equipes avaliadoras de promover e fortalecer cultura avaliativa na instituição. São evidenciadas estratégias de fortalecimento das CPAs, de participação dos segmentos nos comitês, de divulgação do processo avaliativo e do uso dos resultados pelos gestores nas ações de gestão e de planejamento, bem como a integração da avaliação interna com o PDI, dentre outras estratégias. O processo mostra-se contínuo, flexível e pedagógico.

Dessarte, qual é então a cultura avaliativa que se cultiva nesses ambientes educacionais? A partir da análise dos relatos das experiências autoavaliativas do recorte dessa pesquisa e das considerações tecidas até aqui, infere-se que há poucas evidências de que culturas avaliativas emancipadoras estejam sendo efetivamente consolidadas nessas IES. Ao contrário, observaram-se evidências da cultura do não diálogo, da não participação, da não pluralidade, da não negociação, do apagamento dos aspectos éticos, políticos e democráticos da avaliação, a serviço do favorecimento de uma racionalidade avaliativa de perspectiva neoliberal, que privilegia os aspectos objetivos da avaliação e desconsidera seus aspectos subjetivos. A cultura da percepção da autoavaliação institucional como processo burocrático para fins de atendimento legal, do alinhamento da avaliação interna às demandas de avaliações externas, esvaziando essas experiências de seu potencial crítico-transformador, dialógico, e democrático.

A despeito disso tudo, os relatos, a exceção do IFAC, IFF e do IFPI, foram competentes em evidenciar a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como as flexibilizações para adequação do processo à realidade, o que conferiu certo nível de formatividade às autoavaliações meta-avaliadas. Foram verificadas evidências de que as CPAs procuram constantemente atualizar seus instrumentos de coleta e que as flexibilizações, majoritariamente, foram realizadas a fim de adequar as autoavaliações ao período de pandemia do COVID-19, ao distanciamento social imposto no momento e ao ensino remoto.

Com relação aos instrumentos, foram observados alguns aspectos positivos que merecem ser destacados, como, por exemplo, nas experiências autoavaliativas do IFPR e do IFRN, nas quais o instrumento de coleta fornece meios para que os respondentes exponham suas opiniões a respeito dos aspectos avaliados, ou justifiquem suas respostas. O instrumento de coleta é aberto para sugestões, fornecendo meios para que os respondentes fundamentam suas respostas e opiniões, algo que não foi possível verificar nas demais experiências, que, em geral, apresentam questionários com respostas fechadas, com pouco ou nenhum espaço para respostas mais complexas. Também o questionário do IFSP nos pareceu oferecer ao público

respondente opções mais objetivas quanto à avaliação dos aspectos abordados, não limitando as respostas somente a suficiente, insuficiente, não sabe opinar, etc.

Ainda, a experiência do IFSP foi a única que sinalizou para a prática da meta-avaliação em seu processo autoavaliativo, o que consideramos ser um ponto positivo também a destacar. O relato afirma que “desde 2018, considerando a necessidade de manifestação da comunidade sobre o processo de avaliação institucional, foram adicionadas ao questionário duas questões com vistas à meta-avaliação” (IFSP, 2021, p. 108), ou seja, a meta-avaliação é realizada pelo público participante e proporciona à equipe avaliadora subsídios para melhorar a autoavaliação realizada.

Por fim, em síntese, com base na análise das informações provenientes da meta-avaliação dos relatos elencados por esta pesquisa, quanto ao parâmetro formatividade, verificou-se que a maioria das experiências autoavaliativas apresenta nível parcial desse item, haja vista contemplarem os aspectos da continuidade, pois apresentam uma sequência histórica anual de avaliações, e da evolução, aperfeiçoamento e flexibilização dos instrumentos e do método avaliativo. Entretanto, verificou-se que a construção de cultura avaliativa emancipadora, ainda é um grande desafio para as IES pertinentes ao recorte dessa pesquisa. Os relatos, majoritariamente, não conseguem evidenciar o caráter formativo e pedagógico da autoavaliação e infere-se, a partir da análise textual, uma orientação avaliativa alinhada com a perspectiva da racionalidade neoliberal. Destarte, é possível afirmar que, efetivamente, o SINAES, em sua concepção original, acabou falhando em induzir cultura avaliativa formativa nas IES.

6.1.6 Comparabilidade

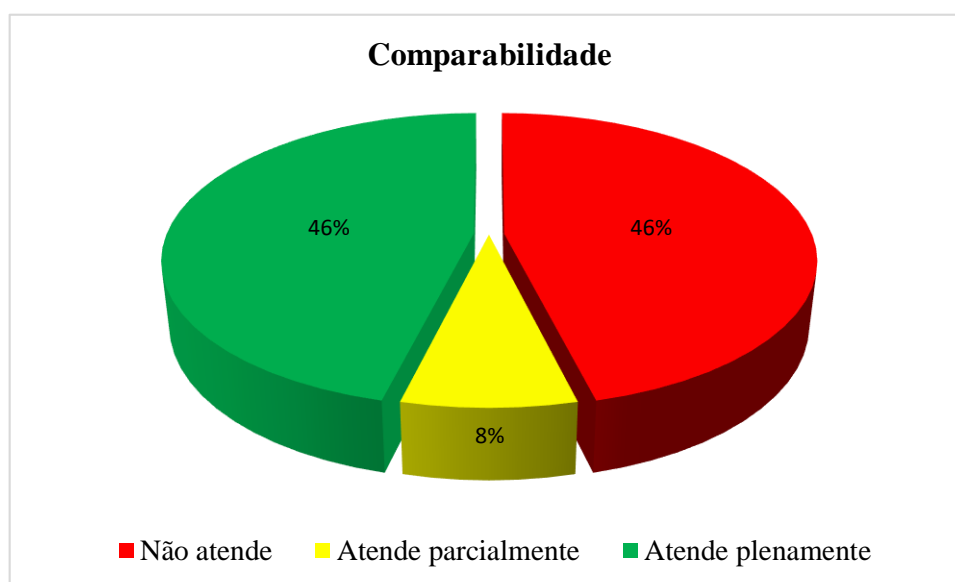
O aspecto emancipatório comparabilidade procura aferir se a avaliação é potencialmente capaz de fornecer resultados e indicadores que possam ser comparados e que afirmem a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados; e se a avaliação esclarece a evolução das referências e dos resultados.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e/ou não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado;

- b) O relatório faz menção a resultados e informações de avaliações anteriores, a título de comparação, mas não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado;
- c) Atende plenamente: O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.

Gráfico 08 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro comparabilidade.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, conforme gráfico acima, constatou-se que 6 (46%) avaliações da amostra apresentaram pleno atendimento do parâmetro comparabilidade, 1 avaliação (8%) apresentou atendimento parcial e 6 avaliações (46%) apresentaram não atendimento desse item. Assim, o parâmetro comparabilidade é o que mais apresenta pleno atendimento por parcela da amostra analisada nesta pesquisa, entretanto, também apresenta o mesmo percentual de não atendimento, de modo que, podemos considerar, praticamente metade dos relatos meta-avaliados evidenciaram atendimento do parâmetro e metade não.

As experiências autoavaliativas que apresentaram pleno atendimento do parâmetro comparabilidade foram as do IFAC, do IFCE, do IFGO, do IFRN e do IFSP. Os relatórios apresentam comparação entre os índices de participação, os resultados e as informações das dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2020) ou com avaliações passadas, por meio de gráficos e de comentários. Além disso, esclarecem a evolução das

referências e dos resultados no período até o momento da avaliação, conforme se pode verificar nos trechos destacados, a seguir:

Em 2019, os resultados da avaliação realizada em 2018 foram apresentados ao Conselho Superior e, no mês de Dezembro ao Colégio de Dirigentes, possibilitando aos gestores a análise comparativa dos dados, considerando as duas séries históricas (2015/2017 e 2018/2020), com vistas à revisão das metas do PDI, que estava em fase de revisão e elaboração, para nova vigência de 2020 e 2024 (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 75).

É válido destacar que, nas manifestações dos estudantes feitas no instrumento avaliativo, alguns resultados sofreram, em relação aos relatórios parciais, uma alteração que indica uma regressão nos índices encontrados. [...] Destaca-se que, no primeiro relatório parcial postado no Sistema “e-MEC”, essa dimensão apontava principalmente “Fragilidades”, visto que se buscava apenas a excelência, desconsiderando-se, portanto, no nível de satisfação alto, os conceitos “ótimo” e “frequentemente” (Instituto Federal do Ceará, 2021, p. 27-30).

Observa-se que de 2018 a 2019, houve um crescimento do número de participantes dos segmentos docentes e discentes, por conta das campanhas massivas de sensibilização realizadas pelas CPA’s Central e locais. E, de 2019 para 2020, nota-se uma queda em todos os segmentos, sendo mais expressiva no segmento discente. Acredita-se que tal fato tenha ocorrido por influência da pandemia e da dificuldade de contato com os segmentos, visto que as comissões só puderam valer-se das mídias sociais (Instituto Federal Goiano, 2021, p. 13).

A Tabela 68 apresenta um mapa comparativo da participação dos respondentes na Pesquisa de Autoavaliação, por categoria (docentes, técnico-administrativos e discentes) nos anos de 2018, 2019 e 2020. [...] A Figura 66 sistematiza a evolução de respondentes nas edições de 2018 e 2019, e posterior redução em 2020, notoriamente em decorrente da pandemia do coronavírus que fomos forçados a redimensionar as etapas e ações de autoavaliação planejadas para o ano de 2020 (Instituto Federal do Pará, 2021, p. 202).

Note-se que o ano de 2018 apresentou o menor percentual de participação da comunidade na autoavaliação institucional, contando com apenas 3.900 formulários respondidos, isto é, 11,6% do universo total esperado. Na comparação com os resultados de 2015 pode-se verificar o tamanho dessa queda, pois, no referido ano, o sistema registrou 9.092 respostas, representando 39,9% do universo de respondentes (Instituto Federal Do Rio Grande Do Norte, 2021, p. 05).

No ano de 2020 aderiram à pesquisa de avaliação institucional o total de 3.641 discentes, 1879 docentes e 986 técnicos administrativos. Comparativamente ao ano de 2018, houve um aumento, mas com relação ao ano de 2019 houve um decréscimo entre os discentes e técnicos-administrativos, o que era esperado devido à pandemia e às dificuldades de sensibilização devido ao distanciamento social (Instituto Federal De São Paulo, 2021, p. 40).

Já as autoavaliações meta-avaliadas que apresentaram não atendimento do parâmetro comparabilidade foram as do IFB, do IFBA, do IFF, do IFMG, do IFPR e a do IFRS. Apesar de alguns relatos fazerem comparação entre os níveis de participação da avaliação com outras anteriores, os relatórios não apresentam comparação entre os resultados e as informações da

avaliação com outras avaliações do ciclo anterior, bem como com avaliações do mesmo ciclo. Também não esclarecem a evolução dos resultados no período até o momento da avaliação.

No caso do IFMG, o relato explica que na primeira etapa, em 2018, em conformidade à legislação pertinente, observou-se a necessidade de uma reformulação metodológica na estrutura avaliativa, que não possuía equidade entre itens positivos e negativos. Essa reformulação inviabilizou o comparativo dos percentuais em termos absolutos, haja vista que tal comparação tenderia a sinalizar, erroneamente, a piora nos resultados.

No caso do IFBA, apesar do relato explicar que os instrumentos aplicados não diferem dos utilizados na avaliação do triênio anterior e, por isso, haver a possibilidade de comparação entre os resultados, o relatório não apresentou comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações do ciclo anterior, nem com avaliações do mesmo ciclo.

No caso do IFRS, apesar do relatório apresentar os resultados dos quantitativos de participações das avaliações anteriores e, durante o texto, trazer alguns dados e informações referentes a anos passados do ciclo avaliativo, o relato não faz comparação entre os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2021), fazendo isso de modo bastante pontual. Além disso, não esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresentou não atendimento do item comparabilidade.

Nos casos do IFB e do IFF, os relatos também não fazem comparação entre os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo, não esclarecem a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação e não apontam justificativas para a ausência de comparação entre as informações apresentadas.

Muitos relatos destacam os problemas de mudanças frequentes na composição das CPAs, bem como as dificuldades estruturais enfrentadas por essas equipes nos processos de avaliação. Entretanto, esses problemas foram observados tanto nos relatos que fazem comparação dos dados, quanto nos relatos que não o fazem, de modo que não foi possível averiguar com segurança as reais motivações para a ausência de comparação entre os resultados das avaliações do ciclo ou entre resultados de avaliações anteriores, nos relatos meta-avaliados.

A experiência autoavaliativa do IFPI foi a que apresentou atendimento parcial do parâmetro comparabilidade, haja vista o relatório, na maior parte das análises, não fazer comparação entre os resultados da avaliação com os resultados dos relatórios parciais, exceto no trecho correspondente à análise das dimensões pelo ponto de vista dos TAE, em que se encontram algumas comparações com os relatórios anteriores. Também, o relatório não se

anuncia como referente ao final do ciclo avaliativo. Embora afirme que é um instrumento de reflexão importante da práxis do IFPI nos últimos três anos, não se verificou comparações referentes ao período citado. Ainda, o relatório não mencionou as referências e a evolução dos critérios de análise das informações que permitam a comparação com os dos relatórios anteriores.

A ausência de comparação entre resultados das autoavaliações institucionais é um aspecto preocupante, haja vista que, conforme considera Luck (2012), a comparação é o que confere significado aos dados e às informações obtidas, as quais não podem ser compreendidas plenamente senão em comparação a outros. Nesse sentido, a comparabilidade possibilita o estudo evolutivo das ações educacionais e de seus resultados, além de determinar a continuidade ou não de instrumentos, estratégias e métodos.

Ainda, conforme a autora, seria de grande ajuda se as instituições mantivessem, por meio de ferramentas tecnológicas, sistemas de informações e de bancos de dados, sempre atualizados, que integrem dados relevantes das avaliações, o que disponibilizaria à comunidade e aos gestores, a visão de conjunto das ações educacionais da escola, já que “a avaliação institucional efetiva constitui-se, pois, em um processo contínuo e apoiado em um sistema que garanta o registro, arquivamento, recuperação, disseminação de dados e informações sobre as ações educacionais e seus resultados” (Luck, 2012, p. 107), tendo em vista a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, uma das vantagens do uso de sistemas de informações seria, justamente, viabilizar o cotejamento comparativo e a integração de dados e informações, facilitando a análise crítica dos mesmos e a sua compreensão contextualizada.

Por fim, em síntese, com base na análise das informações provenientes da meta-avaliação dos relatos elencados por esta pesquisa, quanto ao parâmetro comparabilidade, verificou-se que, praticamente, pouco mais da metade da amostra apresentou atendimento total ou parcial desse aspecto. Entretanto, também se verificou uma percentagem bastante alta de experiências autoavaliativas que apresentaram não atendimento. Esses relatos não fizeram comparação entre os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo, ou fizeram de maneira bastante pontual ao longo das análises. Também não esclareceram a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação e não apontaram justificativas para a ausência de comparação entre as informações apresentadas.

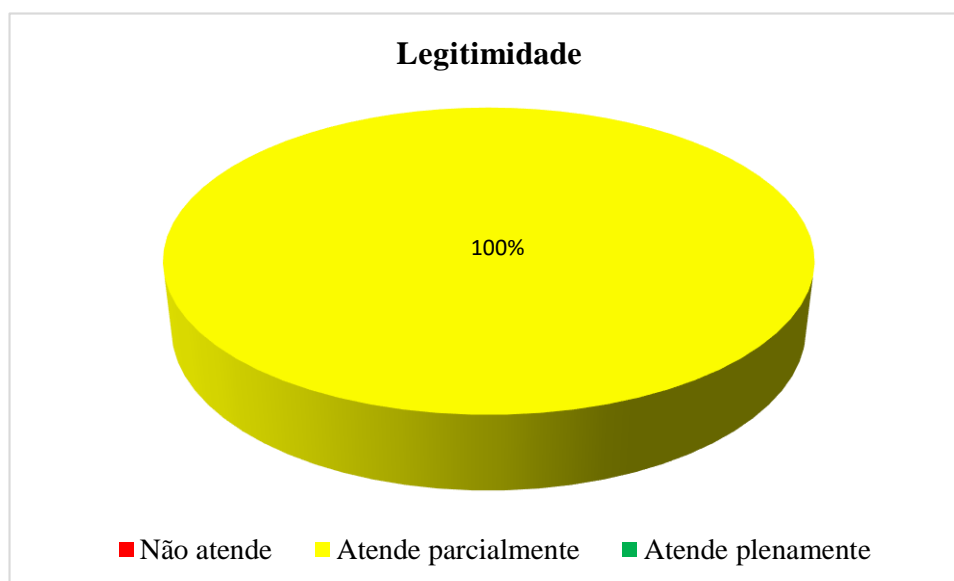
6.1.7 Legitimidade

O parâmetro legitimidade procura aferir se a avaliação apresenta participação responsável dos sujeitos integrantes da comunidade no processo avaliativo; se a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos é reconhecida por todos; se há competência técnica por parte dos condutores; se produz informações fidedignas e se há credibilidade na metodologia do processo.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório apresenta baixas percentagens de participação; e/ou não evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; e/ou não apresenta objetividade nas análises e/ou não esclarece a metodologia do processo avaliativo;
- b) Atende parcialmente: O relatório apresenta boas percentagens de participação; e/ou evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; e/ou apresenta objetividade nas análises e/ou esclarece a metodologia do processo avaliativo;
- c) Atende plenamente: O relatório apresenta altas percentagens de participação; evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; apresenta objetividade nas análises e esclarece a metodologia do processo avaliativo.

Gráfico 09 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro legitimidade.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se que as 13 (100%) avaliações da amostra apresentaram atendimento parcial do parâmetro legitimidade, principalmente porque esclarecem a metodologia do processo avaliativo, o trabalho das CPAs e apresentam objetividade na análise dos resultados, conforme se verifica no quadro a seguir:

Quadro 11 – Análise dos aspectos referentes à legitimidade

IES	Participação	Metodologia do processo	Trabalho e legitimidade das CPAs	Objetividade
IFAC	Não apresenta as taxas de participação.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFB	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFBA	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFCE	Boa participação discente, baixa participação de servidores.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFF	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Não esclarece a legitimidade, nem o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFGO	Aparenta ser pouco participativa.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFMG	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFPA	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFPI	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece o trabalho da CPA, mas não esclarece a legitimidade.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFPR	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFRN	Baixas percentagens de participação discente.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.

IFRS	Baixas percentagens.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.
IFSP	Baixas percentagens de participação discente.	Esclarece a metodologia do processo avaliativo.	Esclarece a legitimidade e o trabalho da CPA.	Apresenta objetividade na análise dos resultados.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar por meio das informações acima, a baixa participação dos sujeitos no processo avaliativo foi o fator limitante principal para que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas não apresentem pleno atendimento do parâmetro legitimidade.

Defendemos que, quanto melhor for a qualidade da experiência participativa no processo autoavaliativo, melhor será percebida a representatividade dos resultados da avaliação pelos sujeitos interessados e vice-versa. Nesse sentido, consideramos que a participação, enquanto aspecto emancipatório, legitima não somente os resultados, mas também toda a metodologia do processo avaliativo.

Para esse entendimento, concorre Luck (2012, p. 73), a qual considera que a legitimidade da avaliação institucional é garantida pela participação dos sujeitos envolvidos, os quais assumem a responsabilidade pelo processo de avaliação, por sua análise e pela utilização dos resultados. Nessa perspectiva de avaliação enquanto construção coletiva, os sujeitos, ao mesmo tempo em que avaliam, são avaliados de forma crítica e proativa, o que envolve “dentre outros aspectos, compromisso com a qualidade e sua melhoria, conscientização de responsabilidades, abertura e receptividade à inovação, flexibilidade em relação a mudanças necessárias, processo interativo, e visão de conjunto e sistêmica” (Luck, 2012, p. 51).

Também, cabe lembrar, a proposta da CEA (INEP, 2009) considera a avaliação como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, sobre as instituições e sobre os sistemas, de forma que, para ponderar sua legitimidade, deve-se ter em consideração suas dimensões éticas, políticas e técnicas, garantidas pela boa participação dos sujeitos interessados no processo autoavaliativo. Afirma o documento que

a avaliação precisa ter uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica. Entretanto, por mais importantes que sejam o rigor e os procedimentos científicos em avaliação, estes não sustentam a noção para que a avaliação possa ser considerada uma ciência e tampouco assegura que seus resultados tragam certezas autoevidentes, embora se espere que produzam uma visão crível e coerente. A avaliação precisa ter também legitimidade ética e política, assegurada pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade,

participação democrática e também pelas qualidades profissionais e cidadãs de seus atores (INEP, 2009, p. 100).

Nesse entendimento, outro aspecto a se destacar, é que dois dos relatos das experiências autoavaliativas meta-analisadas não esclarecem a legitimidade técnica dos membros das CPAs. Nesta pesquisa, compreendemos por legitimidade técnica, minimamente, o fato de os membros das CPAs serem indicados por portarias ou outros instrumentos administrativos, ou eleitos pela comunidade para sua composição, haja vista que, como considera Belloni (1996; 1999), a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos deve ser reconhecida por todos, ainda que não signifique, necessariamente, que os membros das CPAs tenham formação técnica ou teórica a respeito do tema da avaliação, o que seria, evidentemente, bastante positivo, caso tivessem.

Com relação a isso, destaca-se positivamente o relato do IFAC, o qual informa ações de desenvolvimento e de formação das equipes avaliadoras, conforme trechos a seguir:

Por fim, durante os dias 23, 24, 25 e 26 de março de 2021 foi realizada a segunda reunião de 2021, tendo como pauta a finalização e aprovação do relatório final do triênio 2018-2020, a transição dos trabalhos para a nova comissão, bem como a capacitação dos mesmos a partir da experiência dos membros antigos e de conteúdos referentes ao trabalho a ser desenvolvido no terceiro ciclo avaliativo. [...] A capacitação dos membros da CPA ocorreu durante todo o transcurso da realização dos seus trabalhos, se apropriando e colocando em prática todas as normativas e legislações que regulamentam os ciclos avaliativos do ensino superior. Essa capacitação também foi realizada através da disponibilização dos documentos e relatórios aos membros da comissão e a toda comunidade acadêmica. Além disso, houve a destinação de atividades específicas de instrução e estudo durante as reuniões realizadas no decorrer do triênio (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 19-21).

Conforme o relato, as equipes avaliadoras eleitas passam por formação técnica e recebem conhecimento por parte das equipes anteriores a respeito das experiências do processo de avaliação, o que consideramos ser um aspecto positivo a ser elogiado e seguido por outras experiências avaliativas.

Também, o relato do IFRS destaca ações de formação de suas equipes, conforme trecho, a seguir:

Isso se deu, inclusive, participando de formações continuadas como “Rodas de Diálogos das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)”, espaço de interlocução, troca de experiências, saberes e conhecimentos produzidos no âmbito das CPAs das IPES no Brasil, a fim de pensar o cenário atual da autoavaliação institucional e o seu futuro (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2021, p. 53).

Entendemos que as equipes avaliadoras, além de serem legitimamente reconhecidas por meio de instrumento normativo ou eleição, devam também ser reconhecidas por sua capacidade técnica a respeito do tema da avaliação. Dessarte, é de suma importância que os/as

membros de CPAs evidenciem conhecimento a respeito da avaliação, ou ao menos, transpareçam a quais perspectivas avaliativas se filiam ou orientam o trabalho avaliativo.

Tendo isso em vista, os relatos, em sua maioria, não esclarecem a formação técnica dos membros das CPAs, contudo, procuramos extrair dos textos analisados e verificar as concepções ou noções de avaliação confessadas pelas equipes avaliadoras das experiências autoavaliativas meta-analisadas, ou, ao menos, alguma manifestação verbal que remeta a isso.

Desse modo, destacamos algumas incongruências, como, por exemplo, o conceito de avaliação institucional apresentado no relato do IFAC e a análise do processo relatado. Considera o relato que “a avaliação institucional interna é um permanente processo de análise, que deve exercer sua função diagnóstica, identificando situações problemáticas e indicando alternativas para a sua superação, redirecionando as ações” (IFAC, 2020, p. 14). Observa-se assim o entendimento da autoavaliação institucional como processo, permanente, diagnóstico de problemas e de proposta de soluções para o redirecionamento das ações. Contudo, a partir da análise do relato, verificou-se que a avaliação realizada tenta evidenciar-se enquanto apolítica e assume posição de neutralidade, ou seja, desvincula-se dos aspectos políticos que lhe são imanentes, assumindo-se como ferramenta gerencial, fato que aproxima essa abordagem das práticas gerencialistas, em que a mesma é vista essencialmente como ferramenta para gestão, típica do campo da administração de empresas, perspectiva assumida pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal, como já apontamos mais acima.

Algo semelhante se observa no relato do IFBA, no qual se verifica que a avaliação é associada a uma perspectiva transformadora, por apresentar uma concepção ligada à *práxis* (ação-reflexão-ação), conforme se verifica no trecho destacado: “a Autoavaliação Institucional tem em vista possibilitar a correção de erros, a percepção dos desafios e das possibilidades da instituição e gerar informações para proceder às intervenções necessárias, abarcando assim o movimento ação-reflexão-ação” (IFBA, 2021, p. 15). Contudo, observou-se, a partir do movimento analítico dos dados, que, ainda que ao nível de discurso haja perspectivas de atendimento aos aspectos formativos da avaliação, a mesma se realiza enquanto instrumento puramente técnico e desprovido do caráter crítico-transformador, a fim de produzir insumos para as tomadas de decisões e para o planejamento dos setores administrativos da IES. Dessa forma, a avaliação meta-avaliada se distancia da abordagem democrático-subjetivista da avaliação, aproximando-se mais das abordagens assumidas pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal.

No caso do IFCE, o relato inicia com uma citação que também remete a uma concepção avaliativa ligada à *práxis*, quando afirma que “avaliar é um processo abrangente da

existência humana, que implica numa reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas dificuldades, e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcellos, C.S. 1994 *apud* IFCE, 2021, p. 5), entretanto, logo em seguida, o texto esclarece a perspectiva avaliativa de fato assumida, afirmando que

sob a perspectiva do aperfeiçoamento institucional contínuo, o processo de avaliação, desenvolvido no âmbito do IFCE, constitui instrumento fundamental e estratégico para os ciclos de gestão e de planejamento da instituição, os quais impactam, diretamente, nas ações cotidianas do fazer acadêmico e administrativo que, por sua vez, fortalecem a missão institucional, sobretudo, no que diz respeito à qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade (Instituto Federal do Ceará, 2021, p. 6).

Assim, o relato aponta para o aspecto da avaliação relativo à prestação de contas para a gestão e para a formação de compromissos com a comunidade, o que indica uma perspectiva de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para aferição, revisão e construção, entretanto não faz menção ao acompanhamento do uso dessas informações pelo público interessado, como veremos mais adiante.

Nessa mesma perspectiva, também o relato do IFPA apresenta uma perspectiva de avaliação entendida enquanto ferramenta norteadora dos processos de gestão da IES e indutora de melhorias. Chama a atenção o fato do relato evocar a necessidade do cumprimento das normativas do INEP e do próprio SINAES, como justificativa para a realização da autoavaliação na instituição, o que, de certa forma, pode acenar para uma postura burocrática em relação ao processo.

No caso do IFMG, o relato apresenta uma perspectiva de avaliação entendida enquanto uma construção coletiva dos sujeitos que integram a instituição e se configura como um movimento sistêmico, capaz de fornecer subsídios (em suas dimensões política, acadêmica e administrativa) para o autoconhecimento institucional e o aprimoramento da qualidade da gestão, do ensino, das atividades de pesquisa e extensão, bem como para as revisões necessárias do PDI (IFMG, 2021, p.37). Contudo, o relato da prática não evidenciou a avaliação como uma construção coletiva de todos os sujeitos, como já apontamos anteriormente.

Da mesma forma, no relato do IFPI, há uma incoerência entre o discurso e a prática, haja vista que o texto analisado se anuncia enquanto avaliação formativa, processual e dinâmica, entretanto a análise do material evidenciou um processo burocrático, não dinâmico, não participativo, não dialógico, fragmentado e pouco articulado. Algo semelhante ocorre no relato do IFPR, o qual afirma que “para a Comissão Própria de Avaliação, a autoavaliação institucional é um processo de caráter diagnóstico, formativo e de compromisso coletivo”

(IFPR, 2021, p. 33). Entretanto, como foi constatado, o processo avaliativo não se configurou integralmente como uma avaliação dialógica, democrática, formativa, pedagógica, participativa, que constrói cultura de avaliação. O que sugere que esse compromisso se constitua somente ao nível de discurso.

Destarte, com base não somente nos exemplos acima, mas também no que se observou da análise das demais experiências autoavaliativas meta-analisadas, foi possível confirmar, conforme já havíamos discutido na seção de referencial teórico dessa pesquisa, a flagrante existência do tensionamento entre as duas perspectivas de avaliação que ecoam no ideário educativo nacional, de forma que, ao menos discursivamente, os relatos reconhecem e assumem perspectivas formativo-emancipatórias de suas práticas avaliativas, mas, ao nível da prática, os processos autoavaliativos manifestam-se notoriamente como avaliações de caráter regulatório, como instrumento de gestão, com atendimento à perspectiva neoliberal de educação e não, necessariamente, a uma educação libertadora.

Nesse sentido, há uma distorção daquilo que se anuncia ou se intenta, com o que verdadeiramente se pratica. Hipoteticamente, isso se explique pelo fato de que, como vimos argumentado no desenvolvimento teórico dessa pesquisa, é muito difícil romper com as amarras da perspectiva hegemônica da racionalidade neoliberal. Há mais de trinta anos no nosso país, gerações são ensinadas a serem avaliadas com base em indicadores, avaliações externas padronizadas, notas e conceitos, dados objetivos, dentre outros aspectos, que constituem a “real” cultura de avaliação que se conhece, ou seja, estamos acostumados a avaliar em uma perspectiva diferente da formativo-emancipatória. Dessa forma, é mais “fácil” avaliar da forma com que já se está acostumado, ainda mais se não há o efetivo interesse em emancipar os sujeitos e instituições ou se se avalia para atendimento da legislação. Assim, percebe-se que a legitimidade emancipatória da avaliação, como valor formador dos sujeitos e das instituições, embora desejada pelos sujeitos interessados na avaliação em seus discursos, é, na prática, anulada pela racionalidade gerencial hegemônica que se manifesta nas experiências autoavaliativas das IES.

Ainda com relação à formação e ao trabalho das CPAs, por meio da análise dos relatos da amostra, a pesquisa verificou que as CPAs da maioria da amostra, foram compostas por meio de portarias emitidas pelas instituições, no entanto, não foi possível averiguar se por meio de eleição ou por simples indicação, com exceção das CPAs do IFAC, do IFMG e do IFRN, as quais, conforme destacam os relatos, foram eleitas.

A maioria dos relatos evidencia os nomes e a composição das equipes avaliadoras, entretanto a representatividade dos segmentos na composição das CPAs mostra-se prejudicada

em alguns casos, como, por exemplo, no caso do IFPR, no qual não ficou claro se o segmento discente tem participação na composição da CPA central e que não tem CPAs locais, mas dois representantes em cada campus; no caso do IFSP, onde a CPA central é majoritariamente composta por técnicos administrativos e não tem representação discente; e no relato do IFRS que não esclarece a composição das CPAs por segmento.

Também, no caso do IFMG, o relato informa que a CPA central é composta por servidores representantes das pró-reitorias e de diretorias vinculadas à Reitoria, sendo composta por TAES em sua totalidade. Esse fato tem seus aspectos positivos e negativos. O ponto positivo é que aproxima a CPA da equipe gestora e potencializa o uso dos resultados da avaliação. O ponto negativo é que a análise final das informações e a proposição de melhorias pode ser prejudicada pela falta de perspectiva de olhares docentes e discentes. Já na composição das CPAs locais há a participação de todos os segmentos internos, e em algumas, também há a participação de representantes da comunidade externa, o que é um aspecto positivo.

O problema mais mencionado nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por essa pesquisa, que dificulta o trabalho das CPAs, pois atrapalha o andamento regular dos processos autoavaliativos e o trabalho das comissões, é a constante mudança em membros das equipes, conforme trechos destacados a seguir:

A terceira comissão eleita em 2017 e instituída pela Portaria nº 593, de 25 de abril de 2018, foi recomposta e por meio da Portaria nº 890, de 17 de agosto 2020, foi instituída a quarta comissão, que novamente teve sua composição alterada e através da Portaria nº 1202, de 08 de outubro de 2020, a quinta comissão foi instituída para finalizar os trabalhos referentes ao segundo ciclo de avaliação, correspondente ao triênio 2018-2020. [...] A comissão eleita em 2017 desenvolveu as ações iniciais, todavia em 2020 já estava deficitária, uma vez que os seus membros abandonaram a representação de seus segmentos, demandando a substituição dos mesmos e a recomposição da comissão por duas vezes, a primeira em agosto e a segunda em outubro (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 13-15).

Entendendo-se que uma nova gestão assumiu em 2020 e que não houve processo de transição, no final do segundo semestre instituiu-se, em caráter provisório, uma Comissão Própria de Avaliação-CPA Sede, visando retomar com celeridade o processo de Autoavaliação Institucional e organizar o processo eleitoral da CPA Sede para o próximo triênio (Instituto Federal da Bahia, 2021, p. 15).

Outro aspecto a ser observado, diz respeito ao início da gestão atual da CPA. Essa comissão iniciou suas atividades a 17 de dezembro de 2018, privilegiando a elaboração do primeiro Relatório Parcial. Ressalta-se que, no ano de 2019, houve mudanças na composição da maioria das Comissões Próprias de Avaliação Locais, principalmente em razão dos editais de remoção de docentes e TAE's, o que levou à necessidade de um reordenamento das ações da CPA Geral do IFCE (Instituto Federal do Ceará, 2021, p. 37).

No ano de 2020, tivemos a substituição de alguns membros da CPA, bem como a atualização das novas comissões locais, logo acreditamos que o

trabalho junto as comunidades locais ficaram comprometidas diante desse fato e da pandemia que assola o país (Instituto Federal do Piauí, 2021, p. 27).

Pelo cenário vivenciado no ano de 2020, com a suspensão de atividades acadêmicas, bem como, em decorrência das fragilidades no exercício de 2020, que ocasionou a saída dos membros da CPA Institucional, da categoria e professores saíram todos e de técnico um, também saíram alguns membros da CPA's locais. Esse cenário fragilizou bastante as ações da CPA, principalmente no que tange as etapas previamente planejadas país (Instituto Federal do Pará, 2021, p. 27).

As CPAs locais foram sendo compostas e recompostas ao longo de três anos, através de portarias locais. [...] no final de 2020, a Comissão contava com reduzido número de membros vinculados diretamente à instituição (dois servidores e dois estudantes). [...] Nesse percurso de três anos, a Comissão Central jamais conseguiu completar a sua composição e trabalhar com todas as suas representações (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2021, p. 4, 53).

Relativamente ao processo de avaliação institucional é possível indicar que ele foi prejudicado por diferentes aspectos: [...] contínua troca na composição das comissões locais que paralisavam ou tornavam o andamento dos procedimentos mais lentos e morosos (Instituto Federal de São Paulo, 2021, p. 150).

Além desse, outros problemas foram apontados nos relatos, como, por exemplo, desinteresse em compor as CPAs, abandono das comissões por parte de membros, problemas de ordem físico-estrutural dos *campi*, problemas com fornecimento de internet, sobrecarga de trabalho dos membros com outras atividades pedagógicas, falta de recursos como espaço adequado e equipe de apoio para o trabalho da CPA, e, principalmente, os transtornos causados pela pandemia do COVID-19 e o ensino remoto, dentre outros.

Por fim, quanto a análise do parâmetro legitimidade, verificamos que a totalidade da amostra analisada nesta pesquisa apresentou atendimento parcial, pois esclarecem a metodologia do processo avaliativo, o trabalho das CPAs e apresentam objetividade na análise dos resultados. Também, que há legitimidade nas equipes avaliadoras, as quais são eleitas pela comunidade e constituídas por portaria das IES. Entretanto, a baixa participação dos sujeitos nas etapas do processo autoavaliativo prejudica a legitimidade do processo em sua totalidade, haja vista não haver representação consistente dos sujeitos interessados na avaliação. Ainda, verificamos que são poucas as menções de ações de formação das CPAs e vários problemas dificultam o trabalho, principalmente a alta rotatividade de membros. Ademais, verificou-se dualidade na perspectiva avaliativa orientadora do trabalho das equipes avaliadoras, nessas IES.

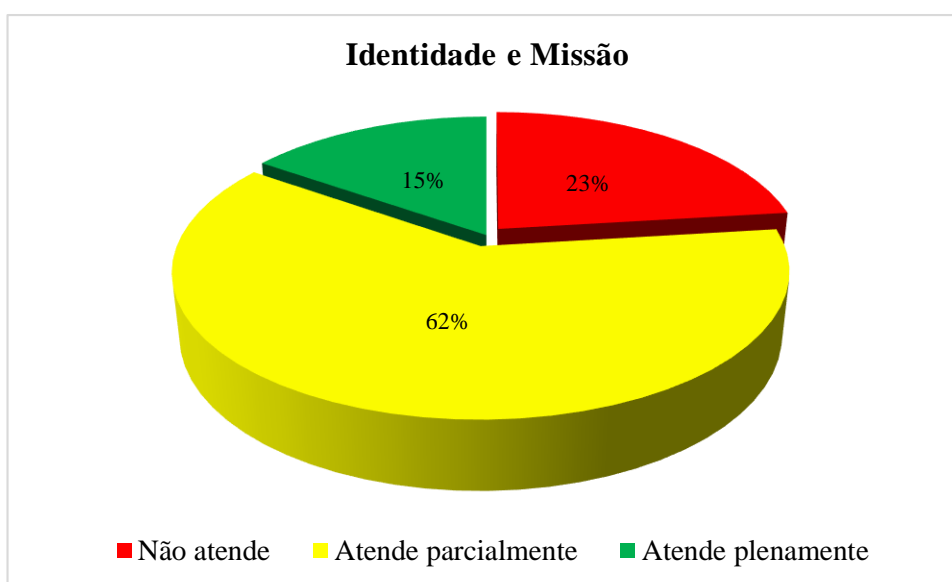
6.1.8 Identidade e missão

O parâmetro identidade e missão procura aferir se a avaliação busca contemplar e respeitar as características próprias da IES; e se esclarece como a IES exerce seu mandato social. Esse parâmetro diz respeito ao que Dias Sobrinho (2004b) considera como referente à responsabilidade social da IES, a qual considera o princípio da educação como direito social, de forma que as instituições devem responder pela qualidade de suas ações e resultados, em função do interesse coletivo.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não faz menção à identidade institucional e/ou não evidencia como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional; e/ou não faz menção e/ou não evidencia a missão institucional;
- b) Atende parcialmente: O relatório faz menção à identidade institucional, mas não evidencia como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional; e/ou faz menção, mas não esclarece como a IES exerce sua missão institucional;
- c) Atende plenamente: O relatório evidencia a identidade institucional, esclarece como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional e esclarece como a IES exerce sua missão institucional.

Gráfico 10 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro identidade e missão.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se que 3 (27%) avaliações da amostra apresentaram não atendimento do parâmetro identidade e missão, que 8 (62%) avaliações apresentaram atendimento parcial e que 2 (15%) avaliações apresentaram pleno atendimento do parâmetro, de modo que, majoritariamente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial ou pleno dos aspectos do parâmetro emancipatório identidade e missão.

As experiências autoavaliativas do IFPI e do IFMG foram as que apresentaram pleno atendimento do parâmetro. No caso do IFPI, o parâmetro identidade e missão institucional é o ponto forte da avaliação. O relatório evidencia a identidade institucional da IES, a qual é alinhada à Lei 11.892/2008, bem como esclarece como a avaliação contempla a identidade institucional. No texto, a autoavaliação deve se traduzir como uma ferramenta construtiva, dinâmica e processual, para contribuir de forma processual e participativa na melhoria e no aperfeiçoamento da qualidade institucional.

O texto também esclarece como a IES exerce sua missão institucional, que é promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, com o objetivo de se destacar como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica, humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, para que isso se consolide nas áreas dos cursos que ministra, a IES o faz por meio da oferta variada de cursos, nos mais diversos níveis, considerando a avaliação como um fator fundamental para a garantia da qualidade.

Dessa forma, a avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro identidade e missão, haja vista o relato ter evidenciado, ao menos ao nível discursivo, a identidade e a missão institucional, ter esclarecido como a avaliação contempla a identidade institucional e ter esclarecido como a IES exerce sua missão institucional. No entanto, cabe lembrar, que, como pontuado no parâmetro legitimidade, embora a narrativa do relato afirme-se como uma avaliação formativa e participativa, a análise do relato apontou para o contrário, ou seja, na prática a avaliação mostra-se alinhada a uma perspectiva gerencialista.

Também no caso do IFMG, um ponto forte da avaliação diz respeito ao parâmetro identidade e missão institucional. O relato evidencia a identidade institucional e esclarece como a IES exerce sua missão institucional. A identidade da IES é alinhada ao que determina a Lei dos IFs, “na oferta de educação profissional e tecnológica nos diversos níveis e modalidades, bem como na integração da educação básica à educação superior, orientando sua oferta em prol dos arranjos produtivos locais” (IFMG, 2021, p. 13). Quanto à missão da IES, o relato esclarece

que é voltada a “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional” (IFMG, 2021, p. 18). Ademais, o relato esclarece como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional da IES, a qual se constitui em possibilitar “aos gestores, conhecer o panorama das condições em que a instituição se encontra, destacando fragilidades e potencialidades, indicando rumos para as melhorias e transformações” (IFMG, 2021, p. 37), fornecendo, assim, subsídios para o autoconhecimento, para a melhoria das práticas e para o fortalecimento da imagem e da identidade da IES.

Desse modo, vislumbra-se a avaliação enquanto ferramenta de gestão, pois, apesar do relato apontar textualmente para um processo avaliativo que considere princípios éticos-democráticos, característicos da abordagem da avaliação democrático-subjetivista, são justamente nesses parâmetros que a avaliação vai mal, pois não se verificou efetivamente diálogo entre todos os sujeitos durante as etapas do processo avaliativo, plena participação da comunidade, nem muito menos abertura para ouvir as vozes divergentes.

Já as experiências autoavaliativas do IFAC, do IFB, do IFBA, do IFCE, do IFGO, do IFPA, do IFPR e do IFSP apresentaram atendimento parcial do parâmetro identidade e missão, conforme quadro síntese, a seguir:

Quadro 12 – Análise dos aspectos referentes ao parâmetro identidade e missão

IES	Identidade e Missão	Exercício da Missão	Avaliação x Identidade e Missão
IFAC	Evidencia	Não esclarece	Menciona
IFB	Menciona	Não esclarece	Menciona
IFBA	Evidencia	Não esclarece	Não esclarece
IFCE	Menciona	Não esclarece	Não esclarece
IFGO	Evidencia	Não esclarece	Não esclarece
IFPA	Menciona	Não esclarece	Não esclarece
IFPR	Menciona	Não esclarece	Menciona
IFSP	Evidencia	Não esclarece	Não esclarece

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme se observa no quadro acima, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas que apresentaram atendimento parcial do parâmetro emancipatório identidade e missão mencionam ou evidenciam nos relatos a identidade e a missão institucional. Nesse sentido, observou-se que as instituições expressam de maneira clara suas identidades e finalidades, as quais são alinhadas ao que institui a Lei dos IFs (Lei 11.892/2008), conforme cabe lembrar, “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com

as suas práticas pedagógicas” (IFSP, 2021, p. 9). Assim, essas instituições educativas partilham de uma mesma identidade básica, que as aproxima e as permite trabalharem em rede, compartilhando políticas educacionais, parcerias e experiências, contudo, apresentam algumas nuances, como se pode esperar, haja vista, terem histórias próprias, localizarem-se em espaços diversos e atuarem em realidades específicas.

Nesse entendimento, os relatos do IFCE, do IFPA e do IFSP descrevem a identidade e as finalidades da IES exatamente como a Lei dos IFs as descrevem. O relato do IFAC e do IFB apontam para uma identidade em concordância com a formação e a qualificação profissional e em conformidade com os setores produtivos da sociedade. Já o relato do IFBA, atenta para “premissas da qualificação da educação pública e ampliação das oportunidades de acesso à escola para uma população desde sempre excluída do âmbito educacional” (IFBA, 2021, p. 4) como parte de sua identidade. O relato do IFGO acrescenta que o instituto é vocacionado às ciências agrárias. O relato do IFPR também evidencia a identidade da IES alinhada ao que determina a Lei dos IFs e que busca “o fortalecimento do projeto de construção de uma sociedade fundamentada na igualdade política, econômica e social” (IFPR, 2021, p. 21).

Também, os relatos mencionam ou evidenciam a missão das IES, entretanto, não são capazes de esclarecer objetivamente, nas narrativas analisadas, como efetivamente as instituições exercem sua missão anunciada, o que torna esse aspecto o principal limitador para o pleno atendimento do parâmetro emancipatório identidade e missão.

Como exemplos disso, temos o relato do IFAC, que evidencia a missão e os valores da IES que são, respectivamente, educar, inovar e interagir com a sociedade, promovendo a inclusão, emancipação, cidadania e desenvolvimento sustentável, ética, compromisso, respeito, equidade e responsabilidade socioambiental, mas que não detalha solidamente de que forma a instituição exerce sua missão de promover a inclusão, a emancipação, a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Também o relato do IFPA, o qual esclarece que a missão da IES é voltada a “desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando profissionais capacitados para o exercício da profissão e da cidadania plena” (IFPA, 2021, p. 15), mas que não evidencia como a IES cumpre seu mandato social de formação para a cidadania plena.

Outro aspecto limitador relevante é o fato de alguns relatos não evidenciarem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Aqueles que o fazem mencionam a função da avaliação nesse sentido, concebendo-a estritamente como ferramenta de gestão para a melhoria da qualidade institucional ou articulada ao planejamento estratégico e ao PDI, mas não, necessariamente, como um meio de transformação social ou

emancipador, o que aponta para a perspectiva gerencialista da avaliação. Esse é o caso, por exemplo, do relato do IFCE, no qual informa que a missão da IES é “a promoção do ser humano, traduzida na democratização do acesso, assim como na permanente busca da qualidade da educação pública e no desenvolvimento científico-tecnológico como vetor de atendimento às demandas sociais” (IFCE, 2021, p. 8-9). Entretanto, o relatório não esclarece como a IES exerce sua missão social, e, embora considere a avaliação como ferramenta de gestão para a melhoria da qualidade institucional, não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com a realidade em que está inserida e nem como a autoavaliação contribui para a promoção do ser humano ou para a democratização do acesso.

Ainda, com relação ao parâmetro identidade e missão, há os casos dos relatos do IFF, do IFRN e do IFRS, os quais apresentaram não atendimento desse item. Essas experiências autoavaliativas não mencionam os aspectos da identidade institucional, não discutem como a avaliação contribui para o diálogo da IES com a realidade em que está inserida, não mencionam de que forma a instituição exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, com base na análise dos relatos, há total silenciamento referente a esses aspectos e, por isso, não foi possível atribuir atendimento desse parâmetro, nesses casos.

Dessarte, em suma, mesmo que se verifique que a maioria dos relatos das autoavaliações meta-avaliadas evidencie ou mencione suas identidades, de forma que a avaliação busque contemplar as características próprias das IES, algo que também se evidencia na diversidade metodológica dos processos autoavaliativos verificada na análise dessa pesquisa, também se verificou que a maioria das narrativas não é eficiente em demonstrar como as IES exercem seus mandatos sociais, e muito menos, de que forma a autoavaliação institucional contribui para o fortalecimento da identidade institucional e para o cumprimento da missão. Ainda que se tenha em consideração que as IES manifestem missões institucionais que objetivem a cidadania, a emancipação, a formação crítica ou a democratização do acesso, não houve como evidenciar a contribuição da autoavaliação institucional para esses fins, haja vista que, na maioria dos relatos, a autoavaliação é concebida, principalmente, como ferramenta de gestão e de planejamento, numa perspectiva gerencial, silenciando-se suas outras funções formativo-emancipatórias. Isso salienta, novamente, o fracasso da proposta original para o SINAES, que conferia à avaliação institucional a função de esclarecer como o sistema e como cada IES exerce seu mandato social.

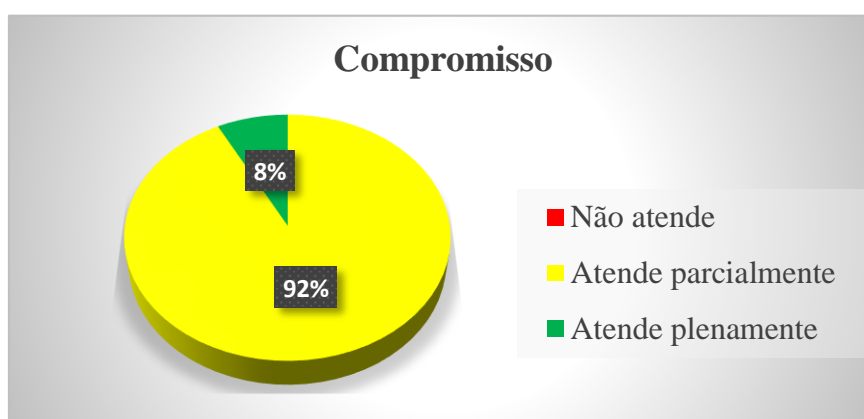
6.1.9 Compromisso

O parâmetro compromisso procura aferir se a avaliação reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas. Este parâmetro dialoga principalmente com o parâmetro identidade e missão, haja vista tratarem sobre a formação intencionada e declarada pelas instituições de ensino analisadas.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e/ou a uma visão de educação crítico-emancipatória; e/ou não evidencia comprometimento com o aperfeiçoamento das práticas internas;
- b) Atende parcialmente: O relatório faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e/ou a uma visão de educação crítico-emancipatória, mas não esclarece de que forma se compromete com esses princípios; e/ou evidencia comprometimento com o aperfeiçoamento das práticas internas;
- c) Atende plenamente: O relatório reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas.

Gráfico 11 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro compromisso.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se que nenhuma (0%) avaliação da amostra apresentou não atendimento do parâmetro compromisso, que 12 (92%) avaliações apresentaram atendimento parcial e que 1 (8%) avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro, de modo que, majoritariamente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial do parâmetro.

A experiência autoavaliativa meta-avaliada que apresentou pleno atendimento do parâmetro compromisso foi a do IFPR. O relato afirmar serem as finalidades da avaliação para a comunidade acadêmica, o “conhecimento de suas qualidades, problemas e desafios; o fortalecimento do compromisso social da instituição; a ampliação do compromisso com a transparência pela socialização das informações” (IFPR, 2021, p. 438). Além disso, a missão da IES tem em vista a formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade.

Ainda, a IES apresenta como sua visão de futuro, “ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social” (IFPR, 2021, p. 24), e tem como objetivo “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (IFPR, 2021, p. 26). A avaliação se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas, para que, de acordo com o relato, seja “o instrumento que orienta o planejamento e a gestão institucional com vistas a atingir excelência, através do aprimoramento dos processos” (IFPR, 2021, p. 29).

Também, como mencionado anteriormente, a avaliação se compromete com o processo autoavaliativo formativo e participativo, ainda que, na prática, não haja evidências de que isso se efetive de fato. Cabe salientar, no entanto, que o relato é constituído por duas perspectivas de avaliação que se tencionam no decorrer do texto. Fica evidente o caráter democrático, participativo e formativo que é atribuído discursivamente à autoavaliação, enquanto potencial ferramenta que ajude a IES a promover a transformação social pretendida em sua missão, mas também fica evidente que à mesma avaliação são atribuídas propriedades e finalidades características da racionalidade neoliberal, como valores atrelados à eficácia e a eficiência na distribuição de recursos, bem como, à prestação de contas à sociedade e, principalmente, como instrumento para gestão e planejamento.

O relato apresenta uma consciência bastante consistente a respeito do valor da autoavaliação para o autoconhecimento da IES e para a indução de melhorias nos processos acadêmicos. O ponto forte da avaliação diz respeito ao reconhecimento do papel da avaliação em contribuir com a identidade e com a missão institucional, no sentido de promover uma

educação crítico-emancipatória e no compromisso com a construção de um projeto de sociedade menos desigual. Entretanto, como já foi constatado, o processo avaliativo não se configurou integralmente como uma avaliação dialógica, democrática, formativa, pedagógica, participativa, que constrói cultura de avaliação emancipatória, o que sugere que esse compromisso se constitua somente ao nível de discurso.

Essa constatação realça uma das características do método conceitual e analítico da meta-avaliação dos aspectos emancipatórios, proposto por esta pesquisa: verifica a não conformidade entre discurso e prática. As narrativas podem apresentar evidências que confirmem o atendimento dos parâmetros, mas é a análise do processo em sua totalidade, juntamente com os resultados dos demais parâmetros, principalmente os de caráter político-democráticos, que pode averiguar a conformidade ou não do discurso com as práticas.

De todo modo, embora permeada por valores educacionais da racionalidade neoliberal, ao menos ao nível discursivo, a avaliação reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória e se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas. Por isso, verificou-se pleno atendimento do item compromisso.

Já as demais experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa apresentaram atendimento parcial do parâmetro compromisso, principalmente porque atendem ao aspecto do compromisso com o aperfeiçoamento das práticas internas, conforme se pode observar no quadro síntese, a seguir:

Quadro 13 – Análise dos aspectos referentes ao parâmetro compromisso

IES	Compromisso com projeto de sociedade crítico-transformador	Compromisso com educação crítico-emancipatória	Compromisso com o aperfeiçoamento das práticas internas.
IFAC	Não evidencia	Menciona	Reconhece
IFB	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFBA	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFCE	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFF	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFGO	Evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFMG	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFPI	Não evidencia	Menciona	Reconhece
IFPA	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFRN	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFRS	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece
IFSP	Não evidencia	Não evidencia	Reconhece

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar, somente o relato da experiência autoavaliativa do IFGO evidenciou compromisso com um projeto de sociedade menos desigual, tendo como eixo transversal o desenvolvimento sustentável e o respeito ao meio ambiente, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual a IES está inserida. Essa IES assume uma identidade institucional voltada para a área agrária, e, de acordo com o relato, “o compromisso comunitário deve ser um princípio orientador das ações articuladas em cada campus, de forma a ampliar a relação com seu entorno e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual está inserido, em uma perspectiva emancipatória” (IFGO, 2021, p. 21). Entretanto, observa-se, ao nível de discurso, que o compromisso da IES para reduzir as desigualdades existentes, oriundas da chamada discriminação histórica, pauta-se na promoção de ações afirmativas que proporcionem o acesso, a permanência e o êxito escolar, mas não se evidenciou compromisso com uma educação crítico-emancipatória, ou práticas pedagógicas emancipatórias.

Já a quase totalidade dos relatos meta-avaliados não evidenciaram compromisso com projeto de sociedade-crítico transformador e nem com uma visão de educação crítico-emancipatória. Essa falta de compromisso das autoavaliações institucionais com esses aspectos emancipatórios golpeia gravemente a finalidade original dessas instituições de ensino, as quais, como já pontuado anteriormente, foram concebidas em seu projeto para serem vetores de transformação social e espaços educativos emancipatórios, tendo em vista uma educação crítico-libertadora com base no ideário freiriano.

No documento que apresenta as concepções e diretrizes para os Institutos Federais, temos a seguinte reflexão:

Em Paulo Freire, preparar para a autonomia significa educar para a liberdade. A reflexão de Paulo Freire sobre autonomia eleva-se a questões relacionadas ao campo da política e ao fato de o homem ser dotado do dom da ação – potencialidades e capacidades da vida humana impossíveis de ser concebidas sem a admissão da existência da liberdade. [...] A autonomia é por excelência uma necessidade política. Somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as contradições que permeiam o mundo em que vive, questioná-las e agir no sentido de canalizar as oportunidades dessa sociedade para mudanças qualitativas e apresentar alternativas aos desafios e às ameaças (Brasil, 2010, p. 36).

Dessarte, é notória que a autonomia, em outras palavras, a emancipação dos sujeitos é um dos princípios norteadores que devem permear as práticas pedagógicas dos Institutos Federais brasileiros, tendo em vista a formação científica, técnico-profissional, mas também a formação crítica dos/as estudantes, a fim de que possam compreender as relações sociais que

os rodeiam e que tenham meios para agir, transformando suas realidades e a dos outros, se assim o quiserem.

Nesse sentido, o compromisso das autoavaliações institucionais, enquanto potenciais ferramentas para a promoção de práticas formativo-emancipatórias, com projetos transformadores da sociedade e com a educação crítico-emancipatória, deveria, do mesmo modo, apresentar-se notório, haja vista, ser uma das finalidades principais da autoavaliação institucional, o melhoramento dos processos pedagógicos, dentre outros. Pelo contrário, não é o que se verifica na análise dos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas, o que pode apontar para algo maior, como, possivelmente, uma evidência da falta de compromisso das IES com esses aspectos, algo que requereria pesquisas e análises mais aprofundadas que extrapolam os limites deste trabalho.

Alguns relatos, como o do IFAC e o do IFPI, fazem menção em suas missões a uma educação de perspectiva emancipatória na introdução dos documentos, mas sem detalhar ou discorrer a respeito, no corpo textual do relato, ocupando-se mormente em explicar as etapas, a metodologia e os resultados da avaliação. No caso do IFAC (2021, p. 8), o relato aponta que a missão da IES é “educar, inovar e interagir com a sociedade, promovendo a inclusão, emancipação, cidadania e desenvolvimento sustentável”, entretanto, o relato não detalha de que forma promove a emancipação e a cidadania dos sujeitos, nem como a avaliação colabora para essa missão. No caso do IFPI (2021, p. 9), o relato afirma que a missão “visa promover uma educação de excelência, na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável”. No entanto, não esclarece de que forma se compromete com esses princípios.

Apesar de fazerem menção à educação crítico-emancipatória, esses relatos não evidenciam compromisso com a mesma, pois a análise do material observou uma flagrante ausência de vínculo ou de compromisso da autoavaliação com as perspectivas educativas anunciadas, sobretudo por conta do esvaziamento dos aspectos políticos da avaliação e da preferência aos aspectos técnico-objetivos, de modo que, a análise dos relatos não verificou de que forma a avaliação efetivamente pode ajudar a estabelecer uma educação crítico-emancipatória naqueles espaços educativos e, conseqüentemente, transformação social.

Como afirmamos anteriormente no referencial teórico desta pesquisa, a educação, enquanto fenômeno político-social, pode ser praticada a serviço de diferentes projetos de sociedade, a depender da perspectiva em que é conformada. Do mesmo modo, as perspectivas avaliativas no campo educacional convergem para diferentes perspectivas de visão de mundo,

de forma que avaliações esvaziadas de seus aspectos políticos e que não atestam compromisso com uma educação crítico-emancipatória concorrem para o recrudescimento de uma sociedade baseada em valores que reforçam as desigualdades sociais.

Dessarte, com base no que foi verificado acima, fazem sentido as críticas elaboradas sobre a formação nos IFs, as quais assinalam para o perigo constante das práticas pedagógicas e administrativas desses espaços educativos serem cooptadas pela racionalidade mercadológica vigente, incluindo a avaliação institucional, haja vista a linha sempre tênue que racionaliza as identidades e missões dessas IES entre uma formação crítico-emancipatória e o atendimento às demandas socioprodutivas locais. Sobre isso ponderam Souza e Mendes (2017, p. 6):

A teoria que ampara a construção dos IFs os destaca como bem público e apresenta grandes avanços em relação às questões sociais, mas justamente por seu vínculo com o mercado e por seu histórico com primazia pelo atendimento às demandas do capital, precisa-se conhecer os processos e questionar constantemente sobre o cumprimento da missão dos IFs na sociedade brasileira; para que essa missão se valide como prática social que vai desde a construção de projetos pedagógicos dos cursos até as ações de planejamento e de gestão. Dentre as ações institucionais com peso para a prática da democracia, bem como do desenvolvimento da “cidadania plena e emancipada” está certamente a Avaliação Institucional.

Não obstante, observa Fornari (2017, p. 245) que “a emancipação política ou a cidadania, por si sós, não conduzem a uma formação humana plena com indivíduos críticos e autônomos, que ultrapassem, sem uma ação social, o nível das regras, os acordos e os ordenamentos estabelecidos pela ordem vigente do capital”. Assim, é necessário compreender o fenômeno educativo dentro e permeado pelas contradições sociais, nas quais os IFs estão inseridos. Para a autora, o trabalho desenvolvido dentro dos Institutos Federais é o melhor exemplo da possibilidade de se fazer a mediação entre um projeto emancipatório e a sociedade mediata regida pelas demandas do capital, no campo educacional, devendo, entretanto, essas IES fazerem a si mesmas, constantemente, o exame de sua identidade e missão.

Com relação à contribuição da autoavaliação institucional nesse autoexame proposto, destacamos a fala de Dias Sobrinho (2003, p. 114), o qual afirma que um processo avaliativo com intencionalidade educativa deve ajudar a “responder a uma questão fundamental: que formação esta instituição está propiciando, no exercício de suas responsabilidades sociais?”. Certamente, uma avaliação comprometida com a transformação social e com a educação crítico-emancipatória pode valer recursos aos Institutos Federais, a fim de promoverem formação técnico-científica aliada à emancipação dos sujeitos.

Ainda sobre a análise do parâmetro compromisso, verificou-se que o compromisso das autoavaliações meta-avaliadas foi com o fortalecimento das práticas internas, de forma que é

esse o aspecto que confere atendimento parcial à maioria das experiências autoavaliativas meta-avaliadas, conforme trechos destacados, a seguir:

A avaliação institucional interna é um permanente processo de análise, que deve exercer sua função diagnóstica, identificando situações problemáticas e indicando alternativas para a sua superação, redirecionando as ações (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 14).

A avaliação assume importante papel, com o intuito de ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de gestão; bem como o autoconhecimento desta Instituição de Ensino e o conseqüente aprimoramento das atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação (Instituto Federal de Brasília, 2021, p. 3).

Os dados aqui apresentados foram tratados e analisados e as possibilidades de ações futuras, relacionadas aos indicadores considerados mais críticos, pela Análise dos Quartis, em termos de desempenho de avaliação, foram discutidos com a equipe gestora que apresentou um conjunto de ações de melhoria, as quais são descritas abaixo (Instituto Federal Fluminense, 2021, p. 84).

A metodologia utilizada, o percentual de participação das categorias, a descrição e a discussão dos resultados da avaliação realizada, no qual se busca identificar as potencialidades e fragilidades e os resultados propriamente ditos, são elementos práticos, utilizados como ferramenta norteadora das ações dos processos de gestão do IFPA, além de identificar em quais itens a instituição precisa melhorar na visão dos discentes, docentes e técnico-administrativos (Instituto Federal do Pará, 2021, p. 16).

A avaliação Institucional enquanto instrumento de gestão na instituição educacional precisa ser concebida como um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Deve revelar a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados (Instituto Federal do Piauí, 2021, p. 09).

Embora alguns relatos definam a autoavaliação institucional como processo, permanente, diagnóstico de problemas e proposta de soluções para o redirecionamento das ações, a análise das narrativas em sua totalidade revela, na maioria dos casos, a perspectiva da avaliação desprovida de seu caráter político e, principalmente, compreendida como ferramenta gerencial, ou seja, assumem uma visão de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para aferição, revisão e construção de políticas educacionais internas. Assim, o compromisso é com a melhoria dos problemas operacionais e não com o fortalecimento da educação crítico-emancipatória.

Destarte, em suma, a análise dos aspectos emancipatórios do parâmetro compromisso revelou que a quase totalidade das autoavaliações meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial desse item, principalmente porque atendem ao aspecto de compromisso com o fortalecimento das práticas internas, numa perspectiva gerencial das práticas operacionais de gestão e de planejamento das IES. No entanto, embora alguns relatos mencionem o compromisso das instituições com uma formação cidadã ou com a transformação social das

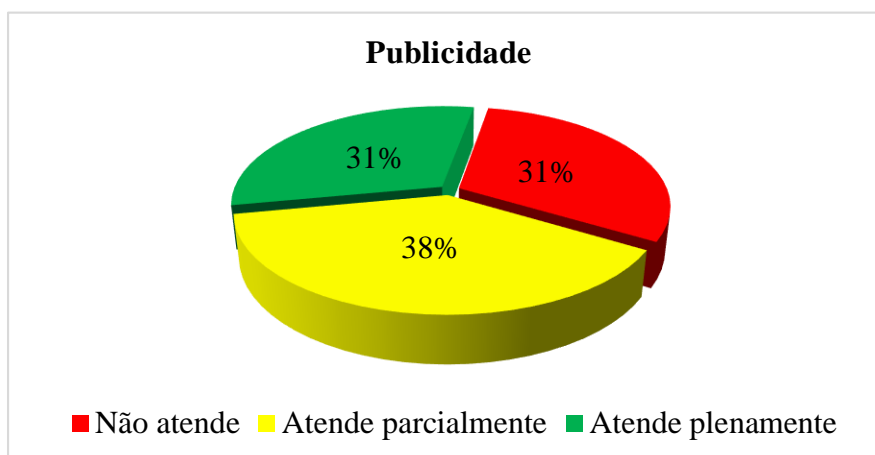
realidades em que estão inseridas, as narrativas não evidenciaram compromisso da autoavaliação institucional com a educação crítico-emancipatória, nem com um projeto de transformação social também emancipatório, sugerindo que esse compromisso se constitua ao nível discursivo, mas, ao nível da prática, observou-se alinhamento ao projeto social vigente do capital. Nesse sentido, cabe observar que o atendimento parcial do parâmetro acaba sendo ilusório, pois o compromisso é com as mudanças das práticas internas e não com um projeto de sociedade transformador e nem com a educação crítico-emancipatória.

6.1.10 Publicidade

O parâmetro publicidade procura aferir se a avaliação promove a divulgação de seus resultados ao público interessado, aos demais segmentos da sociedade e se faz o acompanhamento do uso das informações produzidas. Para Dias Sobrinho (2004b), a publicidade refere-se em primeiro lugar ao caráter social e participativo da avaliação em função do interesse público e, em segundo lugar, à divulgação dos resultados e relatórios da avaliação à população em geral. Já Luck (2012), considera como *feedback* aos sujeitos interessados na avaliação, de modo a oferecer panorama claro dos resultados para a mobilização das ações de melhorias.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade e/ou não esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas;
- b) Atende parcialmente: O relatório esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, mas não esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas, ou vice-versa;
- c) Atende plenamente: O relatório esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, e esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas.

Gráfico 12 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro publicidade.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se que 4 (31%) avaliações da amostra apresentaram não atendimento do parâmetro compromisso, que 5 (38%) avaliações apresentaram atendimento parcial e que 4 (31%) avaliações apresentaram pleno atendimento do parâmetro, de modo que, majoritariamente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial ou pleno do parâmetro, mas observa-se também um número expressivo, quase um terço, de avaliações que não apresentaram atendimento do item.

As experiências autoavaliativas meta-analisadas que apresentaram pleno atendimento do parâmetro publicidade foram as do IFAC, do IFF, do IFRS e a do IFSP, pois esclarecem como promovem a divulgação de seus resultados ao público interessado, aos demais segmentos da sociedade e esclarecem como fazem o acompanhamento do uso das informações produzidas pela autoavaliação.

No caso do IFAC, quanto ao item publicidade, a avaliação demonstra pleno atendimento, uma vez que os resultados são socializados com toda a comunidade por diversos meios, principalmente os virtuais e por meio de reuniões presenciais com os interessados. A socialização dos dados é feita por dimensão avaliada com cada segmento da comunidade e é dada a oportunidade aos demais interessados para proporem melhorias. Ademais, o uso desses resultados pela comunidade são acompanhados pela equipe avaliadora, principalmente o uso feito pela equipe gestora. O relato evidencia que os resultados são socializados e discutidos pela CPA com o Colégio de Dirigentes da IES e com o Conselho Superior. É realizada a análise comparativa considerando as séries históricas passadas, para embasar o planejamento estratégico e as metas futuras, o que se constitui em uma exemplar estratégia de melhoria e de fortalecimento do processo avaliativo.

No caso do IFF, o parâmetro publicidade é o ponto forte da avaliação, pois o relato se compromete a divulgar os resultados da avaliação por meio de estratégias diversificadas, principalmente pelo meio virtual. Ainda, a avaliação compromete-se em fazer o acompanhamento do uso das informações, a partir de um plano de ação proposto pela CPA, junto à equipe gestora da IES. Desse modo, a avaliação apresentou pleno atendimento desse item.

Também, no caso do IFRS, o parâmetro publicidade é o ponto forte da avaliação. O relato prevê a divulgação e o acompanhamento do uso dos resultados, os quais serão posteriormente apresentados local e institucionalmente pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA). “Além disso, está previsto o fornecimento de uma “Carta Resumo” com os principais aspectos que serão acompanhados durante o ano e que deverá ser entregue ao dirigente máximo e aos/as diretores/as da instituição em seus diversos *campi*” (IFRS, 2021, p. 13). Além disso, evidencia como os resultados são divulgados à comunidade ao longo do ciclo avaliativo. Desse modo, a avaliação apresentou pleno atendimento desse item.

Do mesmo modo, no caso do IFSP, o parâmetro publicidade é um dos pontos fortes da avaliação. O relato prevê a divulgação e o acompanhamento do uso dos resultados:

No início do ano de 2020 foi solicitada às CPAs locais que encaminhassem aos diretores gerais dos seus respectivos campus as sugestões de ações, decorrentes da análise dos dados e elaboração do relatório nos campus, para que esses pudessem analisar e discutir com os diversos segmentos o resultado da avaliação institucional realizada em 2019, assim como as ações possíveis para melhorias. Ao final do ano de 2020, a gestão deveria encaminhar à CPA as ações e encaminhamentos realizados decorrentes desse trabalho (Instituto Federal de São Paulo, 2021, p. 110-111).

Além disso, o relato evidencia como os resultados são divulgados à comunidade ao longo do ciclo avaliativo e as ações de melhoria são mencionadas no relatório. Desse modo, a avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro publicidade.

Já as experiências autoavaliativas meta-avaliadas do IFBA, do IFCE, do IFGO, do IFMG e do IFPI apresentaram atendimento parcial do parâmetro publicidade, conforme quadro síntese abaixo, pois a maioria esclarece que divulgará os resultados da autoavaliação institucional, principalmente por meio virtual, disponibilizando os relatórios em suas páginas na internet.

Quadro 14 – Análise dos aspectos referentes ao parâmetro publicidade

IES	Divulgação dos resultados	Acompanhamento do uso das informações produzidas
IFBA	Não esclarece os meios	Menciona como fará
IFCE	Esclarece	Não evidencia
IFGO	Esclarece	Não evidencia

IFMG	Esclarece	Não evidencia
IFPI	Esclarece	Não evidencia

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar pelo quadro acima, o aspecto referente à divulgação dos resultados e à devolutiva das informações coletadas aos sujeitos interessados na avaliação é o que confere atendimento ao parâmetro publicidade às autoavaliações meta-avaliadas que apresentaram atendimento parcial desse item.

Alguns relatos afirmam que realizarão estratégias de divulgação dos resultados da autoavaliação junto à comunidade, as quais consideramos bastante positivas para o fortalecimento de uma avaliação emancipatória, como, por exemplo, o do IFCE, o qual esclarece que promoverá a devolutiva dos resultados da avaliação por meio de seminários com os três segmentos da comunidade interna:

A metodologia compreende, ainda, a atividade de devolutiva dos resultados encontrados, que consiste em apresentação, por meio de seminários, destinada aos três segmentos acadêmicos. A expectativa é de que os seminários se constituam em mais um espaço democrático como oportunidade para prestação de contas dos gestores e estabelecimento de novos compromissos com a comunidade (Instituto Federal do Ceará, 2021, p. 22).

Verificou-se, também, intenções de estratégias positivas de divulgação no relato do IFGO, que se compromete a divulgar os resultados a todos os segmentos da comunidade, por meio do site institucional e “em reuniões específicas, para a equipe diretiva dos *campi*, e nas reuniões pedagógicas semestrais, para a comunidade acadêmica” (IFGO, 2021, p. 20); e no do IFMG, que se compromete a divulgar os resultados da avaliação “aos dirigentes e gestores, da Reitoria e *campi*, e divulgará amplamente a toda comunidade acadêmica, por meio de reuniões, distribuição impressa, postagem nos *sites* dos *campi* e da Reitoria, e outras formas estabelecidas pelas comissões central e locais” (IFMG, 2021, p. 43), ou seja, por meio de estratégias diversificadas.

Entendemos que o emprego, pela CPA, de estratégias interativas e diversificadas de divulgação das informações produzidas pela autoavaliação institucional é um fator que fortalece o processo avaliativo perante a comunidade interna das IES e que ajuda a construir cultura avaliativa dentro desses espaços educativos. A divulgação e, principalmente, a discussão crítica dos resultados da avaliação com os sujeitos envolvidos é uma forma de prestação de contas ao público interessado, no sentido não de responsabilizá-los pelos maus resultados possivelmente obtidos, mas no sentido de que possam sentir que seus apontamentos referentes aos problemas institucionais são considerados pelo processo avaliativo, que suas vozes são ouvidas e

compreendidas, que suas sugestões são estimadas, e, desse modo, incentivar a participação crítica e responsável, legitimando a avaliação.

Entretanto, observa-se, por meio do quadro síntese acima, que o aspecto limitador do pleno atendimento do parâmetro publicidade nas autoavaliações meta-avaliadas diz respeito ao acompanhamento das equipes avaliadoras do uso das informações produzidas pela avaliação, ou seja, embora os relatos se comprometam a divulgar os resultados da autoavaliação, não evidenciaram como, efetivamente, as CPAs farão o acompanhamento do uso das informações, pelo público interessado. A exceção disso foi o relato do IFBA, o qual menciona que a CPA fará o acompanhamento do uso das informações por meio da confecção de um plano de ação junto às pró-reitorias responsáveis.

O acompanhamento do uso das informações produzidas pela autoavaliação pelos diversos sujeitos interessados na avaliação pressupõe a noção de que o trabalho das CPAs é contínuo, formativo, e que não finaliza com a apresentação do relatório. Desse modo, para que esse trabalho se realize a contento, é imperioso que as equipes avaliadoras tenham condições estruturais de trabalho adequadas, tempo para se dedicarem ao trabalho e para formação sobre a temática. Fortalecer as CPAs, oferecendo-lhes boas condições de trabalho, é fortalecer a autoavaliação institucional e, conseqüentemente, melhorar os diversificados processos institucionais, tendo em vista uma formação crítico-emancipatória dos sujeitos atendidos pela IES.

Ademais, realizar o acompanhamento do uso dos resultados é um meio de estimar o valor da avaliação para os sujeitos interessados, ou seja, a utilidade da avaliação, de forma a verificar a potencialidade transformadora dessa avaliação ou a relevância e aplicabilidade de suas informações. Desse modo, o acompanhamento do uso dos resultados da avaliação pode orientar as equipes avaliadoras na viabilidade da metodologia empregada e no planejamento de novas metodologias, estratégias ou ações que melhorem o processo autoavaliativo.

Ainda sobre a análise do parâmetro publicidade, verificou-se que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas do IFB, do IFPA, do IFPR e do IFRN apresentaram não atendimento desse item, haja vista não evidenciarem como promovem a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, nem como fazem o acompanhamento do uso das informações produzidas.

Cabe observar que, como já foi verificado no parâmetro continuidade, essas IES disponibilizam seus relatórios em suas páginas institucionais na internet, entretanto, o flagrante silenciamento dos aspectos do parâmetro publicidade em seus relatórios de autoavaliação institucional sugere para o entendimento do enfraquecimento da perspectiva da avaliação

emancipatória em seus processos autoavaliativos. Também, para o entendimento de um trabalho pontual, não formativo ou sazonal das CPAs.

Enfim, quanto ao parâmetro publicidade, a análise das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa verificou que, majoritariamente, a amostra apresentou atendimento parcial ou pleno do parâmetro, mas que também outra parcela significativa apresentou não atendimento do item. Observou-se que algumas instituições apresentam estratégias positivas de divulgação e socialização dos resultados de suas autoavaliações com os sujeitos interessados. Constatou-se ainda que o aspecto limitador ao pleno atendimento do parâmetro é que a maioria dos relatos não evidenciou de que forma as CPAs promovem o acompanhamento do uso dos resultados da avaliação pelos sujeitos interessados, o que, sugere uma perspectiva limitadora do trabalho das CPAs.

6.2 Parâmetros de Valor das Avaliações

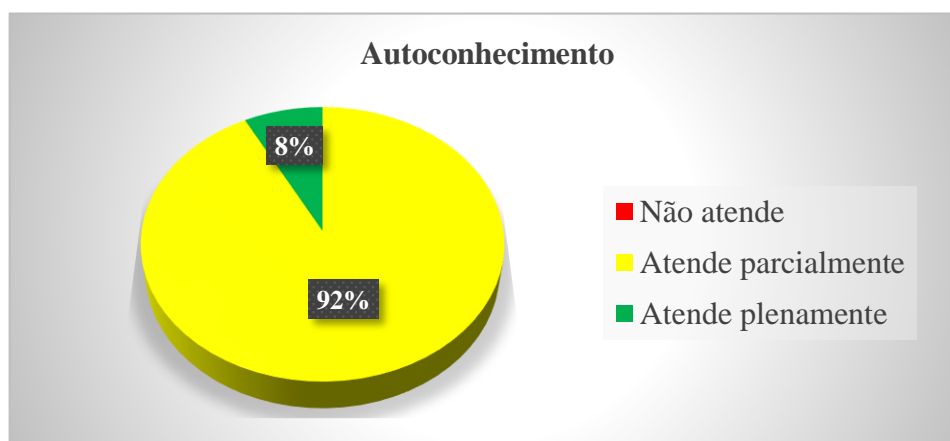
6.2.1 Autoconhecimento

O parâmetro autoconhecimento procura aferir se a avaliação ilumina a realidade no levantamento dos pontos fortes e fracos da IES e se promove autorreflexão das causas e das razões das potencialidades e das dificuldades da realidade pesquisada. Para Luck (2012), o autoconhecimento envolve o esforço coletivo da instituição escolar para identificar e analisar seus pontos fortes, a fim de maximizá-los, e suas fraquezas, a fim de superá-las. Para Belloni (1996; 1999), esse parâmetro representa o princípio da autorreflexão ao promover uma autoconsciência institucional e implica que a IES assuma a responsabilidade e a rédea de seu destino, para a melhoria da qualidade de seus processos ou para a reconstrução institucional.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não faz menção e/ou não evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição e/ou não discute as causas e/ou as razões dos problemas levantados;
- b) Atende parcialmente: O relatório faz menção e/ou evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição, mas não discute todas as causas e/ou as razões dos problemas levantados;
- c) Atende plenamente: O relatório evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição, e discute todas as causas e/ou as razões dos problemas levantados.

Gráfico 13 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro autoconhecimento.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se nenhuma avaliação da amostra apresentou não atendimento do parâmetro compromisso, que 12 (92%) avaliações apresentaram atendimento parcial e que 1 (8%) avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro, de modo que, majoritariamente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial do parâmetro, principalmente, porque evidenciaram, em seus relatos, as potencialidades e as fraquezas da instituição.

A experiência autoavaliativa meta-avaliada que apresentou pleno atendimento do parâmetro autoconhecimento foi a do IFGO, pois, além de evidenciar tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, a avaliação discute as causas ou razões dos problemas levantados, iluminando o conhecimento da realidade pesquisada, conforme trechos destacados a seguir:

O resultado geral para os três segmentos está representado no Gráfico 4, no qual notam-se bons resultados para esta dimensão nos três segmentos. Observa-se que as políticas internas para o ensino, a pesquisa e a extensão, possuem conceito “Bom” em todos os segmentos. Fatores positivos apontados durante a avaliação são os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e planos de ensino com amplo conhecimento dos discentes e docentes. Destaca-se o aumento no número de bolsas para a extensão, com publicação de edital anual contemplando todos os campi. Salienta-se também uma melhora na comunicação e divulgação de editais, ações e práticas relacionadas ao tripé (ensino, pesquisa e extensão) nas mídias sociais da instituição. Além de encontros e momentos de integração com os egressos, visando a verticalização da formação dos alunos e da comunidade.

[...] Os dados da dimensão 1 estão apresentados no Gráfico 02, no qual verificam-se os conceitos “regular” e “bom” para as questões avaliadas nos segmentos docente e técnico administrativo. [...] Nos três anos, observou-se que os três segmentos não têm conhecimento sobre o PDI, e docentes e técnico-administrativos não têm conhecimentos sobre a LOA. Os docentes, por não lidarem diretamente com os orçamentos, desconhecem as características e peculiaridades, fato corroborado pela ausência de ações que

conscientizem a comunidade sobre a importância do documento para a instituição e como cada recurso é descentralizado nas suas formas de TEDs e Rubrica. Observa-se que os documentos avaliados nesta dimensão, necessitam de serem mais divulgados. No questionário, a inserção da opção “não conheço” permitiu que o resultado fosse mais fidedigno, principalmente para o segmento discente que apresenta um percentual aproximado de 30% das respostas para essa opção (Instituto Federal Goiano, 2021, p. 22-29).

O parâmetro autoconhecimento é um dos pontos forte da autoavaliação do IFGO, pois apresenta análises críticas bem fundamentadas sobre as potencialidades e os problemas levantados pelos sujeitos participantes em todos os eixos avaliados, servindo, inclusive, para o melhoramento da metodologia da avaliação e de seus instrumentos, conforme se observa pela citação acima, de modo que consideramos, no que se refere ao modo como esse parâmetro é observado no relato, um exemplo para outras autoavaliações.

Já as demais experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial do parâmetro, conforme quadro síntese, a seguir:

Quadro 15 – Análise dos aspectos referentes ao parâmetro autoconhecimento

IES	Potencialidades e fraquezas da instituição	Causas e/ou as razões dos problemas levantados
IFAC	Evidencia	Discute parcialmente
IFB	Evidencia	Não discute
IFBA	Evidencia	Não discute
IFCE	Evidencia	Discute parcialmente
IFF	Evidencia	Não discute
IFMG	Evidencia	Não discute
IFPI	Evidencia	Não discute
IFPA	Evidencia	Discute parcialmente
IFPR	Evidencia	Não discute
IFRN	Evidencia	Não discute
IFRS	Evidencia	Discute parcialmente
IFSP	Evidencia	Discute parcialmente

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar no quadro síntese acima, os relatos evidenciam as potencialidades e as fraquezas das instituições de ensino, por meio da análise das informações prestadas pelos sujeitos interessados na avaliação, sobre cada dimensão institucional avaliada, de forma que, ao menos parcialmente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas atestam sua utilidade à comunidade.

Lembram Belloni *et al.* (2000) que promover o autoconhecimento é um dos objetivos básicos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista, juntamente com o de gerar a capacidade da instituição tomar para si a responsabilidade de intervir no processo, bem como proporcionar espaço de participação responsável e consciente. Nesse sentido, as

informações levantadas pela autoavaliação são potenciais fontes de subsídio para a tomada de decisão, particular ou coletiva, dentro das IES, tendo em vista o melhoramento dos processos pedagógicos.

Também Luck (2012), baseada na máxima de Sócrates “*conhece-te a ti mesmo*”, entende que a avaliação como autoconhecimento é premissa para a promoção da autonomia, ou seja, para a emancipação, tanto de sujeitos, como das instituições. Para a autora “a avaliação institucional é um processo de autoconhecimento, isto é, constitui-se em um esforço da instituição escolar em conhecer-se com o objetivo de analisar e destacar suas virtudes e potencialidades de modo a maximizá-las e melhor aproveitá-las, e reconhecer suas limitações e dificuldades como condição para superá-las” (Luck, 2012, p. 42).

Nesse entendimento, essa condição de autoconhecimento corresponde ao autodomínio e à capacidade de assumir responsabilidades, no sentido de melhorar a si. Para a autora, as instituições escolares têm foro e olhar privilegiado para realizarem a avaliação de si mesmas, de verificar os significados reais que norteiam as ações, as omissões e as dinâmicas das relações sociais internas, algo difícil de ser captado pelo olhar externo. Entretanto, alerta a autora, para que essa ação seja eficaz, é necessário que a avaliação seja desprovida de atitudes defensivas, de preconceitos ou de subjetividades que não permitam superar as limitações, de modo que a avaliação deve ser receptiva à crítica, adotando perspectiva ética e aberta, livre de camuflagens e de faz de conta, no sentido de conhecer os entraves, os quais devem ser aceitos e superados.

Dessarte, para Belloni (1996; 1999), o autoconhecimento envolve mais duas ações, além da identificação dos aspectos positivos e negativos. É preciso também haver a reflexão das causas e das razões das potencialidades e das dificuldades, e o compromisso efetivo com a gestão político, acadêmica e científica da instituição ou do sistema. Desse modo, evidenciar as potencialidades e as fraquezas da instituição é apenas uma parte do valor da avaliação para a comunidade interessada.

Dessarte, no que tange às experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa, verificou-se que o aspecto limitador para o pleno atendimento do parâmetro autoconhecimento foi o fato de que a maioria dos relatos não discute as causas ou as razões dos aspectos positivos e dos problemas identificados nas avaliações. Isso se deve, nos casos do IFB e do IFMG, por exemplo, provavelmente, ao posicionamento apolítico por qual a análise envereda, e ao caráter técnico que a avaliação assume, impedindo análises críticas dos problemas e resumindo-se ao levantamento de informações para uso da gestão. Novamente, aflora uma perspectiva de avaliação ligada à racionalidade neoliberal. Não há discussão dos

problemas nem durante a análise dos dados, nem depois com a comunidade interna, na etapa de divulgação dos resultados, ficando, desse modo, a avaliação restrita a instrumento gerencial.

A análise dos pontos fortes e fracos das dimensões realizadas pelas equipes avaliadoras nos relatórios mostra-se, no caso do IFPI, por exemplo, frequentemente superficial e reduzida, sem aprofundamentos.

No caso do IFAC, quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, este apresenta atendimento parcial, haja vista que a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, embora faça da maioria. Isso se deve, em geral, à fragmentação da análise por campus, a qual, muitas vezes não se apresenta coesa, de forma que há análises em que as fragilidades e as potencialidades são muito bem discutidas e em outras, esse item fica a desejar.

No caso do IFPA, ainda que, na seção de análise das dimensões, a metodologia aplicada limita-se ao levantamento do grau de satisfação dos segmentos quanto aos aspectos pesquisados, discutindo as porcentagens de satisfação de cada seguimento, na seção voltada à análise comparativa do triênio são evidenciadas as fragilidades e as potencialidades da IES. Também são discutidas algumas possíveis razões dos problemas levantados, mas não todas. Percebe-se que o instrumento de coleta não fornece aos sujeitos participantes espaço para que justifiquem suas queixas ou satisfações, desse modo, a avaliação apresentou atendimento parcial do parâmetro autoconhecimento.

Nos casos do IFCE, do IFRS e do IFSP, as avaliações evidenciam tanto as fragilidades quanto as potencialidades das IES, porém não discutem as causas ou razões de todos os problemas levantados, somente de alguns, sempre focando nas consequências da pandemia do COVID-19 para o período.

Belloni (1996), consoante ao que afirma Luck (2012), entende que o processo de reflexão sobre os fatores que interferem favorável e negativamente na qualidade das ações pedagógicas ou administrativas das IES leva ao compromisso de assumir a responsabilidade efetiva da gestão acadêmica e científica da instituição. Considera a autora que “quando a universidade se conhece e reflete sobre si própria, ela está tomando o seu destino em suas próprias mãos. Não está deixando que a rotina ou que as políticas governamentais determinem as suas prioridades e o seu cotidiano” (Belloni, 1996, p. 8).

É a partir do autoconhecimento que é possível integrar ações para a realização dos objetivos educacionais, afirma Luck (2012), e é o processo de reflexão das causas ou razões dos dados e informações levantadas que fulgura tanto o caminho percorrido, como a escolha de novos percursos a serem cursados. Resume a autora que “o autoconhecimento, portanto, é não

só uma necessidade, mas uma imperiosidade para qualquer unidade social (pessoa ou instituição) que se pretenda ser inteira, autodeterminada, com consciência de identidade própria e em contínuo desenvolvimento” (Luck, 2012, p. 45).

Nesse sentido, a reflexão sobre as causas ou razões das potencialidade e fragilidades das IES, conforme aponta Luck deve ser coletiva, por isso, em vista das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa não terem evidenciado esse aspecto emancipatório a contento, seria interessante promover a discussão dos resultados com a comunidade, a fim de levantar as possíveis causas e/ou razões apontadas antes de finalizar o relatório, ou seja, a reflexão crítica feita pela comunidade integraria o texto final do relato. Desse modo, a análise seria coletiva e não somente dos membros das CPAs, que, muitas vezes, não têm formação, experiência, estrutura ou tempo, como já apontado nesta pesquisa, para fazerem análises críticas mais aprofundadas, além do que, as reflexões do texto seriam respaldadas pela comunidade que as legitimariam, mediante a participação dos sujeitos interessados na avaliação. Também no instrumento de coleta deveria haver espaço para os respondentes justificarem suas respostas ou contribuírem com reflexões e sugestões, como já sugerido no parâmetro legitimidade, e que essas informações sejam consideradas na análise dos pontos fortes e fracos da IES.

Enfim, a análise do parâmetro autoconhecimento nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa verificou que, majoritariamente, as avaliações são parcialmente úteis aos sujeitos interessados, pois evidenciam as potencialidades e as fragilidades das instituições de ensino. Entretanto, verificou-se que os relatos não discutem as causas ou razões de todos os dados levantados, de maneira que não realizam a reflexão crítica das informações fornecidas pelos sujeitos participantes, o que torna o processo de autoconhecimento incompleto, de acordo com a perspectiva da avaliação institucional democrático-subjetivista, embaraçando o processo de emancipação dos sujeitos e das instituições de ensino superior.

6.2.2 Potencialidade crítico-transformadora

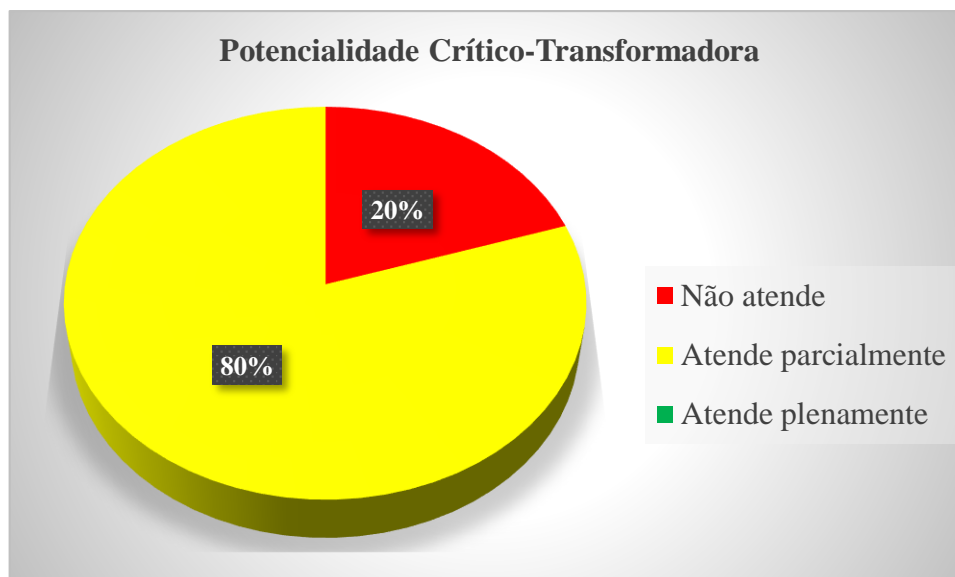
O parâmetro potencialidade crítico-transformadora procura aferir se a avaliação aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, se discute mudanças de estratégias malsucedidas, objetivando a melhora das práticas internas da IES, bem como se apresenta compromisso com uma educação crítico-transformadora. Nesse sentido, esse parâmetro apresenta estreita relação com os parâmetros compromisso e autoconhecimento, haja vista que, para Belloni *et al.* (2000), a avaliação tem como valores possibilitar tanto o autoconhecimento quanto o aperfeiçoamento das ações institucionais. Também considera Saul (2010) que um dos objetivos da avaliação emancipatória é iluminar o caminho das transformações, a partir do autoconhecimento crítico, do concreto, do real, de modo que os sujeitos envolvidos possam construir alternativas viáveis para a superação

Em Luck (2012), esse parâmetro representa o princípio da proatividade, que diz respeito ao comprometimento da avaliação com o enfrentamento dos problemas verificados e com ações de intervenção, no sentido de melhorar as práticas internas.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não aponta e/ou não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e/ou não aponta para mudanças de estratégias malsucedidas e/ou apresenta não atendimento do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora;
- b) Atende parcialmente: O relatório aponta e/ou analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e/ou discute mudanças de estratégias malsucedidas e/ou apresenta atendimento parcial do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora;
- c) Atende plenamente: O relatório aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; discute mudanças de estratégias malsucedidas e apresenta pleno atendimento do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora.

Gráfico 14 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se 3 (20%) avaliações da amostra apresentaram não atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora, que 10 (80%) avaliações apresentaram atendimento parcial e nenhuma avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro, de modo que, majoritariamente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial do parâmetro.

As experiências autoavaliativas meta-avaliadas que apresentaram não atendimento do parâmetro foram a do IFB, a do IFBA e a do IFCE.

No caso do IFB e do IFBA, essas experiências autoavaliativas apresentaram atendimento parcial do parâmetro compromisso com a melhoria das práticas internas. No entanto, os relatórios dessas avaliações não apontam e não analisam soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e não discutem mudanças de estratégias malsucedidas, o que nos leva a inferir que esse compromisso se estabelece somente ao nível discursivo, haja vista, não apresentarem evidências concretas que nos mostre a efetiva potencialidade transformadora da avaliação, como a simples indicação de soluções, por exemplo. Desse modo, embora os critérios estabelecidos por esta pesquisa meta-avaliativa nos permitam enquadrá-las como atendimento parcial do parâmetro, entendemos que a ausência de proposições para o melhoramento das práticas internas e de análises reflexivas de estratégias malsucedidas, puxam essas avaliações para o nível de não atendimento, comprometendo de maneira crítica a efetiva utilidade dessas avaliações, no que diz respeito às suas funções de instrumento indutor de mudanças e de melhorias nos processos institucionais.

Também no caso do IFCE, o parâmetro potencialidade crítico-transformadora é o ponto fraco da avaliação. O relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, bem como não aponta para mudanças de estratégias malsucedidas. As ponderações realizadas ao final da análise de cada problema levantado limitam-se a delegar o estabelecimento de soluções e de estratégias de enfrentamento às equipes de gestão da IES. Desse modo, observam-se “protossoluções” de forma muito genérica, mas sem especificações mais detalhadas, como, por exemplo: “é necessário que a gestão desenvolva políticas” (IFCE, 2021, p. 36), “é necessário que a gestão procure identificar as dificuldades” (IFCE, 2021, p. 30), etc.

Ainda, nesse caso, embora no critério compromisso a IES tenha atendimento parcial, observou-se que naquele parâmetro não foi evidenciado compromisso com uma educação crítico-transformadora, mas apenas o reconhecimento do compromisso da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas. Desse modo, por não apresentar ou discutir soluções para a melhoria dos pontos fracos da IES, não discutir estratégias malsucedidas e escusar-se de assumir postura ativa na contribuição de ações de melhorias, a avaliação apresenta não atendimento do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Já as demais experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimento parcial do parâmetro, conforme quadro síntese, a seguir:

Quadro 16 – Análise dos aspectos referentes ao parâmetro potencialidade crítico-transformadora

IES	Soluções para melhorias	Estratégias malsucedidas	Compromisso com educação crítico-transformadora
IFAC	Apresenta	Discute pontualmente	Evidencia parcialmente
IFF	Apresenta	Não discute	Evidencia parcialmente
IFGO	Apresenta	Discute pontualmente	Evidencia parcialmente
IFMG	Apresenta	Não discute	Evidencia parcialmente
IFPI	Apresenta	Não discute	Evidencia parcialmente
IFPA	Apresenta	Não discute	Evidencia parcialmente
IFPR	Apresenta	Não discute	Evidencia plenamente
IFRN	Apresenta	Discute pontualmente	Evidencia parcialmente
IFRS	Apresenta	Não discute	Evidencia parcialmente
IFSP	Apresenta	Não discute	Evidencia parcialmente

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar no quadro síntese acima, os relatos evidenciam parcialmente compromisso com a educação crítico-transformadora, pois se comprometem com a melhoria das práticas internas. Ainda, apresentam sugestões de solução para os problemas identificados pelas avaliações, tendo em vista a melhoria das práticas institucionais, de maneira que atestam, mesmo que minimamente, sua utilidade, no que diz respeito às suas potenciais funções de se

estabelecerem como instrumentos indutores do aperfeiçoamento dos processos internos. Nesse sentido, além de identificarem os pontos fortes e fracos da instituição, possibilitando o autoconhecimento, essas avaliações também cumprem com o objetivo de possibilitar mudança e transformação no contexto educacional em que são realizadas, contribuindo ativamente com proposição de ações e práticas positivas, e não se escusando de sua responsabilidade institucional, como, por exemplo, nos trechos destacados a seguir:

É necessário facilitar o acesso dos alunos aos documentos, tais como o PPC; É sugerido que seja elaborada uma pergunta sobre o conhecimento da Organização Didático-Pedagógica; Os professores apontam que podem modificar a metodologia de acordo com a disciplina ministrada; Muitos professores do IFAC não são licenciados, sendo necessário um curso de complementação pedagógica (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 25).

Aprimorar as formas de divulgação para a comunidade externa; Estabelecer indicadores para realizar esses levantamentos junto à comunidade externa; Alinhar as Políticas Institucionais de Ensino de forma ampla e qualificada que vise garantir condições de permanência e êxito dos nossos estudantes, durante o decorrer de seu curso, para que o direito e o acesso à educação, de fato, se realizem. [...] Contribuição para inserção do estudante no mundo do trabalho propostas políticas institucionais de ensino: - Aprimorar as formas de divulgação para a comunidade externa; - Estabelecer indicadores para realizar esses levantamentos junto à comunidade externa (Instituto Federal Fluminense, 2021, p. 84).

Portanto, sugestionase que os atuais equipamentos utilizados para o registro da frequência sejam atualizados por equipamentos mais confiáveis e em maior quantidade, e que sejam posicionados em locais estratégicos para atender às condições que constam no artigo 3º do respectivo regulamento, bem como a promoção de ações que visem a melhoria no relacionamento entre os servidores e suas chefias imediatas (Instituto Federal De Goiás, 2021, p. 37). Estimular o uso de dados da autoavaliação institucional para subsidiar discussões sobre o planejamento, vinculando as necessidades dos grupos de respondentes com as propostas formuladas pela gestão no PDI. - Acompanhar os dados avaliados e comparar com os resultados dos triênios anteriores. - Procurar conscientizar as Direções Gerais dos campi sobre a importância do processo, e suas implicações nas avaliações de cursos do campus (Instituto Federal de Minas Gerais, 2021, p. 74).

Ajustar o formulário de avaliação de forma a contemplar dados do momento da pandemia causada pelo COVID-19, visando analisar o impacto causado nas dimensões pesquisadas na autoavaliação. [...] Fortalecer os trabalhos de divulgação e conscientização por parte da CPA Institucional e das CPAs locais junto a todas as categorias, sobre a importância da comissão e participação no processo de avaliação, sobre as ações, atribuições e trabalhos já realizados, por meio de palestras, de sítio eletrônico, salas de aula, e-mails, murais, redes sociais do IFPA (Instituto Federal do Pará, 2021, p. 209).

Aperfeiçoar o processo de aplicação do questionário unificando o meio de coleta das informações para todos os campi. Desenvolver mecanismos de divulgação e participação que tornem o processo de autoavaliação satisfatório (Instituto Federal do Piau, 2021, p. 28).

Ampliar a participação dos respondentes à Avaliação Institucional, disponibilizando à comunidade civil organizada, familiares dos acadêmicos, Empresas vinculadas às Associações Comerciais e Industriais, Empresas Terceirizadas prestadoras de serviço a nossa Instituição, dando-se voz e vez

às manifestações da população em geral, bem como recebendo ponderações relativas aos anseios dos mesmos, quanto às necessidades da comunidade (Instituto Federal do Paraná, 2021, p. 440).

Melhorar o processo de autoavaliação institucional, através do incentivo à participação da comunidade na formação das CPAs em nível sistêmico e nos Campi. 2. Considerar cada vez mais os resultados da autoavaliação institucional como subsídio para o processo de tomada de decisão. 3. Estabelecer parcerias que promovam o acesso da comunidade escolar às bibliotecas digitais. 4. Incrementar o acervo das bibliotecas com livros físicos (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2021, p. 51).

Para que tal objetivo seja atingido e para que alunos e servidores continuem desfrutando de ensino de qualidade, a CPA recomenda as seguintes ações de superação referentes ao eixo 3: ● Melhorar as ações de comunicação de forma qualitativa, respeitando as demais sugestões específicas; ● Melhorar o acompanhamento quantitativo das inserções veiculadas nos meios de comunicação que tratem de ações do IFRS para a sociedade, incluindo o setor produtivo; ● Atrair maior diversidade de público interessado, através do aprimoramento da divulgação do processo seletivo dos cursos do IFRS; ● Aprimorar as ações de ensino, pesquisa e extensão do IFRS, consolidando divulgações, recursos financeiros e parcerias (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2021, p. 41).

Uma ação indicada é a sistematização da apresentação dos relatórios via diferenciados meios de comunicação para acesso da comunidade interna e externa, tais como: realização de workshops, inserção de apresentações no planejamento escolar semestral, inserção de chamadas na página oficial do IFSP na internet, encaminhamento pelo e-mail institucional de extratos dos relatórios e exigência, por parte da Reitoria, de que os diretores gerais deem respostas sobre as ações que os campus propõem e realizam para alterar as situações negativas levantadas na avaliação institucional anual (Instituto Federal de São Paulo, 2021, p. 47).

Entretanto, além de simplesmente apontar soluções, faz-se também necessário que essas ações sejam discutidas, analisadas e amadurecidas no bojo do processo dialógico com a comunidade interna e que essas discussões constem no material textual do relato, para que sejam legitimadas pelos sujeitos participantes da avaliação e devidamente averiguadas suas viabilidades pelos sujeitos competentes por executarem as ações de gestão e de planejamento da instituição.

Assim entendido o processo autoavaliativo, consideramos que efetivamente as avaliações possam evidenciar todo seu potencial de crítica e de transformação das realidades em que são realizadas, contribuindo para o aperfeiçoamento institucional. Para esse entendimento, concorre a prática autoavaliativa do IFAC, que, conforme o relatório, socializa os resultados da avaliação e proporciona que os sujeitos interessados possam contribuir com sugestões de melhorias para os problemas apresentados, como se observa no trecho, a seguir:

No dia 22 e 23 de fevereiro de 2021, às 17 horas, foi realizada uma reunião online via google meet para a socialização de dados com o segmento discente. Durante esse evento foram apresentados os dados relacionados ao interesse discente, sendo disponibilizado adicionalmente um formulário para a coleta

de sugestões de melhoria, fornecendo, assim, amplo espaço para apropriação dos resultados e contribuição (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 23).

Outro fato positivo a se destacar é que algumas avaliações constantes da amostra dessa pesquisa, no caso a do IFAC e a do IFF, informaram ou apresentaram plano de melhorias, conforme exigência da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 62, a qual, como já discutido em outra seção deste trabalho, define a estrutura do Relato Institucional (RI) que faz parte do instrumento de avaliação externa. Esse Relato Institucional, de acordo com a referida nota técnica, busca fortalecer a relação entre os processos avaliativos e os de gestão, com o objetivo de evidenciar como os processos de gestão institucional se desenvolvem a partir das avaliações, de forma a demonstrar as ações implementadas e as melhorias.

O plano de melhorias, conforme estabelece a nota técnica, deve fazer parte da estrutura do Relato Institucional, no qual deve conter um resumo da avaliação interna e análise de seus resultados. Entretanto, alguns dos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas informam ou apresentam plano de melhorias, antecipando-se ao Relato Institucional e evidenciando, portanto, o compromisso com a melhoria das práticas institucionais, conforme trechos destacados, a seguir:

Observou-se que o processo de construção dos planos de melhorias não ocorreu separado das ações de socialização de dados. No entanto, algumas reuniões foram organizadas com o foco específico de apresentar proposições diante das percepções da realidade apresentadas pela comunidade acadêmica partir do diagnóstico e da análise e sistematização de dados (Instituto Federal do Acre, 2021, p. 18).

Os dados aqui apresentados foram tratados e analisados e as possibilidades de ações futuras, relacionadas aos indicadores considerados mais críticos, pela Análise dos Quartis, em termos de desempenho de avaliação, foram discutidos com a equipe gestora que apresentou um conjunto de ações de melhoria, as quais são descritas abaixo (Instituto Federal Fluminense, 2021, p. 84).

Não obstante, além do compromisso das avaliações com a educação crítico-transformadora revelar-se como parcial, uma vez que, conforme apontado naquele parâmetro, comprometem-se efetivamente com a melhoria das práticas institucionais de maneira gerencialista e não com uma educação emancipatória e um projeto de sociedade crítico-transformador, o outro fator limitante para o pleno atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora é o fato de que a maioria dos relatos dessa amostra não discute mudanças de estratégias malsucedidas que, eventualmente, foram aplicadas pelas equipes de gestão na resolução dos problemas identificados por avaliações anteriores. Mesmo as avaliações que discutem, o fazem de maneira pontual, ou seja, não analisam a totalidade das ações ineficazes, identificadas pelos sujeitos avaliados.

Essa situação prejudica o caráter crítico que as autoavaliações institucionais precisam apresentar, uma vez que, para que haja mudanças positivas nas práticas institucionais, não basta identificar a persistência dos problemas, mas é necessário refletir sobre o que os fazem persistir e por qual razão as soluções propostas não estão funcionando. Nesse sentido, a reflexão sobre mudanças de estratégias malsucedidas na resolução de problemas é essencial para que a autoavaliação possa cumprir com sua função de potencial instrumento de crítica e de indução de transformações.

Enfim, a análise do parâmetro potencialidade crítico-transformadora nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa verificou que, majoritariamente, as avaliações são parcialmente úteis aos sujeitos interessados, pois se comprometem com a melhoria das práticas internas e apresentam sugestões de solução para os problemas identificados pelas avaliações, tendo em vista a melhoria das práticas institucionais. Entretanto, foram identificadas avaliações que não apresentam sugestões de melhorias, o que nos causa espanto, haja vista, como vimos afirmando, uma das funções básicas da autoavaliação institucional, além de identificar as potencialidades e as fraquezas de uma instituição, é justamente contribuir para o aperfeiçoamento institucional.

Também, foi possível verificar que a potencialidade das avaliações, enquanto instrumentos para a reflexão dos problemas e para a transformação institucional, é limitada pela efetiva falta de compromisso com uma educação crítico-emancipatória e com um projeto de sociedade crítico-transformador, uma vez que a mudança e a transformação, se ocorrem, são no nível operacional ou gerencial. Ademais, a pouca presença de análises reflexivas mais críticas de estratégias malsucedidas, que eventualmente são empregadas, é outro fator limitante do parâmetro analisado.

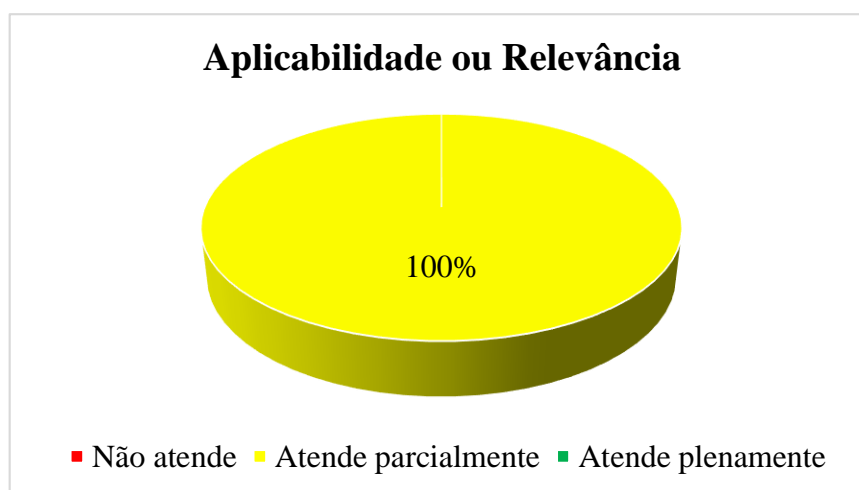
6.2.3 Aplicabilidade ou Relevância

O parâmetro aplicabilidade ou relevância procura aferir se a avaliação se articula com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e se produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento institucional. Desse modo, esse parâmetro configura-se com um tipo de síntese da utilidade da autoavaliação institucional para as ações de gestão e de planejamento da IES, tendo em consideração, para isso, outros parâmetros emancipatórios como a participação, a globalidade, a comparabilidade e a legitimidade, como aspectos referentes à sua análise e determinação.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, conforme escala de atendimento (Quadro 05), foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e/ou apresenta baixas taxas de participação e/ou não atendimento dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade;
- b) Atende parcialmente: O relatório evidencia como a avaliação se articula com o PDI e/ou apresenta boas taxas de participação e/ou atendimento parcial dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade;
- c) Atende plenamente: O relatório evidencia como a avaliação se articula com o PDI, apresenta boas taxas de participação e pleno atendimento dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade.

Gráfico 15 – Percentuais dos níveis de atendimento do parâmetro aplicabilidade ou relevância.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Conforme gráfico acima, constatou-se que nenhuma avaliação da amostra apresentou não atendimento do parâmetro aplicabilidade ou relevância, que as 13 (100%) avaliações apresentaram atendimento parcial e que nenhuma avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro, de modo que, majoritariamente, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas não deixam de atender a algum dos aspectos do parâmetro, mas também não os satisfazem plenamente. No quadro síntese abaixo, podemos visualizar com mais detalhes o atendimento dos aspectos desenvolvidos por cada avaliação, conforme análise dos relatórios:

Quadro 17 – Análise dos aspectos referentes à aplicabilidade ou relevância

IES	Articulação com o PDI	Participação	Atendimento dos parâmetros de		
			Legitimidade	Globalidade	Comparabilidade
IFAC	Evidencia	Baixa	Parcial	Não atende	Pleno
IFB	Evidencia	Baixa	Parcial	Não atende	Não atende
IFBA	Evidencia	Baixa	Parcial	Pleno	Não atende
IFCE	Não evidencia	Baixa	Parcial	Parcial	Pleno
IFF	Evidencia	Baixa	Parcial	Parcial	Não atende
IFGO	Evidencia	Baixa	Parcial	Pleno	Pleno
IFMG	Evidencia	Baixa	Parcial	Pleno	Não atende
IFPI	Não evidencia	Baixa	Parcial	Parcial	Parcial
IFPA	Evidencia	Baixa	Parcial	Pleno	Pleno
IFPR	Evidencia	Baixa	Parcial	Parcial	Não atende
IFRN	Evidencia	Baixa	Parcial	Parcial	Pleno
IFRS	Evidencia	Baixa	Parcial	Parcial	Não atende
IFSP	Evidencia	Boa/Baixa*	Parcial	Pleno	Pleno

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

* Conforme já informado, a avaliação apresentou percentagens acima da média de participação de servidores, mas baixa participação de discentes.

Como se pode observar no quadro síntese acima, a análise dos aspectos emancipatórios formadores do parâmetro aplicabilidade ou relevância evidenciam a complexidade dos processos autoavaliativos analisados.

Com exceção dos relatórios do IFCE e do IFPI, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas evidenciaram, em níveis variados, a articulação entre a avaliação interna e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Assim, as autoavaliações, em sua maioria, por conta desse aspecto, evidenciam sua aplicabilidade e relevância para o planejamento institucional, haja vista produzirem informações significativas que podem subsidiar o planejamento estratégico e as práticas de gestão institucional. Esse PDI é um importante instrumento de planejamento e de gestão das IES, o qual tem como função subsidiar o planejamento institucional pelo período de cinco anos. Além disso, a apresentação desse documento é uma das exigências para iniciar o pedido de credenciamento de uma IES, conforme art. 20º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que 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.

Do mesmo modo que a avaliação interna, o processo de construção do PDI deve ser coletivo e consultivo, incentivando a participação da comunidade interna para a definição ou ratificação da missão institucional, da visão e dos valores formativos, “bem como, traça as suas metas e planos educacionais e administrativos, as suas linhas de ações pedagógicas e contribui

para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas, conforme a sua estrutura organizacional” (IFPI, 2023, s.p). Além disso, conforme já apontado, a avaliação do PDI, juntamente com a missão institucional, constituem uma das dimensões a serem avaliadas pela avaliação institucional, conforme a lei do SINAES.

Nesse entendimento, Segenreich (2005, *apud* Sguissardi 1997) considera que o PDI pode se constituir como uma espécie de fio condutor para qualquer processo de avaliação institucional, à medida que nele são definidas as metas da instituição e as estratégias para efetivá-las, constituindo-se como um tipo de modelo ideal para o que se quer construir internamente na IES, e servindo, portanto, como referência para a autoavaliação. “Um plano de desenvolvimento institucional, nessa perspectiva, poderia espelhar a tradução, a médio prazo, das propostas de uma instituição de ensino superior no sentido de consolidar sua trajetória” (Segenreich, 2005, p. 151).

De fato, como vimos argumentando na discussão do parâmetro potencialidade crítico-transformadora da avaliação, é fundamental que a avaliação interna seja capaz de analisar estratégias malsucedidas de resolução de problemas, além de identificar e analisar as causas dos problemas que continuam a aparecer avaliação após avaliação, com o intuito de aprimorar as práticas institucionais. Para que isso se concretize, consideramos de boa medida que as equipes avaliadoras, no planejamento da avaliação e de seus instrumentos, tenham em consideração o Plano de Desenvolvimento Institucional e articulem o processo avaliativo com o planejamento estruturado, para que a avaliação possa cumprir sua finalidade (Belloni, 1996; 1999; Luck, 2012) de nortear as tomadas de decisões, tendo em vista o aperfeiçoamento ou a reconstrução da realidade avaliada.

Ainda no que se refere a esse aspecto, chama a atenção o fato da avaliação interna do IFCE, o qual, como já apontado anteriormente, possui conceito máximo na avaliação institucional externa, não evidenciar articulação da avaliação interna com o PDI. Essa constatação nos leva a inferir sobre a provável baixa relevância que essa autoavaliação tenha para as ações de gestão e de planejamento, e a consequente desvalorização e enfraquecimento da autoavaliação nessa IES.

Apesar de, majoritariamente, evidenciarem articulação com o PDI, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa apresentaram, quase que integralmente, baixas percentagens de participação dos sujeitos da comunidade interna, com exceção do segmento discente no IFCE e dos segmentos referentes aos servidores no IFSP, como já verificado anteriormente. Essa constatação influenciou negativamente na análise do parâmetro legitimidade

das autoavaliações, conferindo a elas atendimento parcial e limitando, portanto, a relevância dessas avaliações para as ações de planejamento e de gestão.

Como vimos afirmando neste trabalho, consideramos que, em conjunto com outros aspectos como o público reconhecimento da equipe avaliadora e de sua capacidade técnica por parte da comunidade interna, a efetiva participação dos sujeitos interessados na avaliação confere relevância a todo o processo autoavaliativo, bem como, legitima seus resultados junto aos responsáveis pelas ações de gestão e pelo planejamento institucional. É bem como considera Heloísa Luck (2012):

A avaliação institucional é efetiva na medida em que os professores e servidores da escola, pais e alunos são envolvidos, como uma equipe, de forma crítica e integrada. [...] Com essa ótica, a escola é fortalecida como instituição que se conhece e assume os desafios de sua melhoria contínua; o espírito de equipe e a consciência de responsabilidades conjuntas são desenvolvidos; o desempenho e competências dos profissionais são ampliados e, em decorrência, os alunos recebem educação de melhor qualidade (Luck, 2012, p. 50-51).

Com relação aos aspectos globalidade e comparabilidade que conferem aplicabilidade e relevância, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram atendimentos diversificados que perpassam desde o nível do não atendimento ao pleno atendimento. Chama a atenção a situação da avaliação interna do IFB, que apresentou não atendimento desses dois aspectos, de modo que, podemos afirmar, sua relevância ou aplicabilidade aparenta ser bastante comprometida. Também chama a atenção o fato de, como já informado, o IFB obteve nível 5 na avaliação institucional externa, mesmo com uma avaliação interna afetada negativamente em seus aspectos de globalidade e de comparabilidade, o que pode apontar para um possível descompasso no que se refere aos aspectos emancipatórios da avaliação entre as duas modalidades de avaliação institucional.

Por outro lado, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas do IFGO, do IFPA e do IFSP apresentaram pleno atendimento dos aspectos globalidade e comparabilidade, reforçando suas potenciais aplicabilidades e relevâncias para as ações de gestão e de planejamento institucionais.

No caso do IFGO, a partir da análise do relato, não foram verificadas evidências que apontem para a predominância de uma abordagem avaliativa vinculada à racionalidade neoliberal. A avaliação apresenta bom desempenho na análise dos parâmetros, sobretudo àqueles de ordem técnico-operacionais, como globalidade e comparabilidade. Produz subsídios para as tomadas de decisões e para o planejamento das políticas internas, ilumina a realidade, produz autoconhecimento da instituição, discute os problemas e propõe melhorias.

No caso do IFPA, o relato apresenta uma perspectiva de avaliação entendida enquanto ferramenta norteadora dos processos de gestão da IES e indutora de melhorias. Chama a atenção o fato do relato evocar a necessidade do cumprimento das normativas do INEP e do próprio SINAES, como justificativa para a realização da autoavaliação na instituição, o que, de certa forma, pode acenar para uma postura burocrática em relação ao processo.

No caso do IFSP, permeado quase integralmente por uma linguagem técnica e apolítica, o relato evidencia preocupação com a melhoria das práticas internas da IES, atribuindo, assim, à avaliação, a função, quase que exclusiva, de instrumento para as ações de gestão e de planejamento, e ao relatório a função de meio para prestação de contas dessas ações (*accountability*). Desse modo, a avaliação assume uma perspectiva de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para aferição, revisão e construção.

Enfim, o parâmetro de valor aplicabilidade ou relevância da avaliação objetiva verificar a utilidade da autoavaliação institucional para a consolidação do ciclo planejamento, ação, avaliação e *feedback* (Luck, 2012), tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas nas instituições educativas. A análise desse parâmetro nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa permitiu verificar que as avaliações apresentaram atendimento parcial desse parâmetro, principalmente porque, majoritariamente, evidenciaram articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional de suas IES, o que denota certo alinhamento das ações de avaliação com as ações de planejamento. Também, verificou-se que as avaliações produzem informações capazes de subsidiar a tomada de decisão e as ações de gestão das instituições. Entretanto, problemas referentes aos aspectos da globalidade e da continuidade, bem como a baixa participação dos sujeitos da comunidade interna nas etapas do processo autoavaliativo comprometem negativamente a legitimidade dessas avaliações e, portanto, sua relevância e aplicabilidade.

6.3 Análise global dos aspectos emancipatórios observáveis nas autoavaliações institucionais

Quadro 18 - Quadro síntese de atendimento dos parâmetros emancipatórios por Instituto Federal.

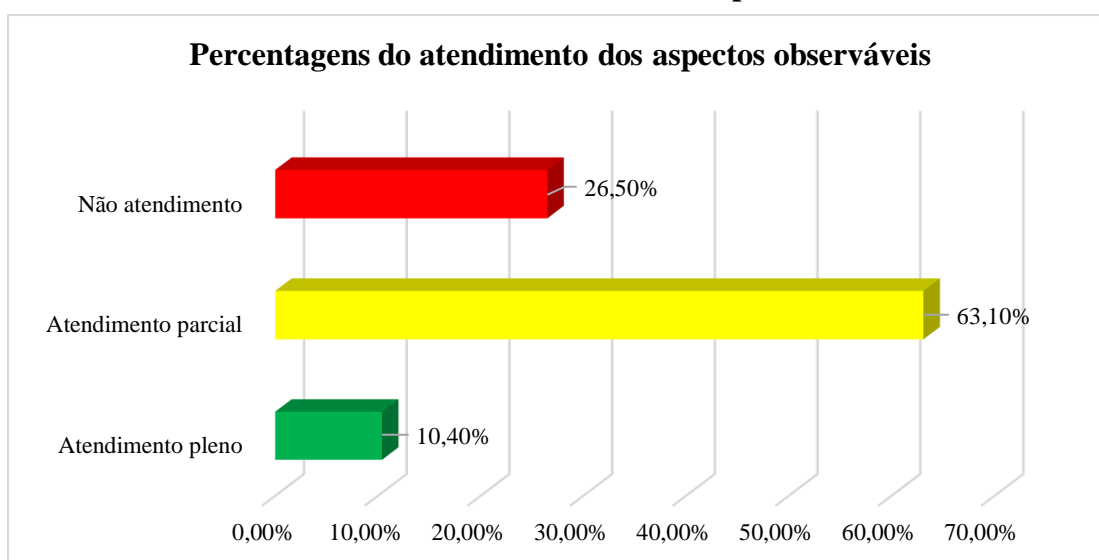
IES	PARÂMETROS EMANCIPATÓRIOS													
	DLG	PART	PLU	NEG	GLO	FORM	COMPA	LEG	ID/MIS	COMP	PUBLI	AUTO	PCT	APLI/RLV
IFAC	Am	Am	Nã	Nã	Nã	Am	Pl	Am	Am	Am	Pl	Am	Am	Am
IFB	Am	Am	Nã	Nã	Nã	Am	Nã	Am	Am	Am	Nã	Am	Nã	Am
IFBA	Am	Am	Nã	Pl	Nã	Am	Nã	Am	Am	Am	Am	Am	Nã	Am
IFCE	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Pl	Am	Am	Am	Am	Am	Nã	Am
IFF	Am	Nã	Nã	Am	Am	Nã	Nã	Am	Nã	Am	Pl	Am	Am	Am
IFGO	Am	Nã	Nã	Pl	Am	Am	Pl	Am	Am	Am	Am	Pl	Am	Am
IFMG	Nã	Nã	Nã	Pl	Am	Am	Nã	Am	Pl	Am	Am	Am	Am	Am
IFPI	Am	Am	Nã	Nã	Am	Nã	Am	Am	Pl	Am	Am	Am	Am	Am
IFPA	Am	Nã	Nã	Nã	Pl	Am	Pl	Am	Am	Am	Nã	Am	Am	Am
IFPR	Am	Am	Nã	Nã	Am	Am	Nã	Am	Am	Pl	Nã	Am	Am	Am
IFRN	Am	Am	Nã	Nã	Am	Am	Pl	Am	Nã	Am	Nã	Am	Am	Am
IFRS	Am	Am	Nã	Nã	Am	Am	Nã	Am	Nã	Am	Pl	Am	Am	Am
IFSP	Nã	Am	Nã	Nã	Pl	Am	Pl	Am	Am	Am	Pl	Am	Am	Am

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Legenda: DLG = Dialogicidade; PART = Participação; PLU = Pluralidade; NEG = Negociação; GLO = Globalidade; FORM = Formatividade; COMPA = Comparabilidade; LEG = Legitimidade; ID/MIS = Identidade e Missão; COMP = Compromisso; PUBLI = Publicidade; AUTO = Autoconhecimento; PCT = Potencialidade Crítico-Transformadora; APLI/RLV = Aplicabilidade ou Relevância. ■ Não Atendimento; ■ Atendimento Parcial; ■ Pleno Atendimento.

O quadro anterior nos possibilita visualizar vertical e horizontalmente um panorama do atendimento dos aspectos emancipadores da avaliação, observados na amostra da pesquisa, por IES e por parâmetro. Conforme se percebe, as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram, majoritariamente, atendimento parcial dos aspectos (63%) analisados, seguido do não atendimento (26,5%) e, em menor percentual, de pleno atendimento (10,4%), como sistematizado no gráfico a seguir:

Gráfico 16 – Percentuais do atendimento dos aspectos observáveis



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2023).

Dessa forma, percebeu-se que os parâmetros que mais apresentaram parcialidade no atendimento dos aspectos emancipadores da avaliação foram os de legitimidade, aplicabilidade ou relevância, comparabilidade, autoconhecimento, dialogicidade, participação, formatividade, potencialidade crítico-transformadora e identidade e missão.

Como já apontado anteriormente, os fatores limitantes ao pleno atendimento dos aspectos foram, principalmente, a baixa participação dos sujeitos nas etapas do processo autoavaliativo, problemas referentes aos aspectos da globalidade e da continuidade, a ausência de comparação entre avaliações anteriores, do mesmo ciclo ou das informações apresentadas, a ausência de discussão das causas ou razões das informações levantadas, a quase inexistência de diálogo da avaliação com as realidades em que as IES estão inseridas, o pouco diálogo entre os sujeitos participantes da avaliação, estratégias de comunicação pouco interativas, estratégias de incentivo à participação pouco dialógicas, a ausência de evidências do caráter formativo e pedagógico da autoavaliação, evidências de orientações avaliativas alinhadas à perspectiva da racionalidade neoliberal para a educação, ausência de compromisso com uma educação crítico-

emancipatória e com um projeto de sociedade crítico-transformador, a ineficiência das narrativas em demonstrar como as IES exercem seus mandatos sociais e a forma como a autoavaliação institucional contribui para o fortalecimento da identidade institucional e para o cumprimento da missão das IES.

Os parâmetros que mais apresentaram não atendimento dos aspectos emancipatórios observados nas experiências autoavaliativas institucionais meta-avaliadas foram os de pluralidade, negociação e comparabilidade. Conforme já observado, a análise dos parâmetros pluralidade e negociação evidenciou a existência de processos avaliativos que desconsideram os aspectos ético-políticos da avaliação, pelo menos em seus relatos. Tal fenômeno pode ser explicado por conta da pouca dialogicidade, da baixa participação dos sujeitos, e, também, por conta da predominância da racionalidade neoliberal hegemônica para a avaliação observada nos relatos. Ainda, 6 desses relatos não fizeram comparação entre os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo, ou fizeram de maneira bastante pontual ao longo das análises. Também não esclareceram a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação e não apontaram justificativas para a ausência de comparação entre as informações apresentadas.

Já os parâmetros que mais apresentaram pleno atendimento dos aspectos emancipatórios observados nas experiências autoavaliativas institucionais meta-avaliadas foram os de comparabilidade, globalidade e o de publicidade. 5 dos relatos analisados apresentam comparação entre os índices de participação, os resultados e as informações das dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2020) ou com avaliações passadas, por meio de gráficos e de comentários. Além disso, esclarecem a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação.

Verificamos que 5 dos relatos analisados apresentaram pleno atendimento do parâmetro globalidade. Nesses relatos, o parâmetro globalidade é um dos pontos fortes da avaliação, pois abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e a análise não é fragmentada por *campus*, de forma que as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente.

Ainda, verificamos que 4 dos relatos analisados apresentaram pleno atendimento do parâmetro publicidade, pois esclarecem como promovem a divulgação de seus resultados ao público interessado, aos demais segmentos da sociedade e esclarecem como fazem o acompanhamento do uso das informações produzidas pela autoavaliação.

De todo modo, verificamos que os fatores limitantes ao pleno atendimento dos aspectos emancipadores da avaliação para esses parâmetros nas demais IES foram,

principalmente, a incapacidade de algumas avaliações evidenciarem o nível de integração entre as dimensões avaliadas, o fato de que algumas avaliações não avaliaram todas as dez dimensões obrigatórias apontadas pela Lei do SINAES, e, ainda, que a maioria dos relatos não evidenciou de que forma as CPAs promovem o acompanhamento do uso dos resultados da avaliação pelos sujeitos interessados.

Todas as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram pleno atendimento de ao menos um parâmetro em nossa análise, com exceção da do IFB, o qual apresentou não atendimento de 6 parâmetros (pluralidade, negociação, globalidade, comparação, publicidade e potencialidade crítico-transformadora) e o restante dos parâmetros com atendimento parcial. A análise dessa experiência autoavaliativa verificou que a avaliação realizada tenta evidenciar-se enquanto técnica, apolítica e assume posição de neutralidade, ou seja, desvencilha-se dos aspectos políticos que lhe são iminentes, assumindo-se como ferramenta gerencial, fato que aproxima essa abordagem das práticas gerencialistas, em que a mesma é vista essencialmente como ferramenta para gestão, típica do campo da administração de empresas, perspectiva assumida pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal.

Em comparação, a experiência autoavaliativa meta-avaliada que menos apresentou parâmetros com não atendimento foi a do IFCE, a qual apresentou não atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora, pleno atendimento do parâmetro comparabilidade e atendimento parcial dos demais parâmetros. Entretanto, como já destacado, essa experiência apresenta, majoritariamente, atendimento parcial dos aspectos observados e o relato assinala o aspecto da avaliação relativo à prestação de contas para a gestão e para a formação de compromissos com a comunidade, o que indica uma perspectiva de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para aferição, revisão e construção.

A experiência autoavaliativa do IFGO é a que apresenta melhor balanceamento dos níveis de atendimento dos aspectos emancipatórios observados, com o pleno atendimento de 3 parâmetros (globalidade, comparabilidade e autoconhecimento) e o não atendimento de 2 parâmetros (pluralidade e negociação). Entretanto, também apresenta, majoritariamente, atendimento parcial dos demais critérios.

Como já exposto anteriormente, a partir da análise do relato, não foram verificadas evidências que apontem para a predominância de uma abordagem avaliativa vinculada à racionalidade neoliberal. A avaliação apresenta bom desempenho na análise dos parâmetros, sobretudo àqueles de ordem técnico-operacionais, como globalidade e comparabilidade. Produz subsídios para as tomadas de decisões e para o planejamento das políticas internas, ilumina a realidade e produz autoconhecimento da instituição, discute os problemas e propõe melhorias.

Contudo, o ponto fraco da avaliação diz respeito à falta de clareza quanto ao seu aspecto formativo e participativo.

Em suma, a análise dos parâmetros estabelecidos por esta pesquisa meta-avaliativa revelou que a presença dos aspectos emancipatórios nos processos autoavaliativos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que compuseram a amostra deste trabalho apresentou-se de maneira não uniforme. As experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram pleno atendimento de poucos parâmetros analisados e, majoritariamente, atendimento parcial da maioria dos parâmetros, com muitos impeditivos ao pleno atendimento, principalmente, por conta da pouca dialogicidade, da baixa participação dos sujeitos e da total ausência da observação dos aspectos político, ético e democráticos pertinentes a uma perspectiva de avaliação que seja, predominantemente, emancipadora dos sujeitos e das instituições. Isso significa que foi percebida uma dualidade de perspectivas avaliativas nos relatos e na apresentação das informações coletadas, sendo ora formativa/emancipadora, ora para regulação/controle, mas com notada predominância do paradigma avaliativo de racionalidade neoliberal.

Desse modo, confirma-se a hipótese formulada nesta pesquisa de que, apesar de as bases e as concepções teórico-metodológicas da avaliação institucional das IES nacionais privilegiarem o paradigma de avaliação formativa, os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são pouco emancipatórios.

7 CONCLUSÕES

Neste capítulo, apresentamos e discutimos, de maneira sucinta, os resultados e as conclusões a que chegamos, a fim de contemplar o problema de pesquisa proposto: quais os níveis de atendimento dos aspectos emancipatórios observáveis nos processos de autoavaliação institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? e de atender o objetivo geral desta pesquisa, o qual consistiu em compreender e caracterizar os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista os aspectos emancipatórios da avaliação observáveis nesses processos.

Destarte, começamos nosso trabalho fazendo a contextualização das realidades pesquisadas, no caso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esclarecendo os aspectos históricos referentes à sua constituição e características, bem como sobre os princípios, finalidades e objetivos inicialmente pensados para serem desempenhados por essas instituições. Assim, verificamos que essas IES carregam em suas concepções originais de identidade estrita relação com um ideário de formação humana, cidadã, emancipatória, com o objetivo de oferecer aos filhos da classe trabalhadora uma educação omnilateral que integre os conhecimentos científicos e culturais, pertinentes ao mundo do trabalho, em prol do desenvolvimento local. Entretanto, também verificamos que essas instituições, ao longo de seus 15 anos de existência, enfrentam diversos desafios que afetam diretamente suas formas de funcionamento. O maior desses desafios, como averiguamos, é o perigo constante de suas práticas pedagógicas e administrativas serem cooptadas pela racionalidade neoliberal que, no campo da educação, promove a transposição das práticas gerenciais típicas do âmbito privado para o domínio do público.

A racionalidade neoliberal, conforme Dardot e Laval (2016), cria certos tipos de relações sociais, certas formas de viver em sociedade e molda certos tipos de sujeitos, ou seja, implementa projetos específicos de sujeitos e de sociedades. Desse modo, percebemos que as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, majoritariamente, a partir da década de 1990, foram conformadas dentro dessa perspectiva econômico-social, a qual molda subjetividades a partir do incentivo a valores de mercado, tais como, o individualismo, a concorrência e a competição, em detrimento de outros como a igualdade, a cooperação e a solidariedade.

Entrementes, discutem-se no campo teórico da educação outras formas de concepção social que se contrapõem à racionalidade hegemônica, disputando espaço nas formulações das

políticas públicas e no campo educacional, como é o caso da perspectiva da educação libertadora fundamentada nos princípios elaborados por Paulo Freire e difundida por intelectuais e acadêmicos no Brasil e no exterior.

Para Freire, importa uma prática educativa que liberte os seres humanos de tudo o que lhes impede de serem mais e lhes proporcione os meios de compreender sua realidade, criticá-la e agir rumo à transformação de uma sociedade melhor e mais justa. Uma formação crítica e abrangente de cidadãos plenamente éticos, com senso de justiça social e de profissionais detentores do conhecimento científico e da cultura acumulada, completamente habilitados para exercerem suas profissões, mas também seres munidos da possibilidade da mudança (Freire, 2002). É uma perspectiva que tende a formar o ser humano em sua completude, abarcando todas as suas dimensões (subjetivas, éticas e profissionais).

A avaliação, como ação sistemática, configura-se como destacado instrumento conformador desses projetos sociais, tanto para a racionalidade neoliberal, na qual, conforme Freitas (2018), adquire o papel fundamental de aferir e certificar externamente a qualidade das escolas, das instituições de ensino superior e dos sistemas educacionais, em todos os níveis da educação, dando visibilidade na mídia aos resultados e proporcionando meios de condicionar a alocação de recursos financeiros, quanto para a perspectiva crítico-transformadora de Freire, na qual a avaliação assume uma perspectiva democrático-participativa. Para uma educação libertadora e democrática, a avaliação deve estar a serviço da autonomia e da formação de sujeitos críticos, uma vez que a emancipação se fundamenta na reflexão crítica do porquê e do para que se realiza determinado processo.

No que se refere à avaliação da educação superior brasileira, observa-se ao longo do tempo, nas produções acadêmicas a respeito do tema, a concorrência das duas perspectivas avaliativas (uma para regulação/controle e outra para autonomia/emancipação) (Borges, 2017). Essa dualidade também é percebida marcadamente na lei que resultou no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a qual já carrega em si os estigmas dessa disputa, estruturando-se ora com objetivos e instrumentos de controle, ora com objetivos e instrumentos emancipatórios (Barreyro; Rothen, 2006). A avaliação institucional, que é um dos três instrumentos avaliativos formulados pela lei do SINAES, também expressa essa dualidade, haja vista ser configurada por uma avaliação interna, ou autoavaliação institucional, que objetiva o autoconhecimento e o autoaperfeiçoamento, e por uma avaliação externa, que fornece subsídios para a regulação das IES.

Assim, por ser uma avaliação processual, depende-se da autoavaliação institucional seu caráter eminentemente formativo, formulado sobre premissas que envolvem a investigação

crítica, o envolvimento político, a participação democrática, o diálogo, o senso crítico, a autonomia para tomar decisões e a capacidade de transformação da realidade local, tendo em vista a melhora da qualidade dos processos educativos, de acordo com critérios estabelecidos pela própria comunidade, levando em consideração as características específicas da instituição, sua missão e importância social no contexto em que se encontra inserida. Desse modo, o processo de autoavaliação institucional constitui-se, ao menos em teoria, enquanto espaço de possibilidade para a prática da avaliação emancipatória por excelência.

Nesse entendimento, elegemos a autoavaliação institucional como nosso objeto de pesquisa e a meta-avaliação somativa nas perspectivas de Stufflebeam (2001) e de Scriven (2009) como suporte teórico-metodológico-analítico para consecução do trabalho de pesquisa. Meta-avaliação somativa pode ser caracterizada como a avaliação do mérito e do valor de uma outra avaliação já finalizada, por meio do mapeamento de seus pontos fortes e de suas vulnerabilidades, de sua aderência a padrões e princípios norteadores, com vistas ao incremento de sua qualidade, e da melhoria de sua credibilidade e utilidade junto ao público interessado.

Para que isso pudesse ser realizado, caracterizamos e categorizamos, à luz do referencial teórico da avaliação de perspectiva democrático-subjetivista, em Dias Sobrinho (2000), Isaura Belloni (1999), Dilvo Ristoff (2000), Heloísa Luck (2012); no documento formulado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) para a implementação do SINAES (Brasil, 2009); da abordagem da avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (2010) e do paradigma da educação crítico-libertadora de Paulo Freire (1987, 1996, 2001, 2006), um processo autoavaliativo institucional crítico-emancipador que servisse de subsídio para a meta-avaliação de perspectiva emancipatória de autoavaliações institucionais nas IES. Desse modo, foram elaborados 14 parâmetros de aspectos emancipatórios, os quais são inter-relacionados, sendo 11 de mérito (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação, Globalidade, Formatividade, Comparabilidade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso, Publicidade) e 3 de valor (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora, Aplicabilidade ou Relevância), a partir da sistematização e da interpretação dos pressupostos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista.

A partir disso, analisamos qualitativamente os relatórios de avaliação interna, tanto os aspectos formais quanto as estratégias narrativas de concepção e de descrição do processo de autoavaliação institucional, neles presentes; e procedemos à meta-avaliação dos processos de autoavaliação institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista o julgamento do mérito e do valor dessas avaliações, referentes aos aspectos emancipatórios neles observáveis.

Assim, foi realizada a meta-avaliação dos processos de autoavaliação institucional de 13 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa ação, em síntese, nos permitiu compreender que os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são complexos, no sentido de que essas avaliações expressam e reconhecem ora uma perspectiva formativa da avaliação para a emancipação de sujeitos e de instituições, ora uma perspectiva de avaliação alinhada à racionalidade neoliberal, entretanto, com notada predominância dessa última perspectiva.

Tal conclusão se evidenciou pela análise dos parâmetros de mérito e de valor estabelecidos por esta pesquisa, a qual revelou que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas apresentaram, em sua maioria, não atendimento dos aspectos éticos, políticos e democráticos da avaliação, mas apresentaram atendimento de outros aspectos, mesmo que de forma parcial. Ainda foi possível verificar que, mesmo autoavaliações institucionais que apresentaram muitas inconsistências, em se tratando de uma avaliação emancipatória, também apresentaram estratégias e ações positivas e exemplares, confirmando a complexidade desses processos.

Assim, a análise das informações coletadas das autoavaliações meta-avaliadas, revelou, de forma geral, baixo nível de atendimento dos aspectos referentes ao parâmetro da dialogicidade, fato que aponta para a ideia de processos avaliativos pouco dialógicos nessas IES. Verificou-se nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas a quase inexistência de diálogo da avaliação com as realidades em que as IES estão inseridas, o pouco diálogo entre os sujeitos participantes da avaliação e o uso de estratégias de comunicação pouco interativas. O pouco espaço que o diálogo, em seus diferentes níveis e aspectos, ocupa nessas práticas avaliativas é determinante para a consumação de outros parâmetros de natureza ético-democrática, como a participação, a pluralidade e a negociação, haja vista, terem como premissa, o diálogo.

Nesse sentido, a despeito do entendimento de que a plena participação dos sujeitos em todas as etapas seja essencial para que uma avaliação se configure como emancipatória, a análise das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa demonstrou que esses processos, na amostra pesquisada, são, em geral, pouco participativos, de forma que a participação, sobretudo dos discentes ainda é um grande desafio para essas IES. Verificou-se que as CPAs utilizam estratégias diversificadas para o incentivo à participação dos sujeitos, mas que, apesar da diversidade de ações, esses recursos configuram-se como pouco dialógicos. Ainda foi possível constatar que o incentivo à participação dos sujeitos nas autoavaliações institucionais analisadas concentra-se, comumente, na etapa da coleta de dados, de forma que

o esforço das equipes avaliadoras focaliza em convencer os sujeitos a responderem o questionário.

A análise dos parâmetros pluralidade e negociação evidenciou a existência de processos avaliativos que desconsideram os aspectos ético-políticos da avaliação, pelo menos em seus relatos. Esses parâmetros são os que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas, majoritariamente, mais apresentaram não atendimento dos aspectos analisados, e que, obviamente, precisam observar mais acuradamente em suas práticas avaliativas, a fim de que essas autoavaliações revelem-se efetivamente democráticas e inclusivas nos espaços escolares. Tal fenômeno pode ser explicado por conta da pouca dialogicidade e da baixa participação dos sujeitos, também observados nas mesmas experiências autoavaliativas, bem como, por conta da racionalidade neoliberal hegemônica para a avaliação, observada nos relatos, a qual desprestigia os aspectos ético-políticos da avaliação, tidos como subjetivos, em privilégio de aspectos mais objetivos.

Quanto ao aspecto globalidade meta-avaliado nas experiências autoavaliativas elencadas por esta pesquisa, podemos afirmar que, em suma, foi observado que a maioria da amostra apresentou atendimento, mesmo que parcial, dos aspectos de globalidade e que o aspecto mais fragilizado referente a esse parâmetro diz respeito à incapacidade de algumas avaliações evidenciarem o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Também foi verificado que algumas avaliações não avaliaram todas as dez dimensões obrigatórias apontadas pela Lei do SINAES e que não foi observado se as avaliações acrescentaram outros temas de pesquisa referentes às dimensões, que não os temas obrigatórios. Desse modo, concluiu-se que a avaliação das dimensões da avaliação institucional, mesmo que totalmente abrangentes, nas IES pesquisadas, aparenta sinais de uma prática burocrática.

Com base na análise das informações provenientes da meta-avaliação dos relatos elencados por esta pesquisa, quanto ao parâmetro formatividade, verificou-se que a maioria das experiências autoavaliativas apresenta nível parcial desse item, haja vista contemplarem os aspectos da continuidade, pois apresentam uma sequência histórica consistente de avaliações, e da evolução, aperfeiçoamento e flexibilização dos instrumentos e do método avaliativo. Entretanto, verificou-se que a construção de cultura avaliativa emancipadora, ainda é um grande desafio para as IES pertinentes ao recorte dessa pesquisa.

Os relatos, majoritariamente, não conseguem evidenciar o caráter formativo e pedagógico da autoavaliação e infere-se, a partir da análise textual, uma orientação avaliativa alinhada com a perspectiva da racionalidade neoliberal. Destarte, é possível afirmar que,

efetivamente, o SINAES, em sua concepção original, acabou falhando em construir cultura formativa nas IES brasileiras.

A análise das informações provenientes da meta-avaliação dos relatos elencados por esta pesquisa, quanto ao parâmetro comparabilidade, permitiu-nos verificar que, praticamente, pouco mais da metade da amostra apresentou atendimento total ou parcial desse aspecto. Entretanto, também se verificou uma percentagem bastante alta de experiências autoavaliativas que apresentaram não atendimento. Esses relatos não fizeram comparação entre os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo, ou fizeram de maneira bastante pontual ao longo das análises. Também não esclareceram a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação e não apontaram justificativas para a ausência de comparação entre as informações apresentadas.

A ausência de comparação entre resultados das autoavaliações institucionais é um aspecto preocupante, haja vista que, conforme considera Luck (2012), a comparação é o que confere significado aos dados e às informações obtidas, as quais não podem ser compreendidas plenamente senão em comparação a outros.

Quanto à análise do parâmetro legitimidade, verificamos que a totalidade da amostra desta pesquisa apresentou atendimento parcial, pois esclarecem a metodologia do processo avaliativo, o trabalho das CPAs e apresentam objetividade na análise dos resultados. Também, que há legitimidade nas equipes avaliadoras, as quais são eleitas pela comunidade e constituídas por portaria administrativa expedida pelas IES. Entretanto, a baixa participação dos sujeitos nas etapas do processo autoavaliativo prejudica a legitimidade do processo em sua totalidade, haja vista não haver representação consistente dos sujeitos interessados na avaliação. Ainda, verificamos que são poucas as menções de ações de formação das CPAs e que vários problemas dificultam o trabalho delas, principalmente a alta rotatividade de membros.

Ademais, verificou-se dualidade na perspectiva avaliativa orientadora do trabalho das equipes avaliadoras, nessas IES, entre as duas perspectivas de avaliação que ecoam no ideário educativo nacional, de forma que, ao menos discursivamente, os relatos reconhecem e assumem perspectivas formativo-emancipatórias de suas práticas avaliativas, mas, ao nível da prática, os processos autoavaliativos manifestam-se notoriamente como avaliações de caráter regulatório, como instrumento de gestão, com atendimento à perspectiva neoliberal de educação e não, necessariamente, a uma educação libertadora. Nesse sentido, há uma distorção daquilo que se anuncia ou se intenta, com o que verdadeiramente se pratica.

A análise permitiu-nos constatar que, mesmo que se verifique que a maioria dos relatos das autoavaliações meta-avaliadas evidencie ou mencione suas identidades, de forma que a

avaliação busque contemplar as características próprias das IES, algo que também se evidencia na diversidade metodológica dos processos autoavaliativos, verificada na análise dessa pesquisa, também se constatou que a maioria das narrativas não é eficiente em demonstrar como as IES exercem seus mandatos sociais, e muito menos, de que forma a autoavaliação institucional contribui para o fortalecimento da identidade institucional e para o cumprimento da missão.

Ainda que se tenha em consideração que as IES manifestem missões institucionais que objetivem a cidadania, a emancipação, a formação crítica ou a democratização do acesso, não houve como evidenciar a contribuição da autoavaliação institucional para esses fins, haja vista que, na maioria dos relatos, a autoavaliação é concebida, principalmente, como ferramenta de gestão e de planejamento, numa perspectiva gerencial, silenciando-se suas outras funções formativo-emancipatórias. Isso salienta, novamente, o fracasso da proposta original para o SINAES, que conferia à avaliação institucional a função de esclarecer como o sistema e como cada IES exerce seu mandato social.

A análise dos aspectos emancipatórios do parâmetro compromisso revelou que a quase totalidade das autoavaliações meta-avaliadas apresentou atendimento parcial desse item, principalmente porque atendem ao aspecto de compromisso com o fortalecimento das práticas internas, numa perspectiva gerencial das práticas operacionais de gestão e de planejamento das IES. No entanto, embora alguns relatos mencionem o compromisso das instituições com uma formação cidadã ou com a transformação social das realidades em que estão inseridas, as narrativas não evidenciaram compromisso da autoavaliação institucional com a educação crítico-emancipatória, nem com um projeto de transformação social também emancipatório, sugerindo que esse compromisso se constitua ao nível discursivo, mas, ao nível da prática, observou-se alinhamento ao projeto social vigente do capital. Nesse sentido, cabe observar que o atendimento parcial do parâmetro acaba sendo ilusório, pois o compromisso é com as mudanças das práticas internas e não com um projeto de sociedade transformador e nem com a educação crítico-emancipatória.

Quanto ao parâmetro publicidade, a análise das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa verificou que, majoritariamente, a amostra apresentou atendimento parcial ou pleno do parâmetro, mas que também outra parcela significativa apresentou não atendimento do item. Observou-se que algumas instituições apresentam estratégias positivas de divulgação e socialização dos resultados de suas autoavaliações com os sujeitos interessados. Constatou-se ainda que o aspecto limitador ao pleno atendimento do parâmetro é que a maioria dos relatos não evidenciou de que forma as CPAs promovem o acompanhamento do uso dos

resultados da avaliação pelos sujeitos interessados, o que, sugere uma perspectiva limitadora do trabalho das CPAs.

A análise do parâmetro autoconhecimento nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa verificou que, majoritariamente, as avaliações são parcialmente úteis aos sujeitos interessados, pois evidenciam as potencialidades e as fragilidades das instituições de ensino. Entretanto, verificou-se que os relatos não discutem as causas ou razões de todos os dados levantados, de maneira que não realizam a reflexão crítica das informações fornecidas pelos sujeitos participantes, o que torna o processo de autoconhecimento incompleto, de acordo com a perspectiva da avaliação institucional democrático-subjetivista, embaraçando o processo de emancipação dos sujeitos e das instituições de ensino superior.

A análise do parâmetro potencialidade crítico-transformadora nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa verificou que, majoritariamente, as avaliações são parcialmente úteis aos sujeitos interessados, pois se comprometem com a melhoria das práticas internas e apresentam sugestões de solução para os problemas identificados pelas avaliações, tendo em vista a melhoria das práticas institucionais. Entretanto, foram identificadas avaliações que não apresentam sugestões de melhorias, o que nos causa espanto, haja vista, como vimos afirmando, uma das funções básicas da autoavaliação institucional, além de identificar as potencialidades e as fraquezas de uma instituição, é justamente contribuir para o aperfeiçoamento institucional.

Também, foi possível verificar que a potencialidade das avaliações, enquanto instrumentos para a reflexão dos problemas e para a transformação institucional, é limitada pela efetiva falta de compromisso com uma educação crítico-emancipatória e com um projeto de sociedade crítico-transformador, uma vez que a mudança e a transformação, se ocorrem, são no nível operacional ou gerencial. Ademais, a pouca presença de análises reflexivas mais críticas de estratégias malsucedidas, que eventualmente são empregadas, é outro fator limitante do parâmetro analisado.

Finalmente, a análise do parâmetro aplicabilidade ou relevância da avaliação para as ações de planejamento e de gestão, nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa, permitiu verificar que as avaliações apresentaram atendimento parcial desse parâmetro, principalmente porque, majoritariamente, evidenciaram articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional de suas IES, o que denota certo alinhamento das ações de avaliação com as ações de planejamento. Também, verificou-se que as avaliações produzem informações capazes de subsidiar a tomada de decisão e as ações de gestão das instituições.

Entretanto, problemas referentes aos aspectos da globalidade e da continuidade, bem como a baixa participação dos sujeitos da comunidade interna nas etapas do processo autoavaliativo comprometem negativamente a legitimidade dessas avaliações e, portanto, sua relevância e aplicabilidade.

Todas essas informações provenientes da análise dos dados da pesquisa permitiram-nos construir um panorama da situação da autoavaliação institucional nos Institutos Federais brasileiros, ajudando-nos a conhecer e a compreender melhor esses processos avaliativos nessas IES, e a traçar possíveis paralelos com outros processos autoavaliativos em outras instituições de ensino superior nacionais, o que nos faz considerar que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado com êxito. Destarte, foi possível verificar que as experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa apresentaram, de maneira geral, predominância de atendimento parcial dos aspectos emancipatórios da avaliação, o que confirma nossa hipótese inicial de que os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são pouco emancipatórios.

Ademais, como é característico do arcabouço teórico-metodológico da meta-avaliação somativa, intentamos, por meio da análise dos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas, elaborar subsídios que possam aperfeiçoar essas avaliações, no sentido de que possam fortalecer os aspectos emancipatórios da avaliação, ou seja, a potencialidade da avaliação em contribuir para a autonomia dos sujeitos e das instituições, para o desenvolvimento do senso crítico e para o fortalecimento de uma educação crítico-transformadora.

Desse modo, por meio da análise das potencialidades e das fraquezas das autoavaliações constantes na amostra desta pesquisa, elaboramos um rol de sugestões para o melhoramento dessas práticas autoavaliativas que podem ser observadas pelas CPAs, no decorrer da avaliação, nos espaços em que atuam. São elas:

- ✓ Promover efetivamente o diálogo com todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo, por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva em todas as etapas do processo;
- ✓ Promover a participação do público interessado na avaliação, por meio de estratégias coletivas (*on-line* ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna;
- ✓ Promover momentos de debate e de acolhida de ideias com a comunidade interna da IES para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo;

- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, se houve divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências foram equacionadas;
- ✓ Analisar as dimensões da instituição de maneira integrada, levando em consideração as prováveis relações que estabelecem entre si;
- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES;
- ✓ Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível;
- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, a formação e a capacitação das equipes avaliadoras;
- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, como a IES exerce sua missão institucional;
- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, como a autoavaliação contribui para que a IES exerça sua missão institucional;
- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, com qual modelo de educação e com qual projeto de sociedade a avaliação se compromete, bem como a perspectiva avaliativa assumida pela prática;
- ✓ Refletir e discutir, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, as causas ou as razões dos problemas identificados pela autoavaliação institucional;
- ✓ Promover a discussão dos resultados com a comunidade, a fim de levantar as possíveis causas e/ou razões apontadas antes de finalizar o relatório;
- ✓ Esclarecer, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, como a equipe avaliadora fará o acompanhamento do uso dos resultados da avaliação;
- ✓ Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para os usuários descreverem o porquê, a razão ou os motivos pelos quais consideram para os problemas apontados;
- ✓ Analisar, nos relatórios finais de autoavaliação institucional, estratégias malsucedidas para resolução de problemas sistêmicos;
- ✓ Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias de enfrentamento.

Com isso, juntamente com a metodologia e com o instrumento analítico meta-avaliativo elaborado por esta pesquisa, consideramos que este trabalho traz importantes

contribuições, tanto para o contexto da prática autoavaliativa nas IES nacionais, como para o contexto teórico. Acreditamos que o arcabouço analítico-metodológico formulado por este trabalho possa ser muito útil para o aperfeiçoamento da prática autoavaliativa, se utilizado pelas CPAs interessadas em tornar autoavaliações institucionais mais dialógicas, democráticas, participativas, que contribuam para a formação de cultura avaliativa, para a melhoria e o aperfeiçoamento das práticas internas de suas instituições.

Os pontos fortes e fracos levantados por esta pesquisa nos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas também podem contribuir tanto para a identificação de boas práticas empregadas nos processos autoavaliativos a serem incentivadas e empregadas em outros, como para a verificação de problemas comuns às autoavaliações nas IES, os quais podem ser enfrentados por meio do uso das estratégias sugeridas por este trabalho, respeitando-se, evidentemente, o contexto de cada realidade. Nesse sentido, esta pesquisa também serve para que as centenas de sujeitos que compõem CPAs, em todo o território nacional, percebam que compartilham das mesmas preocupações em suas tarefas institucionais, mas que, ao mesmo tempo, não estão sozinhos em suas missões, pois podem dispor dos conhecimentos aqui sistematizados e aplicá-los aos seus modos.

Para o contexto teórico, as informações advindas da análise dos relatos das experiências autoavaliativas meta-avaliadas por esta pesquisa permitiram-nos avançar na produção de conhecimento a respeito da avaliação institucional, tema bastante adjunto do campo da avaliação superior nas universidades, sobretudo por elegermos um outro espaço onde também se faz educação superior no Brasil, que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A análise das autoavaliações institucionais nessas IES, que são relativamente recentes na história da educação nacional, permitiu-nos traçar diálogos tanto com a avaliação institucional na educação superior, de modo geral, como com a avaliação institucional na educação básica, haja vista a intersecção que esses institutos estabelecem entre esses níveis de ensino e também com a educação profissional e tecnológica, proporcionando ricas reflexões e diálogo com outras pesquisas e estudos da área, conferindo certo nível de originalidade a este trabalho, além de proporcionar dados, informações, análises e considerações capazes de dar aporte a futuros trabalhos e pesquisas que se interessem pelo tema da autoavaliação institucional, sobretudo nos Institutos Federais.

Consideramos, ainda, que o arcabouço teórico, metodológico, instrumental e analítico da meta-avaliação de aspectos emancipatórios em autoavaliações institucionais, formulado neste trabalho, confere-lhe certo grau de inovação, haja vista, conforme constatamos na revisão da literatura existente, serem escassos os trabalhos acadêmicos que utilizam abordagens meta-

avaliativas, tendo como objeto avaliações educacionais. Além de ter servido para verificar as potencialidades e as fragilidades das autoavaliações institucionais, no que se refere aos aspectos emancipatórios nelas observáveis, e, assim, fornecer subsídios para o melhoramento delas, o arcabouço metodológico-analítico também mostrou-se muito eficaz para a resolução de incoerências discursivas que, com frequência, apresentaram-se na análise dos parâmetros, uma vez que o julgamento final de um parâmetro é baseado na totalidade das evidências advindas dos demais parâmetros analisados. Ainda, como é de caráter de qualquer instrumento meta-avaliativo, o formulado neste trabalho pode ser também melhor desenvolvido, adequado ou aperfeiçoado por interessados em utilizá-lo em suas pesquisas ou práticas avaliativas.

Não obstante, é importante destacar que um trabalho de doutoramento tem suas limitações e que só pode dar conta de certa parcela da realidade. Nesse entendimento, consideramos que, embora termos abarcado uma amostra relativamente significativa de 13 Institutos Federais, ainda haja uma gama bastante relevante de IFs, os quais podem ser objeto de futuras investigações científicas, referindo-nos aos processos autoavaliativos neles praticados, que podem complementar o conhecimento aqui construído.

Quanto ao instrumento meta-avaliativo formulado, consideramos que, como é comum a qualquer outro, pode ser aperfeiçoado e está aberto à crítica acadêmica e da comunidade interessada na meta-avaliação de aspectos emancipatórios. Entendemos que os conceitos podem ser ainda refinados e corrigidas ambiguidades em alguns termos. Esclarecemos que, pela característica da pesquisa de doutoramento, o trabalho de meta-avaliação e a análise das informações foram realizados individualmente pelo pesquisador, porém, prefere-se que no contexto da prática, esse instrumento seja utilizado coletivamente, por uma junta ou comissões, para que as subjetividades e as divergências interpretativas possam ser sanadas. Enfim, entendemos que é um instrumento novo, nossa contribuição para o campo sem a pretensão de ser absoluto, uma opção, que fica disponível para a comunidade avaliar sua importância e pertinência.

Além disso, consideramos de grande relevância que possam ser empreendidas futuras investigações científicas que tratem de melhor esclarecer a efetiva relação que há entre avaliação institucional externa e a interna nas IES, e os modos de influência da avaliação externa nas práticas autoavaliativas, bem como nas práticas institucionais como um todo. Carecem ainda de reflexão, por meio de trabalhos acadêmicos mais focalizados, o uso das informações provenientes dos processos autoavaliativos, por parte dos sujeitos responsáveis pelas ações de planejamento e de gestão nas IES, e, finalmente, pesquisas que utilizem

abordagens meta-avaliativas, somativas ou formativas, de autoavaliações institucionais nas IES nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulamentação e emancipação**. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 139-164, 1999.
- ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Articulação entre a avaliação e o planejamento institucionais em Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2015. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2015.
- ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES**. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado)—Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 2, 2004.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. " SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 955-977, 2006.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da educação superior como política pública. *In*: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.
- 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**, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 61-76, 2014.
- BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 2, 1996.
- BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 7-30, 1999.
- BELLONI, Isaura; BELLONI, Jose Ângelo; BORGES, Mariza Monteiro; SOBRAL, Dejanio Tavares. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BIMBATI, Ana Paula. **Sem ampliar vagas, MEC quer dividir institutos federais e indicar reitores**. Uol Educação, 2021. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/09/02/sem-novas-vagas-mec-dividir-institutos-federais.htm?>. Acesso em: 29 jan. 2022.

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

BORGES, Regilson Maciel. Abordagens qualitativas de avaliação: contribuições de autores brasileiros. *In*: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

BORGES, Regilson Maciel. **Os alicerces da avaliação educacional no Brasil: a elaboração teórica de intelectuais na década de 1980**. 2017. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Configuração do campo da avaliação educacional na década de 1980 no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 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 [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 30/12/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) **Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Roteiro de auto-avaliação institucional**. Brasília, DF: MEC/CONAES/INEP, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **SINAES: da concepção à regulamentação**. 5. ed. rev. e amp. Brasília – DF, 2009.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2 S, 2013.

CANOFRE, Fernanda. **Cortes e contingenciamento no orçamento colocam Institutos Federais em estado de alerta**. Sul21, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20176713465793801jul2017_-_cortes_e_contingenciamento_no_orcamento_colocam_institutos_federais_em_estado_de_alerta_sul21.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

CARVALHO, Celso do P. F. de; RUSSO, Miguel Henrique. Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, pp 94-104 /Año 1 N°1 / SEPTIEMBRE 2014 / ISSN en trámite / SECCIÓN GENERAL, 2014.

CHAMPAGNE; François; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; BROUSSELLE, Astrid; HARTZ, Zulmira; DENIS, Jean-Louis. L'évaluation dans le domaine de la santé: concepts et méthodes. In: BROUSSELLE, Astrid *et al.* **L'évaluation: concepts et méthodes**. Deuxième édition. Les Presses de l'Université de Montréal, 2011.

COOKSY, Leslie J.; CARACELLI; Valerie J. Quality, Context, and Use: Issues in Achieving the Goals of Metaevaluation. **American Journal of Evaluation**, Vol. 26 No. 1, March 2005 31-42. Disponível em: https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Quality_Context_and_Use.pdf. Acesso em 22 de ago.2020.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e; OLIVEIRA, João Ferreira; GOMES, Daniela Fernandes. MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO 2016 A 2019: Flexibilização (Des)regulamentação e Autorregulação. **REVELLI**, vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação, p. 1-21, 2020.

CREUTZBERG, Marion. Avaliação da Educação Superior: características e perspectivas. **Youtube**, 31 out. 2017. Disponível em: <https://youtube/IyNnO0tGXOI>. Acesso em 02 abr. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAVIDSON, E. Jane. **Evaluation methodology basics**. Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.

DAVOK, D. F. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformação da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Campinas: [online]**. 2008a, vol.13, n.1, pp.193-207. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: abr. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 817-825, 2008b.

DIAS SOBRINHO, José. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia. In: H. Vessuri (Comp.) **Universidad e investigación científica: Convergencias y tensiones**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Noviembre 2006, p. 169-191.

- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, 25(88), 703-725, 2004a.
- DIAS SOBRINHO, José. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 1, 2004b.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 2, 2003b.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. Exames gerais, provão e avaliação educativa. **Avaliação** (Campinas), v. 4, n. 3, p. 27-50, 1999.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp-condições, princípios e processos. **Pro-posições**, v. 6, n. 1, p. 41-54, 1995.
- DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUBOIS, Carl-Ardy; CHAMPAGNE, François; BILODEAU, Henriette. Historique de l'évaluation. *In*: BROUSSELLE, Astrid *et al.* **L'évaluation**: concepts et méthodes. Deuxième édition. Les Presses de l'Université de Montréal, 2011.
- ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de jun 2020.
- FISCHER, Berenice T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010
- FITZPATRICK, J.; SANDERS, J.; WORTHEN, B. **Program Evaluation**: Alternative Approaches and Practical Guidelines. 4th ed. Upper Saffle River, NJ: Pearson Education, 2011.
- FORNARI, Liamara Teresinha. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: **Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana**. 2017. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2017.
- FRANCO, Sérgio. O SINAES em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 1, n. 2, 2012.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4ª ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários à Prática Educativa Editora Paz e Terra. **Coleção Saberes**, v. 36, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6ª edição. Coleção Questões da nossa época, n. 23, 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FURTADO, Juarez Pereira; LAPERRIÈRE, Hélène. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 695-705, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 21 de ago. 2020.
- GADOTTI, Moacir. Por que devemos continuar estudando Freire? *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOLO, Jaime. "SINAES" intermitentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 851-856, 2008.
- GOULART, Joana Corrêa. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2018.
- GRIBOSKI, Claudia Maffini; MENEGHEL, Stela Maria (Org.). **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). Brasília: Inep, 2015.
- GUARESCHI, Pedrinho; FREITAS, Cristiane Redin. Unidade na Diversidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- HEDLER, Helga C.; GIBRAM, Namara. The contribution of metaevaluation to program evaluation: Proposition of a model. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, v. 6, n. 12, p. 210-23, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/57418584/206-1-786-1-10-20090702.pdf>. Acesso em 22 de ago. 2020.
- INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Credenciamento**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em fev. 2022.
- IFAC RECEBE NOTA MÁXIMA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO MEC**. IFAC Instituto Federal do Acre, 21/12/2021. Notícias. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/noticias/2021/dezembro/ifac-recebe-nota-maxima-em-avaliacao-institucional-do-mec-1#:~:text=O%20Instituto%20Federal%20do%20Acre,Minist%C3%](https://www.ifac.edu.br/noticias/2021/dezembro/ifac-recebe-nota-maxima-em-avaliacao-institucional-do-mec-1#:~:text=O%20Instituto%20Federal%20do%20Acre,Minist%C3%91)

A9rio% 20da% 20Educa% C3% A7% C3% A3o% 20(MEC). Acesso em: 06 de jan. 2023.

IFB RECEBE NOTA MÁXIMA NO REcredENCIAMENTO DO MEC. IFB Instituto Federal de Brasília, 20/10/2021. Reitoria. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/reitori/27882-recredenciamento-institucional#:~:text=O%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%20C3%ADlia,Teixeira%20\(INEP%2FMEC\)](https://www.ifb.edu.br/reitori/27882-recredenciamento-institucional#:~:text=O%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%20C3%ADlia,Teixeira%20(INEP%2FMEC)). Acesso em: 06 de jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE – IFAC. **AUTO AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2018-2020.** Rio Branco-AC, 2021. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/comissoes/cpa/relatorios/relatorio-final-2018_2020.pdf. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – IFB. **Relatório Final de Autoavaliação Institucional - 2021.** Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/comissao-propria-de-avaliacao>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2018-2020.** Salvador-BA, 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/reitoria/orgaos-de-assessoramento/cpa-comissao-propria-de-avaliacao-institucional/relatorios-de-autoavaliacao>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2021 ANO DE REFERÊNCIA – 2020 RELATÓRIO FINAL.** Fortaleza-CE, 2021. Disponível em: <https://ifce.edu.br/RelatrioFinalCPAGERAL20212020.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE – IFF. **Autoavaliação Institucional Relatório Final - 2020.** Campos dos Goytacazes/RJ, 2021. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-institucional/diretoria-de-avaliacao-institucional/relatorios-de-avaliacao-institucional/relatorio-final-de-avaliacao-institucional-2020>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – IFGO. **AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - RELATÓRIO 2018 - 2020.** [s.l], 2021. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/cpa1.html>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – IFMG. **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – TRIÊNIO 2018 - 2020.** Belo Horizonte-MG, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/ensino-1/autoavaliacao-institucional-2>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **RELATÓRIO FINAL DE AUTOAVALIAÇÃO DE 2020 (CICLO 2018-2020).** [s.l], 2021. Disponível em: <https://belem.ifpa.edu.br/docs-institucionais/cpa>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **RELATÓRIO FINAL DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL Ciclo 2020.** Teresina-PI, 2021. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/avaliacao-institucional/RELATORIOFINAL2020CPA.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Apresentação**. IFPI, 2023. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/pdi>. Acesso em: jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ – IFPR. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO IFPR 2020 - 2021**. Curitiba-PR, 2021. Disponível em: https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/cpa_20_21.pdf. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. **AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL Relatório 2020**. Natal-RN, 2021. Disponível. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFRS - 2021**. Bento Gonçalves-RS, 2021. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/comissoes/cpa/>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Relatório de Autoavaliação institucional 2021 Exercício 2020**. São Paulo-SP, 2021. Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/cpa>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Inep apresenta proposta de atualização do Sinaes**. INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/inep-apresenta-proposta-de-atualizacao-do-sinaes>. Acesso em: 17 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **NOTA TÉCNICA Nº 58/2020/CGCQES/DAES**. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/outras-documentos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **NOTA TÉCNICA Nº 59/2020/CGCQES/DAES**. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/outras-documentos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **PORTARIA Nº 165, DE 20 DE ABRIL DE 2021**. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-165-de-20-de-abril-de-2021-315215701>. Acesso em: 17. jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 62 de 09 outubro de 2014**. Definição da estrutura do Relato Institucional. Brasília, 2014a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional/nota-tecnica. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65, de 9 de outubro de 2014**. Roteiro do Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, 2014b. Disponível em: Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional/nota-tecnica. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. v. 3. Análise dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: Inep, 2011.

JCSEE - Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. **Checklist of the program evaluation standards statements**. 2018. Disponível em: <https://wmich.edu/evaluation/checklists>. Acesso em 30 set. 2020.

KWECKO, Fabio Rios. **Os desafios do diálogo entre autoavaliação institucional e gestão estratégica do IFRS-Campus Rio Grande**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, RS, 2017.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 833-840, 2008.

LEITE, Denise. Avaliação da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. Vol. 2 Brasília: INEP/RIES, 2006.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação e Relações de Poder: PAIUB e Exame Nacional de Cursos. **Avaliação (Campinas)**, Campinas -SP, v. 3, n.1, p. 59-67, 1998.

LOPES, Pedro Isaac Ximenes. **Avaliação e regulação da educação superior: intenções e tensões na proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES)**. 2019. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. Intersubjetividade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACDONALD, B. A. A political classificatin of evaluation studies. *In*: HAMILTON, D. et al. (org.). **Beyond the numbers game**. Hampshire: MacMillan Education Ltd,

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. *In*: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

MADAUS, George F.; STUFFLEBEAM, Daniel L.; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation**. Springer Science & Business Media, 2000.

MADAUS; George F.; STUFFLEBEAM, Daniel L. Program Evaluation: A Historical Overview. *In: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Service Education.** Kluwer Academic Publishers, 2002.*

MARTINS, Alexciano de Sousa. **Autoavaliação institucional em Instituição de Ensino Superior no Ceará, na perspectiva da comunidade acadêmica.** 2017. 144f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2017.

MENEZES, A. M. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o Caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás IFG.** 2012, 175 f. 2012. Dissertação (Mestrado)-Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. *In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.*

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.*

MORETTI, Mérciles Thadeu. Avaliação institucional na universidade federal de Santa Catarina. **Pro-posições**, v. 6, n. 1, p. 55-66, 1995.

OLIVEIRA, Ana Carolina de Aguiar Moreira. **Avaliação institucional interna no âmbito do SINAES.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unisinos, São Leopoldo, 2013.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Projetos educacionais em disputa e o papel da avaliação enquanto possibilidade de emancipação. *In: DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento et al. (Org.). **Crítica, trabalho e políticas educacionais no cenário do capitalismo mundializado.** Marília: Lutas Anticapital, 2020.*

OLIVEIRA, João Carlos Cecílio Batista. **A Importância da Autoavaliação na Ação Estratégica-Um estudo de caso no Instituto Federal do Triângulo Mineiro–IFTM Campus Patrocínio.** 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2017.

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 em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

OSTRY, Jonathan D.; LOUNGANI, Prakash; FURCERI, Davide. Neoliberalism: Oversold? **Finance & Development**, June, 2016. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm>. Acesso em: 31 ago. 2021.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula. **Anais eletrônicos da 34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, RN, 2010.

OTRANTO, Celia Regina; PAIVA, Liz Denise Carvalho. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6, n. 16, p. 7-20, jan./abr.2016.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2012. [136 f.]. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, p. 439-452, 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **ENSAIO: Avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2006. p. 425-436.

QUEIROZ, Felipe. A NOVA RAZÃO DO MUNDO: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 187-191, Jan./Abr. 2018.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2015.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 2, 2003.

RISTOFF, Dilvo I. **Grifos, gárgulas e a Lei do SINAES**. Educa2022, 2021a. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/grifos-g%C3%A1rgulas-e-a-lei-do-sinaes>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RISTOFF, Dilvo I. **O Inep, o andaime e o sonho**. Educa2022, 2021b. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/o-inep-o-andaime-e-o-sonho>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RISTOFF, Dilvo I.; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Neoliberal e Avaliação Contra-Hegemônica. **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 362-374, 2019.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 40, p. 61-76, 2014.

ROTHEN, José Carlos; BERNARDES, Joelma dos Santos; BORGES, Regilson Maciel; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Cursos de graduação no Sinaes: a prática institucional entre parâmetros nacionais e internacionais de avaliação e acreditação da qualidade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 4, p. e37650, 5 out. 2018. Disponível em

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37650>. Acesso em 30 de set. 2020.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (orgs.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As armadilhas do discurso sobre a avaliação da educação superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000401429&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 30 de set. 2020.

SABOYA, Mariângela do Amaral. **Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2015. 118f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2015.

SÁNCHEZ, Ester García. **Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992)**. Tres experiencias de metaevaluación. 1ª ed. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 2011. 207 p., 24 cm. (Monografías).

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DO FINANCIAMENTO (2013-2018). **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 33-50, 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 4, n. 3, 1999.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da Universidade: Buscando uma Alternativa Democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.1, p.17-19, 1990.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Avaliação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: Trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCRIVEN, Michael. An introduction to metaevaluation. **Educational Products Report**, 2, 3638. 1969.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação**: Um guia de conceitos. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018. E-book, Edição do Kindle.

SCRIVEN, Michael. **Evaluating evaluations**: A meta-evaluation checklist. v. 9, 2011. Disponível em: http://www.cobblestoneeval.com/wp-content/uploads/2013/05/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

SCRIVEN, Michael. **Key Evaluation Checklist (KEC)**. Edition100± , August 15, 2015. Disponível em: http://michaelscriven.info/images/MS_KEC_8-15-15.doc. Acesso em 03 de out. 2020.

SCRIVEN, Michael. Meta-Evaluation Revisited. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Volume 6, Number 11. ISSN 1556-8180. January 2009. Disponível em: https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/download/220/215/0. Acesso em 22 de ago.2020.

SCRIVEN, Michael. **The Meta-Evaluation Checklist**. November 13, 2015. Disponível em: <http://michaelscriven.info/images/META-EVALUATION,Nov.13.2015.docx>. Acesso em 03 de out. 2020.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia de conceitos**. Editora Paz e Terra, 2018. E-book: versão Kindle.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-167, jun. 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 maio 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Assis Leão da *et al.* **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O MODELO DE AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO NO SINAES**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179356/101_00763%20-%20ok.pdf?sequence=1>. Acesso em: abr. 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende *et al.* **Institutos federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Juliano Reginaldo Corrêa. **O processo de autoavaliação em um Instituto Federal de Ensino: uma análise com base na gestão do conhecimento e na teoria institucional**. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade do Sul de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Administração, SC, 2019.

SOUSA, Clarilza Prado de; GATTI, Bernardete A. Avaliação de instituição de ensino superior e autoavaliação educacional. In: GRIBOSKI, Claudia Maffini; MENEGHEL, Stela Maria (Org.). **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). Brasília: Inep, 2015.

SOUZA, Valesca Rodrigues. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2010.

SOUZA, V. R. de; MENDES, M. A. C. Reflexões sobre a avaliação institucional nos institutos federais: formação ou regulação?. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: AVALIES, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179394/101_00798%20-%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2023.

STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2010.

STUFFLEBEAM, D.L.; CORYN, Chris L. S. **Evaluation Theory, Models & Applications** San Francisco: Jossey-Bass, 2nd Edition, 2014.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The metaevaluation imperative. **American journal of evaluation**, v. 22, n. 2, p. 183-209, 2001. Disponível em: https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/The_Metaevaluation_Imperative.pdf. Acesso em 22 de ago. 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The Methodology of Metaevaluation. *In*: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, T. (Eds.). **Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. 2ª. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2002. E-book.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; CORYN, Chris L. S. **Evaluation theory, models, and applications**. 4th ed. John Wiley & Sons, 2015.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Service Education**. Kluwer Academic Publishers, 2002.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Experiência em avaliação institucional da Universidade de Brasília. **Pro-posições**, v. 6, n. 1, p. 67-77, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-metodológicas Preliminares da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis, vol. 4, novembro, 2001.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES (1). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 603-619, 2015.

WHOLEY, Joseph S. Evaluability Assessment: Developing Program Theory. **New Directions for Program Evaluation**, San Francisco, n. 33, Spring 1987.

WOODSIDE, Arch G.; SAKAI, Marcia Y. Meta-evaluations of performance audits of government tourism-marketing programs. **Journal of Travel Research**, v. 39, n. 4, p. 369-379, 2001.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James S.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

YARBROUGH, D. B.; SHULHA, L. M.; HOPSON, R. K.; CARUTHERS, F. A. **The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2011. E-book, versão Kindle.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

APÊNDICE –

Listas de verificação das autoavaliações institucionais da amostra da pesquisa

Lista de verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFAC

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos, pouco ou quase nada revela sobre a realidade social. Entretanto, evidencia as ações de diálogo entre as equipes avaliadoras e a comunicação entre os sujeitos do processo.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		O relatório descreve em detalhes estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos em algumas etapas ou momentos do processo avaliativo, porém não apresenta as taxas de participação.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE	X			O relatório não evidencia como são articuladas as dimensões da instituição e/ou não reconhece e/ou não evidencia o nível de integração das partes.
B2 – FORMATIVIDADE		X		O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, como contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas, entretanto não esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE			X	O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		O relatório não apresenta as taxas de participação. Entretanto, esclarece a capacitação da equipe avaliadora, como são formadas as equipes, como funciona o trabalho das CPAs e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório evidencia a identidade institucional e a missão da IES, bem como menciona como a avaliação contempla a identidade institucional, entretanto o relato não detalha de que forma a instituição exerce sua missão.

B3 – COMPROMISSO		X		O relatório não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, mas faz menção a uma visão de educação crítico-emancipatória presente na missão institucional, ainda, o relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas, embora não evidencie de que forma isso se dá.
C3 – PUBLICIDADE			X	O relatório esclarece como promove a devolutiva dos resultados da avaliação ao público interessado, por meio de estratégias virtuais e presenciais, e explica como faz o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	3	6	2	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, embora faça da maioria.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta soluções concretas para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, discute pontualmente mudanças de estratégias mal sucedidas. Ainda, mesmo que a IES tenha atendimento parcial do critério compromisso, ainda sim observa-se que naquele critério foi constatado reconhecimento, mas não evidenciado compromisso com uma educação crítico-transformadora.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		O relato evidencia como a avaliação se articula com o PDI e apresenta pleno atendimento do parâmetro comparabilidade, entretanto a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro legitimidade, baixas percentagens de participação e não atendimento do parâmetro globalidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	3	9	2	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos. Pouco ou quase nada revela sobre a realidade social, nem como de que forma a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. Entretanto, o relato evidenciou a promoção de diálogo entre as equipes avaliadoras, por meio de reuniões recorrentes ao longo do ciclo avaliativo para decidir sobre o processo avaliativo. As CPAs locais (comitês) buscam dialogar com os segmentos de cada campi, outro ponto positivo, porém, observa-se que o diálogo restringe-se a etapas específicas do processo, e não em todo ele. Por exemplo, a etapa de análise dos dados e de proposição de melhorias mostra-se totalmente dialógica. O mesmo não se observa na etapa de construção do projeto de autoavaliação, que fica a cargo somente das equipes avaliadoras e não evidencia a participação dos sujeitos nas decisões referentes ao processo avaliativo. O texto evidencia em detalhes os processos de comunicação entre as CPAs e os sujeitos interessados.</p> <p>No que diz respeito à participação, o relato não apresenta as taxas de participação dos segmentos na avaliação. Contudo, trechos do texto, como: “No período de aplicação do último questionário, apenas 14 TAEs responderam o mesmo, o que pode não representar um quadro</p>			

real da avaliação” (p. 70) e “5.1. DESAFIOS: • Maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional;” (p. 72) nos levam a inferir que a baixa participação seja um problema. Por outro lado, o relato detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna, as quais são variadas por meio de mídia virtual e de mídia impressa, inclusive com estratégias de abordagem presencial dos sujeitos. O incentivo à participação, entretanto, restringe-se a etapas específicas do processo: a aplicação do questionário e a análise e divulgação dos resultados.

O ponto fraco da avaliação diz respeito aos aspectos de pluralidade e de negociação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo. O relato foca em detalhar os percalços referentes aos problemas de mudanças nos membros das CPAs e nos problemas decorrentes da conjuntura sociohistórica do ciclo avaliado. Observa-se certa postura apolítica na descrição do processo avaliativo, o que pode explicar a completa ausência dos aspectos mais próximos das dimensões éticas e políticas da avaliação.

O aspecto da globalidade é outro ponto que deixa a desejar. A análise das dimensões avaliadas é apresentada fragmentada por campus. A avaliação não abrange todas as dimensões em todos os campi e não são articuladas por eixo. O relatório não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Também a análise é fragmentada por segmento e não há articulação entre os resultados de cada segmento. Desse modo, a análise segmentada e desarticulada das dimensões por campus não estabelecem uma imagem de unidade da IES. Sugestão: fazer balanço geral das análises das dimensões dos campi e por eixo.

Quanto à formatividade, de acordo com o relato, a IES teve pouca experiência com autoavaliação institucional, totalizando apenas dois ciclos avaliativos completos (2015-2017 e 2018-2020). Mesmo assim, o relatório evidencia o caráter formativo da avaliação através do intento das equipes avaliadoras de promover e fortalecer cultura avaliativa na instituição. São evidenciadas estratégias de fortalecimento das CPAs, de participação dos segmentos nos comitês, de divulgação do processo avaliativo e do uso dos resultados pelos gestores nas ações de gestão e planejamento, bem como a integração da avaliação interna com o PDI, dentre outras estratégias. O processo mostra-se contínuo, flexível e pedagógico. Entretanto, o relatório não esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo, o que confere atendimento parcial a esse item.

Outro ponto forte da avaliação é o parâmetro comparabilidade. O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações do ciclo anterior, bem como com avaliações anteriores do mesmo ciclo. São comparados e analisados resultados referentes às avaliações de 2015 e de 2018. Ainda, o relatório esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até 2020.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, o relatório não apresenta as taxas de participação e infere-se que essas taxas são problemáticas, o que, entende-se, é relevante para o delineamento da legitimidade dos resultados do processo avaliativo. Entretanto, o relato esclarece como são feitas as composições das equipes avaliadoras e as formas de ingresso nas CPAs. Também, o relatório esclarece como funciona o trabalho das CPAs e descreve em detalhes a metodologia do processo. Ainda, apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

O relatório evidencia a identidade institucional, a qual é alinhada àquela descrita na Lei do IF e que confirma uma formação e uma qualificação profissional em conformidade com os setores produtivos da sociedade. Também evidencia a missão e os valores da IES que são, respectivamente, educar, inovar e interagir com a sociedade, promovendo a inclusão, emancipação, cidadania e desenvolvimento sustentável, Ética, Compromisso, Respeito, Equidade e Responsabilidade socioambiental. Além disso, o relato esclarece a função da avaliação para a consolidação da identidade e da missão institucional, conferindo a avaliação enquanto ferramenta de gestão para a melhoria da qualidade instrucional, bem como a articulando com o planejamento estratégico, o PDI. Entretanto, o relato não detalha solidamente de que forma a instituição exerce sua missão de promover a inclusão, a emancipação, a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, esse item demonstra atendimento parcial.

O relatório não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, mas faz menção a uma visão de educação emancipatória presente na missão institucional: Educar, inovar e interagir com a sociedade, promovendo a inclusão, emancipação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Entretanto, o relato não detalha de que forma promove a emancipação e a cidadania dos sujeitos, nem como a avaliação colabora para essa missão. A partir da análise do relato, a avaliação evidencia-se como ferramenta gerencial, cujo compromisso é com a melhoria dos problemas operacionais da IES e não o fortalecimento de educação crítico-emancipatória. Apesar disso, o relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas e evidencia isso por meio da integração da avaliação com os instrumentos de gestão, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao item publicidade, a avaliação demonstra pleno atendimento, uma vez que os resultados são socializados com toda a comunidade por diversos meios, principalmente os virtuais e por meio de reuniões presenciais com os interessados. A socialização dos dados é feita por dimensão avaliada com cada segmento da comunidade e é dada a oportunidade aos demais interessados para proporem melhorias. Ademais, o uso desses resultados pela comunidade são acompanhados pela equipe avaliadora, principalmente o uso pela equipe gestora. O relato evidencia que os resultados são socializados e discutidos pela CPA com o Colégio de Dirigentes da IES e com o Conselho Superior. É realizada análise comparativa considerando as séries históricas passadas, para embasar o planejamento estratégico e as metas futuras, o que se constitui em uma exemplar estratégia de melhoria e de fortalecimento do processo avaliativo.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, este apresenta atendimento parcial, uma vez que a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, embora faça da maioria. Isso se deve, em geral, à fragmentação da análise por campus, a qual, muitas vezes não se apresenta coesa, de forma que há análises em que as fragilidades e as potencialidades são muito bem discutidas e em outras, esse item fica a desejar.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação apresenta atendimento parcial, pois o relatório aponta e analisa soluções concretas para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, e, em alguns momentos, aponta para mudanças de estratégias mal sucedidas. Ainda, o relatório apresenta um plano de melhorias com sugestões da comunidade interna para o melhoramento das práticas internas. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do critério compromisso, no qual não foi evidenciado compromisso com uma educação crítico-transformadora, embora apresente compromisso com a melhoria das práticas internas da IES.

Sobre o critério Aplicabilidade ou Relevância, de fato a avaliação mostra-se relevante, sobretudo porque se articula com o PDI e porque produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, e, ainda, pelo pleno atendimento ao parâmetro Comparabilidade. Isso é um ponto forte da avaliação que é evidenciado pelo relato, entretanto essa mesma relevância da avaliação pode ser questionada devido aos presumíveis baixos índices de participação dos sujeitos no processo, bem como pelo atendimento parcial do critério de Legitimidade e pelo não atendimento do parâmetro de Globalidade.

Em suma, a avaliação meta-avaliada apresentou 3 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação e Globalidade), 6 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Legitimidade, Formatividade, Identidade e Missão, Compromisso) e 3 parâmetros de pleno atendimento (Comparabilidade e Publicidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial.

Conforme se depreende do conceito de autoavaliação institucional apresentado no relato: “A avaliação institucional interna é um permanente processo de análise, que deve exercer sua função diagnóstica, identificando situações problemáticas e indicando alternativas para a sua superação, redirecionando as ações” (IFAC, 2020, p. 14), observa-se assim o entendimento da AAI como processo, permanente, diagnóstico de problemas e de proposta de soluções para o redirecionamento das ações. Contudo, a partir da análise do relato, verifica-se que a avaliação realizada tenta evidenciar-se enquanto apolítica e assume posição de neutralidade, ou seja, desvencilha-se dos aspectos políticos que lhe são imanentes, assumindo-se como ferramenta gerencial, fato que aproxima essa abordagem das práticas gerencialistas, em que a mesma é vista essencialmente como ferramenta para gestão, típica do campo da administração de empresas, perspectiva assumida pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal.

	A avaliação em análise atende aos requisitos da avaliação externa proposta pelo INEP e privilegia os aspectos objetivos enquanto patina nos aspectos ético-políticos.
Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:	Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Analisar as dimensões da instituição de maneira integrada, levando em consideração as prováveis relações que estabelecem entre si, por exemplo: as dimensões que pertencem ao mesmo eixo e articular as análises dos resultados também entre os segmentos. Evidenciar a evolução dos instrumentos ou o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como as flexibilizações para adequação do processo à realidade. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível. Esclarecer a formação e a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Esclarecer como a equipe avaliadora fará o acompanhamento do uso das informações prestadas pela avaliação. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFB

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos, nada revela sobre a realidade social de seus campi. Não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes. Menciona comunicação somente com parte da equipe gestora, na etapa de coleta de dados.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		A avaliação apresenta baixa taxa de participação. Somente parte dos campi participaram do processo. O relatório menciona estratégias virtuais e variadas de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE	X			O relatório não evidencia como são articuladas as dimensões da instituição e/ou não reconhece e/ou não evidencia o nível de integração das partes.
B2 – FORMATIVIDADE		X		O relatório faz menção à evolução dos instrumentos e métodos para a desburocratização do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE	X			O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e não esclarece a evolução dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação. Entretanto, esclarece como são formadas as equipes, como funciona o trabalho das CPAs e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório faz menção à identidade institucional e à missão da IES, menciona a relação da avaliação com a identidade institucional, mas não aprofunda esse aspecto. Ainda, não esclarece como a IES exerce sua missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		O relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas, por meio do fortalecimento da relação dos processos avaliativos com os de gestão.
C3 – PUBLICIDADE	X			O relatório não esclarece como promove a devolutiva dos resultados da avaliação ao público interessado e não explica se ou como faz o acompanhamento do uso das informações.

Subtotal de quantidade de critérios de mérito	5	6	0	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA	X			O relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. A avaliação não apresentou compromisso com a educação crítico-transformadora.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta atendimento parcial do parâmetro legitimidade. Entretanto, apresenta baixas percentagens de participação e não atendimento dos parâmetros de globalidade e de comparabilidade
Subtotal de quantidade de critérios de valor	1	2	0	
Quantidade de parâmetros	6	8	0	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:				<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos. Nada revela sobre a realidade social, nem como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. Do mesmo modo, não há menção alguma sobre como a equipe avaliadora dialoga com a comunidade interna ou mesmo como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. Entretanto, o relatório faz menção a ações de comunicação da CPA com alguns segmentos da gestão dos campi (coordenadores de cursos e diretores de ensino) para que esses ajudem na sensibilização dos sujeitos quanto à etapa de coleta de informações. Cabe salientar que o processo de comunicação, conforme evidencia o relato, fica a cargo da Diretoria de Comunicação da IES e não fica claro como a CPA atua efetivamente nessa comunicação. Desse modo, evidencia-se, a partir do relato, um processo avaliativo não dialógico e pouco comunicativo.</p> <p>No que diz respeito à participação, o relato apresenta baixas percentagens de participação dos segmentos discente e TAE na avaliação (28,1% e 47,5% respectivamente) e boa participação do segmento docente (60,4%), ficando com uma média baixa de participação total (33,3%). Cabe destacar ainda, que, por conta da pandemia do COVID 19, a avaliação não foi realizada em todos os campi da IES, mas somente nos campi que passariam por avaliação externa de cursos no período. Por outro lado, o relato detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, as quais foram variadas por meio de mídia virtual. O incentivo à participação, entretanto, restringe-se a etapa de aplicação do questionário e não foram evidenciadas estratégias mais dialógicas como encontros virtuais ou palestras, por exemplo.</p>

	<p>O ponto fraco da avaliação diz respeito aos aspectos de pluralidade e de negociação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo. Observa-se certa postura apolítica na descrição do processo avaliativo, o que pode explicar a completa ausência dos aspectos mais próximos das dimensões éticas e políticas da avaliação.</p> <p>Outra fragilidade é o aspecto da globalidade. A avaliação abrange todas as dimensões da instituição, todavia, conforme já mencionado, não foram avaliados todos os campi, somente parte deles, fato que pode prejudicar uma análise global da realidade da IES como uma unidade orgânica. Apesar de analisados os eixos conjuntamente, a análise é fragmentada por campus e por segmento e não há articulação entre os resultados. Desse modo, a análise segmentada e desarticulada das dimensões por campus não estabelecem uma imagem de unidade da IES, mas de várias unidades isoladas. Sugestão: fazer balanço geral das análises das dimensões dos campi e por eixo.</p> <p>Quanto à formatividade, apesar de se anunciar como “um processo consolidado de autoavaliação institucional” (p. 122), o que se depreende da leitura do relatório é a falta de evidências quanto ao caráter formativo da avaliação na IES e para a construção de uma cultura avaliativa. O site da IES disponibiliza os relatórios desde o ano de 2010, entretanto faltam relatórios dos anos de 2012, 2016, 2018 e 2019. Evidencia-se, nesse caso em particular, por meio do relato analisado, a submissão do processo autoavaliativo da IES às avaliações externas, sejam as de cursos, seja a de credenciamento institucional. Não obstante, o relato descreve as etapas do processo, evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade que se apresentou como o período pandêmico do COVID-19 para os anos de 2020 e 2021.</p> <p>O parâmetro comparabilidade é outro ponto fraco da avaliação. O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações do ciclo anterior, bem como com avaliações anteriores do mesmo ciclo. Ainda, o relatório não esclarece a evolução dos resultados no período até o momento da avaliação.</p> <p>Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, não foram avaliados todos os campi e a avaliação apresenta baixa percentagem de participação. Entretanto, o relato esclarece as formas de ingresso nas CPAs. Também, o relatório esclarece como funciona o trabalho das CPAs e descreve em detalhes a metodologia do processo. Ainda, apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.</p> <p>O relatório menciona a identidade institucional, a qual é alinhada àquela descrita na Lei dos IFs e que confirma uma formação e uma qualificação profissional em conformidade com os setores produtivos da sociedade. Também menciona a missão da IES para a oferta de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social. Além disso, o relato menciona a função da avaliação para a consolidação da identidade e da missão institucional, conferindo a avaliação</p>
--	---

		<p>enquanto ferramenta de gestão para a melhoria da qualidade instrucional, para o autoconhecimento e articulada com o planejamento estratégico, o PDI. Entretanto o relato não detalha solidamente de que forma a instituição exerce sua missão de promover a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, nem aprofunda como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, esse item demonstra atendimento parcial.</p> <p>O relatório não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação não se compromete com uma visão de educação crítico-emancipatória, nem com o processo avaliativo formativo. A partir da análise do relato, a avaliação evidencia-se como ferramenta gerencial, cujo compromisso é com a melhoria dos problemas operacionais da IES, com as exigências das avaliações externas e não o fortalecimento de educação crítico-emancipatória. Apesar disso, o relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas e evidencia isso por meio da integração da avaliação com os instrumentos de gestão, atingindo atendimento parcial do item compromisso.</p> <p>O parâmetro publicidade é outro ponto fraco da avaliação. Apesar de ser mencionado como uma das etapas do processo, o relatório não esclarece como a CPA promove a devolutiva dos resultados da avaliação ao público interessado e não explica se ou como faz o acompanhamento do uso das informações.</p> <p>Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, este apresenta atendimento parcial, uma vez que a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.</p> <p>Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, o relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Embora, a avaliação apresente atendimento parcial do critério compromisso por comprometer-se com a melhoria das práticas internas da IES, não apresenta ações concretas que contribuam para essa melhoria. Desse modo, apresenta não atendimento do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.</p> <p>Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta atendimento parcial do parâmetro legitimidade. Entretanto, apresenta baixas percentagens de participação e não atendimento dos parâmetros de globalidade e de comparabilidade, atingindo, por isso, atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.</p> <p>Em suma, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 5 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação, Globalidade, Comparabilidade e Publicidade), 6 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso e Formatividade) e 0 parâmetros de pleno atendimento. Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou 2 parâmetros com atendimento parcial e Potencialidade Crítico-Transformadora com não atendimento. Cabe destacar que nos parâmetros Dialogicidade e Compromisso a avaliação conseguiu atendimento mínimo dos critérios elencados, o que permitiu a esses parâmetros serem classificados no nível de atendimento parcial, por pouco não sendo classificados como não atendimento.</p> <p>A partir da análise do relato, verifica-se que a avaliação realizada tenta evidenciar-se enquanto técnica, apolítica e assume posição de neutralidade, ou seja, desvencilha-se dos aspectos políticos que</p>
--	--	--

		<p>lhes são iminentes, assumindo-se como ferramenta gerencial, fato que aproxima essa abordagem das práticas gerencialistas, em que a mesma é vista essencialmente como ferramenta para gestão, típica do campo da administração de empresas, perspectiva assumida pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal. A avaliação em análise atende aos requisitos das avaliações externas propostas pelo INEP, mas patina nos aspectos ético-políticos característicos de uma avaliação subjetivo-democrática. Finalmente, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>		<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Analisar as dimensões da instituição de maneira integrada, levando em consideração as prováveis relações que estabelecem entre si, por exemplo: as dimensões que pertencem ao mesmo eixo e articular as análises dos resultados também entre os segmentos. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível. Esclarecer a formação e a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Esclarecer como a equipe avaliadora fará o acompanhamento do uso das informações prestadas pela avaliação. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considerado para os problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFBA

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes, entretanto esclarece o diálogo entre as equipes avaliadoras e a tentativa de comunicação com a comunidade, na etapa de coleta de dados.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		A avaliação apresenta baixa taxa de participação, entretanto o relatório esclarece as estratégias virtuais e variadas de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE			X	A avaliação abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e há integração entre as dimensões de cada eixo. A análise das informações não é fragmentada por campus e evidencia um todo coerente.
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, objetiva contribuir para cultura avaliativa na IES. O relatório evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE	X			O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação. Entretanto, esclarece como são formadas as equipes, como funciona o trabalho das CPAs e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório evidencia a identidade institucional, mas não esclarece como a IES exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		O relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o fortalecimento de cultura avaliativa e com o aperfeiçoamento das práticas internas, por meio do fortalecimento da relação dos processos avaliativos com os de gestão.
C3 – PUBLICIDADE		X		O relatório se compromete a realizar a devolutiva dos resultados da avaliação ao público interessado e menciona como fará o acompanhamento do uso das informações.

Subtotal de quantidade de critérios de mérito	3	7	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA	X			O relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. A avaliação não apresentou compromisso com a educação crítico-transformadora.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta pleno atendimento do parâmetro globalidade. Entretanto, apresenta baixas percentagens de participação, atendimento parcial do parâmetro legitimidade e não atendimento do parâmetro comparabilidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	1	2	0	
Quantidade de parâmetros	4	9	1	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com a realidade em que seus campi estão inseridos. Trata superficialmente sobre a realidade social do estado, entretanto não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. Entretanto, o relato menciona como a equipe avaliadora tentou dialogar com a comunidade interna, bem como aconteceu o diálogo entre as várias equipes avaliadoras (CPAs central e locais). O relato esclarece as ações de comunicação da CPA com os segmentos da comunidade interna e externa (p. 18). Cabe destacar que o relato atribui os problemas para a promoção do diálogo na avaliação em estudo, à transição da gestão no período, às mudanças nas equipes avaliadoras e aos problemas advindos da pandemia do COVID-19.</p> <p>No que diz respeito à participação, o relato apresenta baixíssimas percentagens de participação do segmento discente (6%) e baixas percentagens dos segmentos TAE e docente (23% e 26%, respectivamente), ficando com uma média baixa de participação total, bem como baixa percentagem de participação da comunidade externa e de egressos. O relato atribui a baixa participação “ao fato de que não há, historicamente, uma cultura de difusão e de valorização dos processos avaliativos institucionais” (p. 48). A inserção da comunidade externa e de egressos é um ponto positivo da avaliação, ainda que não tenha logrado êxito em obter uma boa percentagem de participação desses sujeitos. Por outro lado, o relato detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, as quais foram variadas por meio de mídia virtual. O incentivo à participação, contudo, restringe-se às etapas de formulação e de aplicação do questionário e não foram evidenciadas estratégias mais dialógicas como encontros virtuais ou palestras, por exemplo. Apesar disso, é positiva a iniciativa da equipe avaliadora em incentivar os sujeitos participantes a proporem melhorias no instrumento de coleta de informações.</p> <p>O ponto fraco da avaliação diz respeito aos aspectos dos parâmetros de pluralidade e de negociação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora</p>			

e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.

O parâmetro globalidade é o ponto forte da avaliação, pois abrange todas as dimensões da instituição. As dimensões são articuladas por eixo e a análise não é fragmentada por campus, mas as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, o IFBA. Apesar de não evidenciar a integração das dimensões em sua totalidade, o relato discute algumas características das dimensões pertinentes a cada eixo, o que contribui para o atendimento pleno do item globalidade.

Quanto à formatividade, apesar do relato destacar que há experiências de avaliação institucional na IES, quando ainda era CEFET-BA, desde a década de 1990, na época do PAIUB, o texto também reconhece que “não há, historicamente, uma cultura de difusão e de valorização dos processos avaliativos institucionais. Esbarra-se, inclusive, no pouco ou nenhum conhecimento da existência e da importância da Comissão Própria de Avaliação” (p. 48). Nesse sentido, observa-se que ainda não há na instituição uma cultura avaliativa consolidada. Ainda, quanto ao aspecto de continuidade, o site institucional dispõe de todos os relatórios de autoavaliação desde o ano de 2012, entretanto, o relato evidencia certa descontinuidade nos trabalhos da equipe avaliadora para o período de 2018-2020, devido à mudança de gestão na IES. Não obstante, o relato descreve as etapas do processo, evidencia a evolução dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como flexibilizações para adequação do processo à realidade que se apresentou com o período pandêmico do COVID-19 para o interstício avaliado, o que demonstra atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto fraco da avaliação. Apesar do relato explicar que os instrumentos aplicados não diferem dos utilizados na avaliação do triênio anterior e, por isso, haver a possibilidade de comparação entre os resultados, o relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações do ciclo anterior, bem como com avaliações anteriores do mesmo ciclo. Também não esclarece a evolução dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta baixa percentagem de participação. Entretanto, o relato esclarece as formas de ingresso nas CPAs. Também, o relatório esclarece como funciona o trabalho das CPAs e descreve em detalhes a metodologia do processo. Ainda, apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

O relatório detalha a identidade institucional, a qual é alinhada àquela descrita na Lei dos IFs, mas que atenta para “premissas da qualificação da educação pública e ampliação das oportunidades de acesso à escola para uma população desde sempre excluída do âmbito educacional” (p. 4). O relato menciona superficialmente a realidade em que a IES está inserida, mas não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida. Entretanto, o relato não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, esse item demonstra atendimento parcial.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação não se compromete com uma visão de educação crítico-emancipatória. Entretanto, a avaliação se compromete em contribuir com a formação de cultura avaliativa na IES e, ainda, o relato reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas e evidencia isso por meio da integração da avaliação com os instrumentos de gestão, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao parâmetro publicidade, o relato se compromete a divulgar o relatório a todos os segmentos da comunidade, entretanto não esclarece as estratégias nem os meios de divulgação. Apesar disso, o relatório menciona como a CPA fará o acompanhamento do uso das informações, o qual será realizado por meio da confecção de um plano de ação junto às Pró-Reitorias responsáveis. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, este apresenta atendimento parcial, uma vez que a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, o relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Embora, a avaliação apresente atendimento parcial do critério compromisso por comprometer-se com a melhoria das práticas internas da IES, não apresenta ações concretas que contribuam para essa melhoria. Desse modo, apresenta não atendimento do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

	<p>Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta pleno atendimento dos critérios de globalidade. Entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro de legitimidade, não atendimento do parâmetro comparabilidade e apresenta baixas percentagens de participação. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.</p> <p>Em suma, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 3 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação e Comparabilidade), 7 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Formatividade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso e Publicidade) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Globalidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou 2 parâmetros com atendimento parcial e Potencialidade Crítico-Transformadora sem atendimento. Cabe destacar que nos parâmetros Dialogicidade e Compromisso, a avaliação conseguiu atendimento mínimo dos critérios elencados, o que permitiu a esses parâmetros serem classificados no nível de atendimento parcial, por pouco não sendo classificados como não atendimento.</p> <p>A partir da análise do relato, verifica-se que a avaliação é associada a uma perspectiva transformadora, por apresentar uma concepção ligada à práxis (ação-reflexão-ação), conforme se verifica no trecho destacado: “a Autoavaliação Institucional tem em vista possibilitar a correção de erros, a percepção dos desafios e das possibilidades da instituição e gerar informações para proceder às intervenções necessárias, abarcando assim o movimento ação-reflexão-ação” (p. 15). Contudo, observa-se, a partir do movimento analítico dos dados, que, ainda que ao nível de discurso haja perspectivas de atendimento aos aspectos formativos da avaliação, a mesma se realiza enquanto instrumento puramente técnico e desprovido do caráter crítico-transformador, a fim de produzir insumos para as tomadas de decisões e para o planejamento dos setores administrativos da IES. Dessa forma, a avaliação meta-avaliada se distancia da abordagem subjetivo-democrática da avaliação, aproximando-se mais das abordagens assumidas pela avaliação dentro da racionalidade neoliberal.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer como as várias dimensões são integradas. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Detalhar as estratégias de divulgação dos resultados da avaliação. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Adicionar ao instrumento de coleta, campo para que os sujeitos possam fazer sugestões de resolução dos problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFCE

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		x		A avaliação esclarece como ocorre o diálogo entre as equipes avaliadoras, entretanto não menciona como a IES dialoga com as realidades em que seus campi estão inseridos e não evidencia as estratégias de comunicação com a comunidade interna, não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes.
B1 – PARTICIPAÇÃO		x		O relato evidencia as estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados, apresenta alta percentagem de participação do segmento discente, entretanto a avaliação apresenta baixa percentagem de participação de servidores.
C1 – PLURALIDADE		x		Restringida aos membros da CPA, a avaliação esclarece como foram respeitadas as divergências a respeito dos parâmetros de análise das informações e como se atingiu consenso em relação ao problema.
D1 – NEGOCIAÇÃO		x		O relatório evidencia os acordos somente entre as equipes avaliadoras, bem como foi equacionado o impasse do parâmetro analítico das informações.
A2 – GLOBALIDADE		x		A avaliação não abrange todas as dimensões da instituição, somente algumas, e o relato não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Entretanto, as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente.
B2 – FORMATIVIDADE		x		O relatório esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo, a avaliação é contínua, entretanto não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem como contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas.
C2 – COMPARABILIDADE			x	O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		x		A avaliação esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a metodologia do processo, esclarece a formação da equipe avaliadora e apresenta objetividade na análise dos resultados. Entretanto, apresenta boa participação de discentes, mas baixa participação de servidores.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		x		O relatório menciona a identidade institucional e missão da IES. Entretanto, não esclarece como a IES exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		x		A avaliação compromete-se com um processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, entretanto, não evidencia comprometimento com uma educação crítico-transformadora ou com projeto de sociedade.

C3 – PUBLICIDADE		x		A avaliação se compromete a realizar a devolutiva dos resultados ao público interessado, mas não evidencia como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de parâmetros de mérito	0	10	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		x		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, embora faça da maioria.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA	x			O relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; ainda não aponta para mudanças de estratégias mal sucedidas, apresenta compromisso parcial com a educação crítico-transformadora.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		x		O relatório não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e apresenta baixas taxas de participação, entretanto a avaliação apresenta atendimento parcial dos critérios de globalidade e de legitimidade, bem como atendimento pleno do critério de comparabilidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	1	2	0	
Quantidade de parâmetros	1	12	1	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos, somente, no que se refere ao enfrentamento e adequação de suas práticas à Pandemia da COVID-19, bem como, dialoga com a realidade imposta pela pandemia, entretanto, a avaliação não evidenciou o diálogo entre todos os sujeitos do processo, mas apenas entre os membros das CPAs locais e central (p. 6). Do mesmo modo, o processo de comunicação se deu majoritariamente entre as CPAs. Por conta de uma transição de gestão na IES a acontecer, o relatório não dialoga efetivamente com a gestão do momento da avaliação, postergando, inclusive, o plano de ações para após a eleição do reitor e diretores. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.</p> <p>No que diz respeito à participação, a avaliação detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna, as quais são variadas por meio de mídia virtual e de mídia impressa, entretanto, devido às restrições ao ajuntamento social, não foram utilizadas estratégias como seminários ou reuniões para discussão coletiva, não obstante, pudessem ser desenvolvidas virtualmente. No que se refere às taxas de participação, o relato apresenta gráfico com número e porcentagem de participantes nas autoavaliações no ano de 2020 e informações detalhadas da participação dos três segmentos por ano em cada campus. Embora apresente altíssimas percentagens de participação de discentes (78%), a participação de docentes (37%) e de TAEs (23%) foi baixa. Quanto aos discentes, não ficou claro se são todos os discentes da IES ou somente do nível superior. (p. 23). Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.</p> <p>Os parâmetros de pluralidade e de negociação são aspectos aparentes na avaliação. Embora restrito aos membros da CPA, a avaliação esclarece como foram respeitadas as divergências a respeito dos parâmetros de análise das informações e como se atingiu consenso em relação ao problema de ordem metodológica. “Em reuniões realizadas com as CPA’s Locais do IFCE, mais precisamente, nos dias 02, 03 e 09 de junho de 2020, a maioria dos representantes dessas comissões entendeu que as respostas Frequentemente e Ótimo deveriam se enquadrar no nível de satisfação Alto, uma vez que apresentavam uma avaliação mais justa do IFCE. Após exaustivas discussões, deliberou-se que fosse enviado aos membros das CPA’s Geral e Local</p>			

um formulário para consulta sobre esse procedimento metodológico, cujos resultados se encontram em anexo neste relatório e no segundo relatório parcial” (p.37).

Nesse sentido, O relatório evidencia os acordos entre as equipes avaliadoras, bem como foi equacionado o impasse do parâmetro analítico das informações. Foram realizadas discussões e enviado um questionário para consulta dos membros das CPAs. Entende-se que, embora as CPAs sejam eleitas e seus membros são representantes dos segmentos da comunidade interna, todo esse processo de negociação se restringiu à equipe avaliadora. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desses itens.

Quanto ao parâmetro globalidade, A avaliação não abrange todas as dimensões da instituição, somente algumas. As dimensões 6, 7, 8 e 10 não foram contempladas pelo instrumento avaliativo. Apesar de organizadas por eixo, a análise da avaliação das dimensões é realizada de forma fragmentada e o relato não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Entretanto, a análise não é fragmentada por campus, nem por segmento participante. Ainda, as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro formatividade, a avaliação é permanente e contínua. A IES disponibiliza em seu site todos os relatórios avaliativos realizados desde sua transformação em IF, bem como o relatório descreve em detalhes as etapas ou momentos da autoavaliação em acordo com o que prescreve o Roteiro de Autoavaliação do INEP de 2004. A narrativa do relatório leva em conta a continuidade do processo avaliativo, da metodologia, do instrumento avaliativo e a intenção de construção de cultura avaliativa. Os métodos e os instrumentos são descritos em detalhes. O processo é desburocratizado e com flexibilidade para a adequação do instrumento (questionário) à realidade ou conjuntura momentânea, bem como são feitas considerações a respeito da necessidade de se fazer mudanças no instrumento avaliativo e no regimento da CPA. Entretanto, o relato não evidencia como a autoavaliação contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas, haja vista que o instrumento não contemplou o Eixo 1: Planejamento e Avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto forte da avaliação. O relato faz comparação entre os resultados da avaliação com os resultados dos relatórios parciais, ponderando a evolução ou não dos resultados. Do mesmo modo, o relatório descreve em detalhes as referências e a evolução dos critérios de análise das informações, a fim de que os resultados possam ser comparados com os dos relatórios anteriores. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, o processo avaliativo não apresenta altas percentagens de participação, com exceção do segmento discente. Não esclarece se ou quais membros da equipe avaliadora têm formação, ou capacitação na área de avaliação, entretanto, de acordo com o relato, a equipe que foi eleita para integrar a CPA central tem experiência desde 2018 em autoavaliação institucional na IES. O relatório apresenta objetividade na análise dos resultados e descreve em detalhes a metodologia, tanto do processo avaliativo quanto da análise das informações obtidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Com relação ao parâmetro identidade e missão institucional, o relato faz menção tanto da identidade quanto da missão institucional da IES. A identidade da IES, bem como suas finalidades, são iguais às descritas na Lei 11.892/2008. Tem como missão a promoção do ser humano, traduzida na democratização do acesso, assim como na permanente busca da qualidade da educação pública e no desenvolvimento científico-tecnológico como vetor de atendimento às demandas sociais (p. 8-9). Entretanto, o relatório não esclarece como a IES exerce sua missão social, e, embora considere a avaliação como ferramenta de gestão para a melhoria da qualidade institucional, não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida, não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. Quanto ao parâmetro compromisso, a avaliação não reconhece e não evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, nem com uma visão de educação crítico-emancipatória. Em sua narrativa evidencia-se o compromisso da instituição com a democratização da oferta de educação profissional tecnológica e com as "demandas sociais", sem especificar claramente ao que se referem essas demandas. Entretanto, evidencia compromisso com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao parâmetro publicidade, O relatório esclarece que promoverá a devolutiva dos resultados da avaliação por meio de seminários com os três segmentos da comunidade interna (p.22), entretanto não esclarece como fará o acompanhamento do uso das informações. Desse modo, a avaliação

apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, somente de alguns, sempre focando nas consequências da pandemia do COVID-19 para o período. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora é o ponto fraco da avaliação. O relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, bem como não aponta para mudanças de estratégias mal sucedidas. As ponderações realizadas ao final da análise de cada problema levantado limitam-se a delegar o estabelecimento de soluções e de estratégias de enfrentamento às equipes de gestão da IES. Observa-se protossoluções de forma muito genérica, mas sem especificações mais detalhadas, como: é necessário que a gestão desenvolva políticas (p. 36), é necessário que a gestão procure identificar as dificuldades (p. 30), etc. Embora no critério compromisso a IES tenha atendimento parcial, observa-se que naquele critério não foi constatado compromisso com uma educação crítico-transformadora. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, o relato não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e apresenta baixas percentagens de participação do segmento dos servidores, entretanto a avaliação apresenta alta percentagem de participação do segmento discente, atendimento parcial dos critérios de globalidade e de legitimidade, bem como atendimento pleno do critério de comparabilidade, o que evidencia que seus resultados são relevantes para parte do público interessado e podem ser utilizados para o autoconhecimento e para a melhoria dos processos institucionais. Dessa forma, apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Em suma, a avaliação analisada atende majoritariamente de forma parcial aos critérios de mérito e de valor estabelecidos. A autoavaliação meta-avaliada apresentou nenhum parâmetro de não atendimento dos critérios de mérito, 10 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação, Globalidade, Formatividade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso e Publicidade) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Comparabilidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou 1 parâmetro com não atendimento (Potencialidade Crítico-Transformadora) e 2 com atendimento parcial (Autoconhecimento e Aplicabilidade ou Relevância).

O relato, em nenhum momento, evidencia explicitamente qual a perspectiva de avaliação adotada pela instituição ou pelas equipes avaliadoras.

Permeado quase integralmente por uma linguagem técnica, o relato evidencia para a escolha de certa posição de neutralidade ou para um suposto caráter apolítico da avaliação. Nesse aspecto, também não evidencia os pressupostos teóricos-epistemológicos em que a equipe avaliadora subsidia sua prática. Ainda, há preocupação com a melhoria das práticas internas da IES, atribuindo, assim, à avaliação, a função de instrumento para as ações de gestão e de planejamento, outorgando a responsabilidade para os órgãos competentes da IES.

A avaliação apresenta bom desempenho nos aspectos ético-democráticos ao levar em conta a pluralidade de ideias presentes e ao evidenciar processos de negociação dos atritos que ocasionalmente ocorrem. Nos parâmetros pluralidade e negociação, observou-se que, embora restringida aos membros da CPA, a avaliação esclarece como foram respeitadas as divergências a respeito dos parâmetros de análise das informações e como se atingiu consenso em relação ao problema. Com relação ao parâmetro comparabilidade, observou-se a comparação dos resultados com outras avaliações na maior parte das análises, entretanto, ainda restaram análises sem comparações, as quais, se realizadas, poderiam deixar esse item ainda mais completo.

Sobre o parâmetro formatividade, a IES apresenta sólido histórico de autoavaliação, o que aponta para a construção de uma cultura avaliativa, entretanto, esse aspecto pode não se configurar como uma avaliação ancorada nos princípios da avaliação democrático-subjetiva, haja vista o não atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora, principalmente no que se refere ao não reconhecimento de uma educação crítico-emancipatória, o que pode, mais uma vez apontar para uma concepção que desconsidera o caráter político da avaliação.

Ainda, o relato aponta para o aspecto da avaliação relativo à prestação de contas para a gestão e para a formação de compromissos com a comunidade, o que indica uma perspectiva de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para aferição, revisão e construção, entretanto não faz menção ao acompanhamento do uso dessas informações pelo público interessado. Finalmente, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.

Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva em todas as etapas do processo. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Avaliar todas as dimensões da instituição e evidenciar o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Esclarecer, a capacitação da equipe avaliadora e incentivar a participação dos servidores no processo avaliativo. Esclarecer como a autoavaliação contribui para que a IES exerça sua missão institucional. Esclarecer com qual modelo de educação e com qual projeto de sociedade a avaliação se compromete. Evidenciar como fará o acompanhamento do uso das informações. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Adicionar ao instrumento de coleta de dados, campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Sugerir e analisar soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Evidenciar como a avaliação se articula com o PDI, considerando as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.</p>
---	---

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFF

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos, nada revela sobre a realidade social de seus campi. Não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes. Menciona estratégias de comunicação com a comunidade interna restritas à etapa de coleta de dados.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		A avaliação apresenta baixa taxa de participação, entretanto o relatório esclarece as variadas estratégias virtuais e presenciais de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE		X		A análise das informações não é fragmentada por campus e evidencia um todo coerente, entretanto as dimensões não são articuladas e não há evidencia de integração.
B2 – FORMATIVIDADE	X			A avaliação é contínua, entretanto não evidencia seu caráter formativo, não esclarece a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE	X			O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e não esclarece a evolução dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados. Entretanto, não esclarece como são formadas as equipes, como funciona o trabalho das CPAs.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO	X			O relatório não evidencia a identidade institucional, não esclarece como a IES exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação compromete-se com o aperfeiçoamento das práticas internas, por meio do fortalecimento da relação dos processos avaliativos com os de gestão.
C3 – PUBLICIDADE			X	A avaliação se compromete a realizar a devolutiva dos resultados ao público interessado e detalha como fará o acompanhamento do uso das informações.

Subtotal de quantidade de critérios de mérito	5	5	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do critério compromisso por comprometer-se com a melhoria das práticas internas da IES.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta atendimento parcial dos parâmetros legitimidade e globalidade. Entretanto, apresenta baixas percentagens de participação e não atendimento dos parâmetros de comparabilidade
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	5	8	1	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos. Nada revela sobre a realidade social, nem como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. Do mesmo modo, não há menção alguma sobre como a equipe avaliadora dialoga com a comunidade interna ou mesmo como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. Entretanto, o relatório faz menção a ações de comunicação da CPA com a comunidade interna, porém, restritas à sensibilização dos sujeitos quanto à etapa de coleta de informações. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. No que diz respeito à participação, o relato apresenta baixíssimas percentagens de participação do segmento discente (7,31%) e baixas percentagens dos segmentos TAE e docente (33% e 42%, respectivamente), ficando com uma média baixa de participação total. A avaliação acrescentou o segmento gestores, o qual apresentou boa percentagem de participação (57%). Esse é um aspecto positivo da avaliação, uma vez que envolve diretamente os sujeitos responsáveis pela gestão e pelo planejamento na IES na autoavaliação. O relato atribui a baixa participação aos efeitos da pandemia do COVID-19. Por outro lado, o relato detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, as quais foram variadas por meio de mídia virtual e presenciais. O incentivo à participação, contudo, restringe-se às etapas de sensibilização e de aplicação do questionário e não foram evidenciadas estratégias mais dialógicas como encontros virtuais ou palestras, por exemplo.</p> <p>O ponto fraco da avaliação diz respeito aos aspectos dos parâmetros de pluralidade e de negociação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.</p> <p>Quanto ao parâmetro globalidade, não fica claro se a avaliação abrangeu todas as dimensões da instituição, uma vez que as dimensões analisadas não são exatamente as dez propostas pelo SINAES. Por outro lado, é positivo o fato da IES propor a avaliação de características que entende serem mais relevantes para o autoconhecimento. A análise das dimensões é realizada do ponto de vista de uma unidade institucional, formando um todo</p>			

coerente, entretanto, é fragmentada por dimensões não articuladas entre si. Ainda, a avaliação não evidencia a integração das dimensões em sua totalidade, o que contribui para o atendimento parcial do item globalidade.

O parâmetro formatividade é outro ponto fraco da avaliação. Apesar de contínua e do relato detalhar a metodologia da coleta e da análise das informações, não evidencia o caráter formativo da avaliação, não faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e não evidencia flexibilizações para adequação do processo à realidade. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade também é outro ponto fraco da avaliação. Apesar do relato fazer comparação entre os níveis de participação da avaliação com outras três anteriores, o relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações do ciclo anterior, bem como com avaliações anteriores do mesmo ciclo. Também não esclarece a evolução dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta baixa percentagem de participação, não evidencia a capacitação da equipe avaliadora, não esclarece as formas de ingresso nas CPAs, nem como funciona o trabalho das CPAs. Entretanto, detalha a metodologia da coleta e da análise das informações. Ainda, apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

O relatório não menciona os aspectos da identidade institucional, não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida, não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, a avaliação apresenta não atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação não se compromete com uma visão de educação crítico-emancipatória. Entretanto, a avaliação se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas e evidencia isso por meio da integração da avaliação com os instrumentos de gestão, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

O parâmetro publicidade é o ponto forte da avaliação, pois o relato se compromete a divulgar os resultados da avaliação por meio de estratégias diversificadas, principalmente pelo meio virtual. Ainda, a avaliação compromete-se em fazer o acompanhamento do uso das informações, a partir de um plano de ação proposto pela CPA, junto à equipe gestora da IES. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, este apresenta atendimento parcial, uma vez que a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, o relatório aponta soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados e compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, apresentando um plano de melhorias que é discutido com a gestão. Entretanto, não discute mudanças de estratégias mal sucedidas e apresentou atendimento parcial do critério compromisso. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI e produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro de legitimidade e de globalidade, não atendimento do parâmetro comparabilidade e apresenta baixas percentagens de participação. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Em suma, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 5 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação, Formatividade, Comparabilidade e Identidade e Missão), 5 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Globalidade, Legitimidade e Compromisso) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Publicidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).

O relato não menciona a perspectiva de avaliação eleita para o processo, entretanto, a partir da análise discursiva, verifica-se uma linguagem e exposição desprovida do caráter político e majoritariamente técnica e objetiva, o que evidencia uma perspectiva de avaliação alinhada à racionalidade neoliberal.

	<p>O ponto positivo da avaliação é a participação da equipe gestora e sua integração aos instrumentos de planejamento, objetivando a melhoria das práticas internas, entretanto apresenta mal desempenho nos aspectos políticos, éticos e democráticos, característicos da abordagem da avaliação subjetivo-democrática e não apresenta comprometimento com uma educação crítico-transformadora.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer como as várias dimensões são articuladas. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Esclarecer de que forma a instituição exerce sua missão institucional e como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Adicionar ao instrumento de coleta, campo para que os sujeitos possam fazer sugestões de resolução dos problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFGO

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não evidencia diálogo com a realidade o social, nem entre os diferentes sujeitos participantes, entretanto esclarece a comunicação com a comunidade, na etapa de coleta de dados.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		A avaliação apresenta baixa percentagem de participação, entretanto o relatório esclarece as variadas estratégias virtuais e presenciais de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE			X	A avaliação abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, objetiva contribuir para cultura avaliativa na IES. O relatório evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE			X	O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação aparenta ser pouco participativa. Entretanto, esclarece como são formadas as equipes, como funciona o trabalho das CPAs e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório evidencia a identidade e a missão institucional, mas não esclarece como autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação evidencia compromisso com um projeto de sociedade transformador e com o aperfeiçoamento das práticas internas, mas não evidencia compromisso com o processo avaliativo formativo, nem com uma visão de educação crítico-emancipatória.
C3 – PUBLICIDADE		X		O relatório se compromete a realizar a devolutiva dos resultados da avaliação ao público interessado, mas não esclarece como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	2	7	2	

Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO			X	A avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, e discute as causas ou razões dos problemas levantados, iluminando o conhecimento da realidade pesquisada
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; discute pontualmente mudanças de estratégias mal sucedidas. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do critério compromisso.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta pleno atendimento dos parâmetros de globalidade e de comparabilidade. Entretanto, apresenta baixas percentagens de participação e atendimento parcial do parâmetro legitimidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	2	1	
Quantidade de parâmetros	2	9	3	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação faz menção pela busca da IES em dialogar com a realidade em que seus campi estão inseridos e trata superficialmente sobre a realidade social do estado, entretanto não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação, entretanto, o relato menciona como as equipes avaliadoras tentaram sensibilizar a comunidade interna a participar da coleta de dados. O relato esclarece as ações de comunicação da CPA com os segmentos da comunidade interna, referentes ao momento da coleta de informações, as quais são mediadas pela Diretoria de Comunicação da IES. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.</p> <p>No que diz respeito à participação, o relato não apresenta as percentagens de cada segmento, e sim o número de participantes da avaliação, sem mencionar ou fazer relação com o universo total de sujeitos pertencentes a IES que poderiam participar ou não. Desse modo, não é possível afirmar com certeza se a avaliação foi participativa ou não, entretanto, pela comparação realizada do total de participantes de cada ano do triênio (2018-2020) é possível perceber que há um decréscimo do número de participantes a cada ano, principalmente do segmento discente. Também o relato deixa claro que é necessário melhorar a participação da comunidade na autoavaliação, assim, entende-se que a avaliação seja pouco participativa. Por outro lado, o relato detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, as quais foram variadas por meio de mídia virtual e presenciais. O incentivo à participação, contudo, restringe-se às etapas de aplicação do questionário e não foram evidenciadas estratégias mais dialógicas como encontros virtuais ou palestras, por exemplo. Desse modo, a avaliação apresentou atendimento parcial desse item.</p> <p>O ponto fraco da avaliação diz respeito aos aspectos dos parâmetros de pluralidade e de negociação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.</p> <p>O parâmetro globalidade é o ponto forte da avaliação, pois abrange todas as dimensões da instituição. As dimensões são articuladas por eixo e a análise não é fragmentada por campus, mas as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente.</p> <p>Quanto à formatividade, o site institucional dispõe de todos os relatórios de autoavaliação desde o ano de 2010, o que aponta para a continuidade da</p>			

autoavaliação na IES, entretanto, o relato não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem menciona cultura avaliativa dentro da instituição. O relato foca nas estratégias utilizadas pela equipe avaliadora para a sensibilização dos sujeitos, a fim de promover uma boa participação na coleta de informações, mas nada menciona a respeito das outras etapas do processo. Não obstante, o relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, o que demonstra atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto forte da avaliação. O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras as demais avaliações do ciclo (2018-2020) em todas as análises das dimensões, por meio de gráficos e de comentários. Além disso, esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação aparenta ser pouco participativa. Entretanto, o relato esclarece as formas de ingresso nas CPAs, mas não evidencia como é realizada a capacitação das equipes avaliadoras. Também, o relatório esclarece como funciona o trabalho das CPAs e descreve em detalhes a metodologia do processo. Ainda, apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

O relatório detalha a identidade institucional, a qual é alinhada àquela descrita na Lei dos IFs, e evidencia que o instituto é “vocado às ciências agrárias” (p. 8). Também evidencia a missão institucional “que é a de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária. Suas ações são voltadas à socialização dos saberes teóricos e práticos, visando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade” (p. 9). Sua missão é exercida por meio da oferta de “ensino público, gratuito e de qualidade, pautando-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Entretanto, o relato não esclarece como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, esse item demonstra atendimento parcial.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação se compromete com uma visão de educação emancipatória, tendo como eixo transversal o desenvolvimento sustentável e o respeito ao meio ambiente, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual a IES está inserida (p. 21). Ainda, o relato reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas. Entretanto, a avaliação não se compromete em contribuir com a formação de cultura avaliativa na IES, apresentando, por isso, atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao parâmetro publicidade, o relato se compromete a divulgar os resultados a todos os segmentos da comunidade, por meio do site institucional, “em reuniões específicas, para a equipe diretiva dos campi, e nas reuniões pedagógicas semestrais, para a comunidade acadêmica” (p. 20). Apesar disso, o relatório não menciona como a CPA fará o acompanhamento do uso das informações, pelo público interessado. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro de valor autoconhecimento é outro ponto forte da avaliação, pois esta evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, e discute as causas ou razões dos problemas levantados, iluminando o conhecimento da realidade pesquisada. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, o relatório aponta e analisa, mesmo que superficialmente em algumas ocasiões, soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e discute, em algumas ocasiões, mudanças de estratégias mal sucedidas. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do critério compromisso por não evidenciar comprometimento com práticas formativas de autoavaliação. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta pleno atendimento dos critérios de globalidade e comparabilidade. Entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro de legitimidade e aparenta ser pouco participativa. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Finalizando, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 2 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade e Negociação), 7

	<p>parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Formatividade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso e Publicidade) e 2 parâmetro de pleno atendimento (Globalidade e Comparabilidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou 1 parâmetro com pleno atendimento (Autoconhecimento), 2 parâmetros com atendimento parcial e 0 parâmetros sem atendimento.</p> <p>A partir da análise do relato, não foram verificadas evidências que apontem para a predominância de uma abordagem avaliativa vinculada à racionalidade neoliberal. A avaliação apresenta boa performance na análise dos parâmetros, sobretudo àqueles de ordem técnico-operacionais, como Globalidade e Comparabilidade. Produz subsídios para as tomadas de decisões e para o planejamento das políticas internas, ilumina a realidade e produz autoconhecimento da instituição, discute os problemas e propõe melhorias. Contudo, o ponto fraco da avaliação diz respeito à falta de clareza quanto ao seu aspecto formativo e participativo.</p> <p>Nesse sentido, os aspectos político-democráticos subjacentes à perspectiva da avaliação subjetivo-democrática podem ser melhorados, sobretudo os que dizem respeito à dialogicidade, participação, pluralidade e negociação do processo.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Evidenciar no texto do relatório com qual paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Detalhar como será realizado o acompanhamento do uso dos resultados da avaliação. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Adicionar ao instrumento de coleta, campo para que os sujeitos possam fazer sugestões de resolução dos problemas apontados. Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFMG

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE	X			A avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos, nada revela sobre a realidade social de seus campi. Não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes e não menciona estratégias de comunicação com a comunidade interna.
B1 – PARTICIPAÇÃO	X			A avaliação apresenta baixa taxa de participação e o relato não menciona as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE			X	A avaliação abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo, entretanto não evidencia seu caráter formativo, nem contribui para formação de cultura avaliativa.
C2 – COMPARABILIDADE	X			O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e não esclarece a evolução dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação. Entretanto, esclarece como são formadas as equipes, como funciona o trabalho das CPAs e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO			X	O relatório evidencia a identidade institucional, esclarece como a IES exerce sua missão institucional e como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação compromete-se com o aperfeiçoamento das práticas internas, mas não evidencia comprometimento com uma educação crítico-emancipatória, nem com projeto de sociedade crítico-transformador.
C3 – PUBLICIDADE		X		A avaliação se compromete a realizar a devolutiva dos resultados ao público interessado, mas não evidencia como fará o acompanhamento do uso das informações.

Subtotal de quantidade de critérios de mérito	5	4	2	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do critério compromisso por comprometer-se com a melhoria das práticas internas da IES.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta atendimento total do item globalidade e atendimento parcial do parâmetro de legitimidade. Entretanto, apresenta baixas percentagens de participação e não atendimento do parâmetro de comparabilidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	5	7	2	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, apesar do relato afirmar que “a CPA promove ações que requerem o diálogo permanente com a comunidade acadêmica e externa, por meio de diferentes atividades desenvolvidas, tais como acompanhamento, análise, consolidação de práticas avaliativas e tomadas de decisão” (p. 37-38), a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos. Nada revela sobre a realidade social, nem como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. Do mesmo modo, não há menção alguma sobre como a equipe avaliadora dialoga com a comunidade interna ou mesmo como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. Ainda, o relato não faz menção às ações de comunicação da CPA com a comunidade interna durante as etapas de sensibilização e de coleta de dados. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento desse item.</p> <p>No que diz respeito à participação, o relato apresenta baixas percentagens de participação, principalmente do segmento discente que não ultrapassa a percentagem de 30% nas três avaliações do triênio (2018-2020). Do mesmo modo, são baixas as percentagens dos segmentos TAE e docente, não obstante, nos anos de 2018 e 2019, o segmento docente apresentar percentagens de participação acima de 50%. Contudo as médias de participação total são sempre baixas. A avaliação acrescentou o segmento do público externo, na coleta de informações. Esse é um aspecto positivo da avaliação, entretanto não apresentou as percentagens, os quantitativos nem as informações relativas a esse segmento na análise das dimensões. Ainda, o relato não detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, apenas mencionando que no ano de 2020 foram virtuais. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento desse item.</p> <p>Os parâmetros de pluralidade e de negociação também são pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.</p> <p>O parâmetro globalidade é o ponto forte da avaliação, pois abrange todas as dimensões da instituição. As dimensões são articuladas por eixo e a análise</p>			

não é fragmentada por campus, mas as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente.

Quanto à formatividade, o relato informa que as autoavaliações são realizadas na instituição desde o ano de 2010, o que aponta para o aspecto da continuidade da autoavaliação na IES, entretanto, o relato não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem menciona cultura avaliativa dentro da instituição. A análise do indicador relativo à dimensão 8: planejamento e avaliação da IES aponta para as deficiências das etapas da autoavaliação, “achando-se fundamental seu aprimoramento constante, pois se considera que não conseguiu atingir padrão de qualidade exigido, devendo melhorar a partir de ações específicas” (p. 52). Não obstante, o relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, o que demonstra atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade também é outro ponto fraco da avaliação. O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações de ciclos anteriores. Também não esclarece a evolução dos resultados no período até o momento da avaliação. O relato explica que “na primeira etapa, em 2018, em conformidade à legislação pertinente, observou-se a necessidade de uma reformulação metodológica na estrutura avaliativa, que não possuía equidade entre itens positivos e negativos. Essa reformulação inviabilizou o comparativo dos percentuais em termos absolutos, haja vista que tal comparação tenderia a sinalizar, erroneamente, a piora nos resultados” (p. 91). Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta baixa percentagem de participação e não evidencia a capacitação das equipes avaliadoras. Entretanto, o relato esclarece as formas de ingresso nas CPAs. Quando à CPA central, o relato informa que esta é composta por servidores representantes das pró-reitorias e de diretorias vinculadas à Reitoria, sendo composta por TAES em sua totalidade. Esse fato tem seus aspectos positivos e negativos. O ponto positivo é que aproxima a CPA da equipe gestora e potencializa o uso dos resultados da avaliação. O ponto negativo é que a análise final das informações e a proposição de melhorias pode ser prejudicada pela falta de perspectiva de olhares docentes e discentes. Já na composição das CPAs locais há a participação de todos os segmentos internos, e em algumas, também há a participação de representantes da comunidade externa, o que é um aspecto positivo. O relatório esclarece, ainda, como funciona o trabalho das CPAs, detalha a metodologia da coleta e da análise das informações e apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item. Outro ponto forte da avaliação diz respeito ao parâmetro identidade e missão institucional. O relato evidencia a identidade institucional e esclarece como a IES exerce sua missão institucional. A identidade da IES é alinhada ao que determina a Lei dos IFs, “na oferta de educação profissional e tecnológica nos diversos níveis e modalidades, bem como na integração da educação básica à educação superior, orientando sua oferta em prol dos arranjos produtivos locais” (p. 13). Quanto à missão da IES, o relato esclarece que é voltada a “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional” (p. 18). Ademais, o relato esclarece como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional da IES, a qual se constitui em possibilitar “aos gestores, conhecer o panorama das condições em que a instituição se encontra, destacando fragilidades e potencialidades, indicando rumos para as melhorias e transformações” (p. 37), fornecendo, assim, subsídios para o autoconhecimento, para a melhoria das práticas e para o fortalecimento da imagem e da identidade da IES. Desse modo, a apresentação apresenta pleno atendimento desse item. Quanto ao parâmetro compromisso, o relato menciona compromisso da IES com uma formação integral voltada para a cidadania e para o exercício profissional, atrelada à transformação das realidades em que está inserida e ao desenvolvimento regional. O relato procura passar uma imagem de uma IES comprometida com a formação cidadã, que promove uma avaliação para a “consolidação de uma educação pública de qualidade e democrática em todos os níveis de ensino” (p. 37), entretanto, não faz menção, entre os valores destacados, à democracia, à emancipação ou à transformação crítica. Ainda, não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador que intencione a diminuição das desigualdades sociais, nem a uma educação crítico-emancipatória. Não obstante, a avaliação se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas, de forma que, de acordo com o relato, “os resultados obtidos na autoavaliação institucional ao longo desses últimos três anos oferecem subsídios para a constatação dos principais desafios enfrentados pelo Instituto, bem como para a averiguação das fragilidades e potencialidades do IFMG” (p. 92). Desse modo, verifica-se atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao parâmetro publicidade, o relato se compromete a divulgar os resultados da avaliação “aos dirigentes e gestores, da Reitoria e campi, e divulgará amplamente a toda comunidade acadêmica, por meio de reuniões, distribuição impressa, postagem nos sites dos campi e da Reitoria, e outras

	<p>formas estabelecidas pelas comissões central e locais” (p. 43), ou seja, por meio de estratégias diversificadas. Entretanto, ainda que o relato aponte intenção em acompanhar o desenvolvimento das ações propostas, não evidencia de como fará objetivamente esse acompanhamento. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.</p> <p>Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, este apresenta atendimento parcial, uma vez que a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, ao utilizar linguagem impessoal e técnica, não discute as causas ou razões dos problemas levantados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.</p> <p>Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, o relatório aponta soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados por meio de um detalhado plano de ações, o que é um aspecto positivo da avaliação. Comprometer-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas e apresentou atendimento parcial do critério compromisso. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.</p> <p>Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI e produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Ainda, a avaliação apresentou atendimento total do item globalidade, entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro de legitimidade, não atendimento do parâmetro comparabilidade e apresenta baixas percentagens de participação. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.</p> <p>Finalizando, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 5 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação e Comparabilidade), 4 parâmetros com atendimento parcial (Formatividade, Legitimidade, Compromisso e Publicidade) e 2 parâmetros de pleno atendimento (Globalidade e Identidade e Missão). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).</p> <p>O relato apresenta uma perspectiva de avaliação entendida enquanto “uma construção coletiva dos sujeitos que integram a instituição e se configura como um movimento sistêmico, capaz de fornecer subsídios (em suas dimensões política, acadêmica e administrativa) para o autoconhecimento institucional e o aprimoramento da qualidade da gestão, do ensino, das atividades de pesquisa e extensão, bem como para as revisões necessárias do PDI” (p.37), contudo, o relato da prática não evidenciou a avaliação como uma construção coletiva de todos os sujeitos.</p> <p>Os pontos positivos da avaliação dizem respeito à forma como as dimensões institucionais são avaliadas e analisadas em sua totalidade, inclusive as propostas de melhorias advindas das análises de cada dimensão. Também, a integração entre a avaliação e construção da identidade e da missão institucional. Entretanto, apesar de que o discurso no relato apontar textualmente para um processo avaliativo que leve em conta princípios éticos-democráticos, característicos da abordagem da avaliação subjetivo-democrática, são justamente nesses parâmetros que a avaliação vai mal, pois não se verificou efetivamente diálogo entre todos os sujeitos durante as etapas do processo avaliativo, plena participação da comunidade, nem muito menos abertura para ouvir as vozes divergentes. Ainda, a avaliação não apresenta pleno comprometimento com uma educação crítico-transformadora.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Evidenciar ações de comunicação da CPA com a comunidade interna durante as etapas de sensibilização e de coleta de dados. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer se há divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências são equacionadas. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Adicionar ao instrumento de coleta, campo para que os sujeitos possam fazer sugestões de resolução dos problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Evidenciar como fará o acompanhamento do uso das informações.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFPA

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos, nada revela sobre a realidade social de seus campi. Não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes e não menciona estratégias de comunicação com a comunidade interna, entretanto evidencia diálogo entre as equipes avaliadoras.
B1 – PARTICIPAÇÃO	X			A avaliação apresenta baixa taxa de participação e o relato não menciona as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE			X	A avaliação abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo, entretanto não evidencia seu caráter formativo, nem contribui para formação de cultura avaliativa.
C2 – COMPARABILIDADE			X	O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação. Entretanto, esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a metodologia do processo e esclarece como são formadas as equipes avaliadoras. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório menciona a identidade e a missão institucional, mas não esclarece como a IES exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação compromete-se com o aperfeiçoamento das práticas internas, mas não evidencia comprometimento com uma educação crítico-emancipatória, nem com projeto de sociedade crítico-transformador.
C3 – PUBLICIDADE	X			A avaliação não evidencia como realiza a devolutiva dos resultados ao público interessado, nem como fará o acompanhamento do uso das informações.

Subtotal de quantidade de critérios de mérito	4	5	2	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do critério compromisso por comprometer-se com a melhoria das práticas internas da IES.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, bem como apresenta atendimento total dos itens globalidade e comparabilidade, mas apresenta atendimento parcial do parâmetro de legitimidade e baixas percentagens de participação.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	4	8	2	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, apesar do relato afirmar que um dos objetivos da avaliação seja “tornar mais efetiva a vinculação da IES com a comunidade” (p. 16), a avaliação não faz menção e nem evidencia busca da IES por dialogar com as comunidades em que seus campi estão inseridos. Nada revela sobre a realidade social, nem como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. Do mesmo modo, não há menção alguma sobre como a equipe avaliadora dialoga com a comunidade interna ou mesmo como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. O relato apresenta uma estratégia positiva, que é a realização de encontros com as equipes avaliadoras de todos os campi e com a CPA central, no início de um ciclo avaliativo, afim de definirem as etapas do processo avaliativo, o que denota haver certo nível de diálogo entre as equipes. Ainda assim, mesmo fazendo uma menção, o relato não evidencia as ações de comunicação da CPA com a comunidade interna durante as etapas de sensibilização e de coleta de dados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.</p> <p>No que diz respeito à participação, a avaliação apresenta um aspecto positivo, que é a participação dos discentes da pós-graduação e dos cursos técnicos, junto com os da graduação, o que, de certa forma, confere certa globalidade ao processo, no sentido de que, efetivamente, todo o seguimento discente da IES pode participar da avaliação, além do seguimento docente e dos TAE. Entretanto, o relato apresenta baixas percentagens de participação, principalmente do segmento discente (todos os níveis) que não ultrapassa a percentagem de 30% nas três avaliações do triênio (2018-2020). Do mesmo modo, são baixas as percentagens dos segmentos TAE e docente, não obstante, nos anos de 2018 e 2019, esses segmentos apresentarem percentagens de participação acima de 50%. O relato destaca o crescimento da adesão dos alunos e docentes de 2018 para 2019, mas com grande redução no ano de 2020 e também com decréscimo da participação dos TAE. Ainda, o relato não detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, desse modo, a avaliação apresenta não atendimento desse item.</p> <p>Os parâmetros de pluralidade e de negociação também são pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.</p>			

O parâmetro globalidade é o ponto forte da avaliação, pois abrange todas as dimensões da instituição. As dimensões são articuladas por eixo e a análise não é fragmentada por campus, apesar de serem realizadas por segmento participante, separadamente, mas as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item. Quanto à formatividade, o relato informa que as autoavaliações foram realizadas nos anos de 2018 e 2019, sendo paralisadas no ano de 2020 por conta da pandemia do COVID-19, mas retomado o processo em 2021, referente ao ano de 2020. Também estão disponíveis no site da instituição, os relatórios das autoavaliações realizadas desde o ano de 2006, o que aponta para o aspecto da continuidade da autoavaliação na IES, entretanto, o relato não evidencia o caráter formativo da avaliação, nem menciona cultura avaliativa dentro da instituição. A análise do indicador relativo à dimensão 8: planejamento e avaliação da IES aponta que o grau de satisfação dos segmentos participantes com os aspectos analisados dessa dimensão variam entre regular e suficiente, entretanto “observa-se também que a porcentagem de desconhecimento do assunto pertencente ao questionário referente a este eixo foi maior em 2020 que nos anos anteriores, impulsionado pelo desconhecimento do Discente do Técnico e os Técnicos-administrativos” (p. 204), o que aponta para uma fragilidade no potencial formativo da avaliação, bem como da cultura avaliativa pretendida na IES. Não obstante, o relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo, o que demonstra atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto forte da avaliação. O relatório apresenta comparação entre os índices de participação, os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2020), por meio de tabelas e de comentários. Além disso, esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta baixa porcentagem de participação e não evidencia a capacitação das equipes avaliadoras, nem esclarece as formas de ingresso nas CPAs. O relato esclarece a existência de uma CPA central (Institucional) composta por representantes do seguimento docente, discente e TAE, e a existência de CPAs locais em cada campus, contudo não apresenta os integrantes. Contudo, o relato esclarece que “pelo cenário vivenciado no ano de 2020, com a suspensão de atividades acadêmica, bem como, em decorrência das fragilidades no exercício de 2020, que ocasionou a saída dos membros da CPA Institucional, da categoria e professores saíram todos e de técnico um, também saíram alguns membros da CPA’s locais. Esse cenário fragilizou bastante as ações da CPA, principalmente no que tange as etapas previamente planejadas” (p. 18). Não obstante, o relatório esclarece como funciona o trabalho das CPAs, detalha a metodologia da coleta e da análise das informações e apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

Quanto ao parâmetro identidade e missão institucional, o relato menciona a identidade e a missão institucional. A identidade da IES é alinhada ao que determina a Lei dos IFs, “com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e às suas práticas pedagógicas.” (p. 15). Quanto à missão da IES, o relato esclarece que é voltada a “desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando profissionais capacitados para o exercício da profissão e da cidadania plena” (p. 15), mas não evidencia como a IES cumpre seu mandato social e não esclarece como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional da IES. Desse modo, a apresentação apresenta atendimento parcial desse item. Quanto ao parâmetro compromisso, o relato menciona ser missão da IES uma formação voltada para a cidadania plena e para o exercício profissional, entretanto, não faz menção a valores democráticos. Ainda, não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador que intencione a diminuição das desigualdades sociais, nem a uma educação crítico-emancipatória. Não obstante, a avaliação se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas, de forma que, de acordo com o relato, seja ferramenta “norteadora das ações dos processos de gestão do IFPA, além de identificar em quais itens a instituição precisa melhorar na visão dos discentes, docentes e técnico-administrativos” (p. 16). Desse modo, verifica-se atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao parâmetro publicidade, apesar do relato apontar ser “fundamental que os resultados sejam amplamente divulgados e que se tornem objetos de análises individualizada por todos, da gestão do IFPA, dos colegiados dos cursos e de seus coordenadores, das equipes técnicas e comissões que integram o instituto como todo, a fim de que possam verificar como a qualidade educacional da instituição é percebida pela comunidade” (p. 214), não evidencia como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, nem como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento desse item.

	<p>Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, ainda que na seção de análise das dimensões a metodologia aplicada limitar-se ao levantamento do grau de satisfação dos segmentos quanto aos aspectos pesquisados, discutindo as porcentagens de satisfação de cada seguimento, na seção voltada à análise comparativa do triênio são evidenciadas as fragilidades e as potencialidades da IES. Também são discutidas algumas possíveis razões dos problemas levantados, mas não todas. Percebe-se que o instrumento de coleta não fornece aos sujeitos participantes espaço para que justifiquem suas queixas ou satisfações, desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.</p> <p>Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, o relatório aponta soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados por meio de uma seção detalhada de sugestões para cada eixo avaliado, o que é um aspecto positivo da avaliação. Compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas e apresentou atendimento parcial do critério compromisso. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.</p> <p>Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI e produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Ainda, a avaliação apresentou atendimento total do item globalidade e do item comparabilidade, entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro de legitimidade e apresenta baixas porcentagens de participação. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.</p> <p>Finalizando, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 5 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação e Publicidade), 4 parâmetros com atendimento parcial (Formatividade, Legitimidade, Compromisso e Identidade e Missão) e 2 parâmetros de pleno atendimento (Globalidade e Comparabilidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).</p> <p>O relato apresenta uma perspectiva de avaliação entendida enquanto ferramenta norteadora dos processos de gestão da IES e indutora de melhorias. Chama a atenção o fato do relato evocar a necessidade do cumprimento das normativas do INEP e do próprio SINAES, como justificativa para a realização da autoavaliação na instituição, o que, de certa forma, pode acenar para uma postura burocrática em relação ao processo.</p> <p>Os pontos positivos da avaliação dizem respeito à forma como as dimensões institucionais são avaliadas e analisadas em sua totalidade, incluindo todas as categorias de discentes da IES. Também, o aspecto de comparabilidade dos resultados entre as avaliações do triênio, o que ajuda a entender avanços e retrocessos. Entretanto, apesar do discurso no relato apontar textualmente para uma formação cidadã dos sujeitos, os aspectos ético-democráticos, característicos da abordagem da avaliação subjetivo-democrática, não são atendidos minimamente, pois não se verificou efetivamente diálogo entre todos os sujeitos durante as etapas do processo avaliativo, plena participação da comunidade, nem muito menos abertura para ouvir as vozes divergentes. Ainda, a avaliação não apresenta pleno comprometimento com uma educação crítico-transformadora, e não evidencia de que forma torna acessível à comunidade interna e externa os resultados.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Evidenciar ações de comunicação da CPA com a comunidade interna durante as etapas de sensibilização e de coleta de dados. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer se há divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências são equacionadas. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Adicionar ao instrumento de coleta, campo para que os sujeitos possam fazer sugestões de resolução dos problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Detalhar as ações de divulgação dos resultados da avaliação para as comunidades interna e externa, bem como esclarecer de que forma fará o acompanhamento do uso dos resultados pelos sujeitos interessados.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFPI

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		x		A avaliação não menciona como a IES dialoga com as realidades em que seus campi estão inseridos, não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes, entretanto menciona estratégias de comunicação com a comunidade interna.
B1 – PARTICIPAÇÃO		x		O relato evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados, entretanto a avaliação apresenta baixas taxas de participação.
C1 – PLURALIDADE	x			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	x			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE		x		A avaliação abrange todas as dimensões da IES e as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional que integra as partes em um todo coerente, entretanto a análise não evidencia o nível de integração das dimensões.
B2 – FORMATIVIDADE	x			A avaliação é contínua, entretanto não evidencia seu caráter formativo, não esclarece a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo.
C2 – COMPARABILIDADE		x		O relatório faz menção a resultados e informações de avaliações anteriores, mas não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		x		A avaliação esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a metodologia do processo e apresenta objetividade na análise dos resultados. Entretanto, apresenta baixa participação e não evidencia a legitimidade das equipes avaliadoras.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO			x	O relatório evidencia a identidade institucional, esclarece como a avaliação contempla a identidade institucional e esclarece como a IES exerce sua missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		x		o relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas e faz menção uma visão de educação crítico-emancipatória presente na missão institucional, mas não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e não esclarece de que forma se compromete com esses princípios.

C3 – PUBLICIDADE		x		A avaliação se compromete a realizar a devolutiva dos resultados ao público interessado, mas não evidencia como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	3	7	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões dos problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, não discute mudanças de estratégias mal sucedidas, apresentou atendimento parcial do parâmetro compromisso.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, entretanto não se articula com o PDI, apresenta baixa participação dos segmentos e apresenta atendimento parcial dos parâmetros comparabilidade, globalidade e legitimidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	10	0	
Quantidade de parâmetros	3	13	1	

Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:

Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção sobre como a IES dialoga com a realidade em que seus campi estão inseridos. Não trata da realidade social do estado e não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. A CPA central toma sozinha as decisões do instrumento e da forma de acesso ao mesmo, as decisões são divulgadas por meio digital (p. 23). Fica a cargo das CPAs locais a sensibilização com o público local, entretanto, não evidencia a participação dos sujeitos nas decisões referentes ao processo avaliativo. Entretanto, o relato menciona estratégias de comunicação com a comunidade interna, esclarecendo apenas as estratégias de incentivo à participação na etapa de coleta de dados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.

No que diz respeito à participação, a avaliação detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna, as quais são variadas por meio de mídia virtual e de mídia impressa, inclusive com visitas às salas de aula, reuniões com professores e com coordenadores (p. 24). O relato apresenta quadro com número e porcentagem de participantes na autoavaliação no ano de 2020 e informações detalhadas da participação dos três segmentos em cada campus. A partir da análise do referido gráfico, observam-se baixíssimas taxas de participação nos três segmentos. O maior índice é de 27% no segmento TAE e o menor é a participação do segmento discente, com 18%. O relato atribui a causa da baixa participação na coleta de dados às mudanças frequentes nas equipes das CPAs e à pandemia da COVID-19. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Os parâmetros de pluralidade e de negociação também são os pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos. Como já apontado no parâmetro dialogicidade, não foi evidenciado diálogo entre a equipe avaliadora e os sujeitos participantes, o que de certa forma prejudica o aparecimento de divergências. Também não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo. Como visto nos parâmetros anteriores, as decisões são tomadas pela comissão central, de forma digital.

Com relação ao parâmetro globalidade, a avaliação abrange todas as dimensões da IES e articula as dimensões por eixo, de acordo com as orientações do INEP. A análise é realizada de forma integral, não segmentada por campus, de modo que apresenta unidade institucional, ou seja, um todo coerente. Todavia, apesar de analisadas conjuntamente por eixo, o relatório não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas e a análise é fragmentada por segmento e não há articulação entre os resultados. Os textos referentes à análise de cada segmento não apresentam uniformidade na escrita, o que dá a impressão de terem sido escritos por autores diferentes. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto à formatividade, apesar de se anunciar enquanto ferramenta construtiva, dinâmica e processual (p. 8) e que visa contribuir de forma processual e participativa na melhoria e no aperfeiçoamento da qualidade institucional (p. 9), o que se depreende da leitura do relatório é a falta de evidências quanto ao caráter formativo da avaliação na IES e para a construção de uma cultura avaliativa. “A Avaliação Institucional é uma realidade acadêmica, mas que ainda não visualizam os resultados advindos dessas avaliações. Os indicadores mostraram que o processo de autoavaliação está difundido entre os alunos, porém precisa ser amplamente divulgado entre os professores” (p. 44). Além disso, apesar do fato de que o processo é permanente, e o site da IES disponibilizar os relatórios desde o ano de 2014, o relato não evidencia o caráter dinâmico da avaliação. Também, apesar de descrever as etapas do processo, o relatório não evidencia a evolução dos instrumentos ou o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como possíveis flexibilizações para adequação do processo à realidade que se apresenta anualmente, como por exemplo, adequações para o período de pandemia do COVID-19. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item formatividade.

Quanto ao parâmetro comparabilidade, o relatório, na maior parte das análises, não faz comparação entre os resultados da avaliação com os resultados dos relatórios parciais, exceto no trecho correspondente à análise das dimensões pelo ponto de vista dos TAE, em que se encontram algumas comparações com os relatórios anteriores. Também, o relatório não se anuncia como referente ao final do ciclo avaliativo. Embora afirme que é um instrumento de reflexão importante da práxis do IFPI nos últimos três anos (p. 44), não se verificou comparações referentes ao período citado. Ainda, o relatório não menciona as referências e a evolução dos critérios de análise das informações que permitam a comparação com os dos relatórios anteriores. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, o processo avaliativo apresenta baixas percentagens de participação. Não esclarece se ou quais membros da equipe avaliadora tem formação, ou capacitação na área de avaliação. Não esclarece como são formadas as equipes avaliadoras.

Entretanto, esclarece que a CPA central é formada por membros do segmento discente, docente, TAE e da comunidade externa e como funciona o trabalho das CPAs, além de esclarecer a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados. Cabe mencionar, entretanto, a contínua troca na composição das comissões locais, que, por vezes, não trabalham com formação completa. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro identidade e missão institucional é o ponto forte da avaliação. O relatório evidencia a identidade institucional da IES, a qual é alinhada à Lei 11.892/2008, bem como esclarece como a avaliação contempla a identidade institucional, que deve se traduzir como uma ferramenta construtiva, dinâmica e processual (p. 8), para contribuir de forma processual e participativa na melhoria e no aperfeiçoamento da qualidade institucional (p. 9). O texto também esclarece como a IES exerce sua missão institucional, que é promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável, bem como a seus objetivos gerais nas áreas dos cursos que ministra, por meio da oferta variada de cursos, nos mais diversos níveis, considerando a avaliação como um fator fundamental para a garantia da qualidade (p. 10). Dessa forma, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, mas faz menção a uma visão de educação crítico-emancipatória presente na missão institucional: formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade (p.9). Entretanto, não esclarece de que forma se compromete com esses princípios. Ainda, o relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas, embora também não evidencie de que forma isso efetivamente aconteça. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro publicidade, o relato esclarece que promoverá a devolutiva dos resultados da avaliação no site institucional e recomenda reuniões para apresentar o relatório à comunidade, entretanto considera necessário o aprimoramento da publicidade tanto das ações das equipes avaliadoras, quanto dos resultados e não explica como será realizado o acompanhamento do uso das informações. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados. A análise, especificamente desse relatório, mostra-se frequentemente superficial e reduzida, sem grandes aprofundamentos. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação compromete-se parcialmente com um processo avaliativo formativo, aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Ainda, compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, embora haja um reconhecimento da necessidade, o relatório não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e apresenta baixas taxas de participação. Entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial dos critérios de globalidade, de legitimidade e de comparabilidade, o que evidencia que seus resultados são relevantes para parte do público interessado e podem ser utilizados para o autoconhecimento e para a melhoria dos processos institucionais, embora o próprio texto admita que a Avaliação Institucional é uma realidade acadêmica, mas que ainda não visualiza os resultados advindos dessas avaliações (p. 44). Dessa forma, apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Em suma, a avaliação analisada atende majoritariamente de forma parcial aos critérios de mérito e de valor estabelecidos. A autoavaliação meta-avaliada apresentou 3 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação e Formatividade), 7 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Globalidade, Comparabilidade, Legitimidade, Compromisso e Publicidade) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Identidade e Missão). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).

O relato, não evidencia explicitamente qual a perspectiva de avaliação adotada pela instituição ou pelas equipes avaliadoras, mas, a partir da missão institucional, reconhece compromisso com a transformação social e com uma educação crítica, por meio de uma formação cidadã, científica e

	<p>humanística. Do mesmo modo, o material textual analisado compromete-se com a construção de um processo autoavaliativo processual, participativo, com vistas à melhoria e ao aperfeiçoamento da IES, entretanto, em outro momento, também concebe a autoavaliação enquanto instrumento gerencial para a aferição, revisão e construção, ou seja, apresenta uma dupla visão sobre a avaliação, ora pedagógica, ora instrumental.</p> <p>Observou-se que a avaliação falha nos aspectos ético-democráticos. Os pontos nevrálgicos da avaliação, os quais apresentaram não atendimento dos critérios estabelecidos, dizem respeito à dialogicidade, à pluralidade, à negociação e à formatividade. Quanto à dialogicidade, enquanto estratégia mediadora do processo entre os sujeitos interessados na avaliação, a avaliação falha por não envolver o público interessado nas etapas anteriores à coleta de dados, bem como nas tomadas de decisão a respeito do processo. A autoavaliação mostra-se muito controlada pela CPA central, o que também contribui para o não atendimento dos parâmetros de pluralidade e de negociação, haja vista, o relatório não evidenciar a diversidade de ideias, as divergências e os consensos presentes no processo.</p> <p>Observa-se que o texto do material analisado, ao nível de discurso, aponta para a disposição da equipe avaliadora em promover diálogo com os demais sujeitos do processo, entretanto a análise da prática e da metodologia de trabalho da CPA evidencia que esse diálogo não se efetivou. Da mesma forma, há uma incoerência entre o discurso e a prática, no que se refere ao parâmetro formatividade, uma vez que o texto analisado anuncia-se enquanto avaliação formativa, processual e dinâmica, entretanto a análise do material evidencia um processo burocrático, não dinâmico, não participativo, não dialógico, fragmentado e pouco articulado.</p> <p>Outra característica que aponta para a debilidade do processo autoavaliativo nessa IES é a falta de cuidado com a escrita do relatório final. O texto apresenta muitos erros de escrita e problemas de formatação do conteúdo. Também apresenta trechos que aparentemente são copiados de outros documentos. Não há uniformidade na forma de análise dos dados e nas sugestões de aperfeiçoamento, o que aponta para uma possível falta de comunicação entre os autores do texto. Ainda, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Analisar as dimensões da instituição de maneira integrada, levando em consideração as prováveis relações que estabelecem entre si, por exemplo: as dimensões que pertencem ao mesmo eixo e articular as análises dos resultados também entre os segmentos. Evidenciar a evolução dos instrumentos ou o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como as flexibilizações para adequação do processo à realidade. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível. Esclarecer a formação e a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida. Esclarecer como a equipe avaliadora fará o acompanhamento do uso das informações prestadas pela avaliação. Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFPR

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação faz menção pela busca da IES em dialogar com as realidades em que seus campi estão inseridos, evidencia as estratégias de comunicação com a comunidade interna, entretanto não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		O relato evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados, entretanto a avaliação apresenta baixas taxas de participação.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE		X		A avaliação abrange todas as dimensões da IES, as dimensões são articuladas por eixo, entretanto as informações não são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional que integre as partes em um todo coerente.
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo, entretanto não evidencia seu caráter formativo, nem contribui para formação de cultura avaliativa.
C2 – COMPARABILIDADE	X			O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e não esclarece a evolução dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação. Entretanto, esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a capacitação das equipes avaliadoras e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório menciona a identidade e a missão institucional, mas não esclarece como a IES exerce sua missão institucional. Menciona como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO			X	A avaliação compromete-se com o aperfeiçoamento das práticas internas, sendo concebida como ferramenta norteadora das práticas de gestão. Evidencia comprometimento com uma educação crítico-transformadora, com projeto de sociedade e com o processo formativo.

C3 – PUBLICIDADE	X			A avaliação não evidencia como realiza a devolutiva dos resultados ao público interessado, nem como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	4	6	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Entretanto, a avaliação apresentou pleno atendimento do parâmetro compromisso.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Apresenta atendimento parcial dos itens globalidade e legitimidade, mas apresenta não atendimento do parâmetro de comparabilidade e baixas percentagens de participação.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	4	9	1	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação anuncia estabelecer como uma de suas metas a inserção da “comunidade civil organizada, familiares dos acadêmicos, Empresas vinculadas às Associações Comerciais e Industriais, Empresas Terceirizadas prestadoras de serviço à Instituição, dando-se voz e vez às manifestações da população em geral, bem como recebendo ponderações relativas aos anseios dos mesmos, quanto às necessidades da comunidade” (p. 440), desse modo procura estabelecer diálogo com a realidade em que está inserida, ainda que não evidencie concretamente como esse diálogo foi estabelecido na avaliação em análise. Com relação ao estabelecimento do diálogo entre os diferentes sujeitos participantes da avaliação, o relato a caracteriza como dialógica e participativa, “com a participação e envolvimento de toda a comunidade acadêmica; com o apoio dos gestores da IFPR e com a disponibilização de informações e dados confiáveis” (p. 33). Anuncia a previsão de estratégias de sensibilização como seminários, painéis de discussão, reuniões técnicas e sessões de trabalho, e que a CPA adota a metodologia participativa e democrática. Entretanto, embora anunciadas, o relato não evidencia se ou de que forma essas estratégias ocorreram efetivamente durante a avaliação. Com relação às estratégias de comunicação, o relato evidencia concretamente como foram realizadas, utilizando-se de meios virtuais e de material impresso. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.</p> <p>No que diz respeito à participação, a avaliação apresenta um aspecto positivo, que é a inclusão de todas as modalidades de discentes, desde os dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, até os da pós-graduação, inclusive os discentes da modalidade EAD, como participantes. Também, a avaliação buscou integrar a comunidade externa (colaboradores de empresas terceirizadas; prestadores de serviço junto às unidades administrativas, com vinculação mediante contratos vigentes; parceiros junto à sociedade civil organizada; familiares dos</p>			

acadêmicos e dos servidores; Outros colaboradores) como participantes, o que, de certa forma, confere certa globalidade ao processo, no sentido de que, efetivamente, todo o seguimento discente da IES pode participar da avaliação, além do seguimento docente e dos TAE. Entretanto, o relato apresenta baixas percentagens de participação, principalmente do segmento discente (todos os níveis), com a percentagem de 7%. Do mesmo modo, são baixas as percentagens dos segmentos TAE (24%) e docente (38%). Não foi apresentado o percentual de participantes da comunidade externa. Entretanto, o relato detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna na etapa de coleta de dados, desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. Os parâmetros de pluralidade e de negociação são os pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.

Com relação ao parâmetro globalidade, a avaliação abrange todas as dimensões da instituição e as articula por eixo, de acordo com as orientações do INEP. Entretanto, a análise é fragmentada por campus e por segmento participante. É apresentada a análise individual dos 20 campus da IES, o que torna o relatório extenso e dificulta a leitura e a interpretação das informações. Ainda, apesar de ao final das análises de cada campus, a avaliação apresentar uma síntese analítica dos aspectos positivos apresentados em cada eixo, as informações não são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional que integre as partes em um todo coerente. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto à formatividade, a avaliação se anuncia como “um processo de caráter diagnóstico, formativo e de compromisso coletivo” (p. 33), entretanto também considera como uma das fragilidades institucionais “a consolidação do processo de avaliação pedagógica” (p. 439), também tem como meta “envidar esforços no sentido de elevar a participação da comunidade acadêmica” (p. 440), o que aponta para a ainda não consolidação do caráter formativo da avaliação e de uma cultura de avaliação na IES. Não obstante, o relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo. Um aspecto positivo relativo ao instrumento de coleta é que esse fornece meios para que os respondentes exponham suas opiniões a respeito dos aspectos avaliados, ou justifiquem suas respostas. Ainda, estão disponíveis no site da instituição, os relatórios das autoavaliações realizadas desde o ano de 2011, o que demonstra atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade também é outro ponto fraco da avaliação. O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações do ciclo e nem com as de ciclos anteriores. Também não esclarece a evolução dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta baixa percentagem de participação e não evidencia a capacitação das equipes avaliadoras. O relato esclarece a existência de uma CPA central (Institucional), instituída por portaria, composta por representantes do seguimento docente, TAE e da comunidade. Não ficou claro se o segmento discente tem participação na composição da CPA central. O relato explica que em cada campus há representantes da CPA (um titular e um suplente) que auxiliam a Comissão Própria de Avaliação em seus procedimentos, ações e realização. Não obstante, o relatório esclarece como funciona o trabalho da CPA, detalha a metodologia da coleta e da análise das informações e apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

Quanto ao parâmetro identidade e missão institucional, o relato evidencia a identidade e a missão institucional. A identidade da IES é alinhada ao que determina a Lei dos IFs e, de acordo com o relato, busca “o fortalecimento do projeto de construção de uma sociedade fundamentada na igualdade política, econômica e social” (p. 21). Quanto à missão da IES, o relato esclarece que é essa procura “promover

a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade” (p. 24), mas não evidencia como a IES cumpre seu mandato social. Ainda, o relato menciona como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional da IES, sendo por meio do “aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais da instituição, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito às diferenças e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (p. 31). Desse modo, a apresentação apresenta atendimento parcial desse item. Quanto ao parâmetro compromisso, o relato aponta serem as finalidades da avaliação para a comunidade acadêmica, o “conhecimento de suas qualidades, problemas e desafios; o fortalecimento do compromisso social da Instituição; ampliação do compromisso com a transparência pela socialização das informações” (p. 438). Como mencionado, a missão da IES visa a formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade. Ainda, a IES apresenta como visão de futuro “ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social” (p. 24), e como objetivo “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (p. 26). Também, como mencionado anteriormente, a avaliação se compromete, ainda que não efetive na prática, com o processo formativo e participativo. Portanto, ao menos ao nível de discurso, a avaliação reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador e com uma visão de educação crítico-emancipatória. Ainda, a avaliação se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas, de forma que, de acordo com o relato, seja “o instrumento que orienta o planejamento e gestão institucional com vistas a atingir excelência através do aprimoramento dos processos” (p. 29). Desse modo, verifica-se pleno atendimento do item compromisso.

O parâmetro publicidade é outro ponto fraco da avaliação. Apesar do relato prever a divulgação e o acompanhamento do uso dos resultados, não evidencia como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, nem como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento desse item. Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES. Como já mencionado, o instrumento de coleta fornece aos sujeitos participantes espaço para que justifiquem suas queixas ou satisfações, porém, a avaliação não discute as causas ou razões dos problemas levantados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação apresenta pleno atendimento do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora. Entretanto, a avaliação aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Ainda, compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI e produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do item globalidade e do item formatividade. Ainda, a avaliação apresentou não atendimento do parâmetro de comparabilidade e apresenta baixas percentagens de participação. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Finalizando, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 4 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação, Comparabilidade e Publicidade), 6 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Globalidade, Formatividade, Legitimidade e Identidade e Missão) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Compromisso). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).

	<p>O relato apresenta uma consciência bastante consistente a respeito do valor da autoavaliação para o autoconhecimento da IES e para a indução de melhorias nos processos acadêmicos. O ponto forte da avaliação diz respeito ao reconhecimento do papel da avaliação em contribuir com a identidade e com a missão institucional, no sentido de promover uma educação crítico-emancipatória e no compromisso com a construção de um projeto de sociedade menos desigual. Entretanto, como foi constatado, o processo avaliativo não se configurou integralmente como uma avaliação dialógica, democrática, formativa, pedagógica, participativa, que constrói cultura de avaliação. O que sugere que esse compromisso se constitua somente ao nível de discurso.</p> <p>Observa-se, por meio da leitura do relato, que o mesmo é constituído por duas perspectivas de avaliação que se tencionam no decorrer do texto. Fica evidente o caráter democrático, participativo e formativo que é atribuído à autoavaliação, enquanto potencial ferramenta que ajude a IES a promover a transformação social pretendida em sua missão, mas também fica evidente que à mesma avaliação são atribuídas propriedades e finalidades características da racionalidade neoliberal, como valores atrelados à eficácia e a eficiência na distribuição de recursos, bem como, à prestação de contas à sociedade e como estrito instrumento para a gestão e planejamento.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer se há divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências são equacionadas. Realizar a análise dos eixos e das dimensões tendo em vista uma unidade institucional. Esclarecer como a IES exerce sua missão institucional. Apresentar comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarecer a evolução dos resultados em um período determinado. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Detalhar as ações de divulgação dos resultados da avaliação para as comunidades interna e externa, bem como esclarecer de que forma fará o acompanhamento do uso dos resultados pelos sujeitos interessados.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFRN

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não menciona como a IES dialoga com as realidades em que seus campi estão inseridos, não evidencia as estratégias de comunicação com a comunidade interna, não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes. Entretanto, esclarece como ocorre o diálogo entre as equipes avaliadoras.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		O relato não evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados, apresenta baixa percentagem de participação do segmento discente, entretanto a avaliação apresenta boa percentagem de participação de servidores.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE		X		Não ficou claro se a avaliação abrange todas as dimensões da IES, são analisados macroprocessos, entretanto as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional que integra as partes em um todo coerente.
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo, entretanto não evidencia seu caráter formativo, nem contribui para formação de cultura avaliativa.
C2 – COMPARABILIDADE			X	O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação apresenta baixo percentual de participação do segmento discente. Entretanto, esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a capacitação das equipes avaliadoras e esclarece a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO	X			O relatório não evidencia a identidade institucional, não esclarece como a IES exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.

B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação compromete-se com o aperfeiçoamento das práticas internas, sendo concebida como ferramenta norteadora das práticas de gestão. Entretanto, não evidencia comprometimento com uma educação crítico-transformadora, com projeto de sociedade e com o processo formativo.
C3 – PUBLICIDADE	X			A avaliação não evidencia como realiza a devolutiva dos resultados ao público interessado, nem como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	4	6	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, discute pontualmente mudanças de estratégias mal sucedidas, apresentou atendimento parcial do parâmetro compromisso.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento e apresenta pleno atendimento do parâmetro de comparabilidade. Entretanto, apresenta atendimento parcial dos parâmetros globalidade e legitimidade, e apresenta baixa percentagem de participação discente.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	4	9	1	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção sobre como a IES dialoga com a realidade em que seus campi estão inseridos. Não trata da realidade social do estado e não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação e não evidencia as estratégias de comunicação e de sensibilização da comunidade interna. Entretanto, o relato esclarece como aconteceu o diálogo entre as várias equipes avaliadoras (CPAs central e locais). De acordo com o relato, “ao longo de 2019 e 2020 foram realizadas reuniões com a finalidade de deliberar sobre temas como a elaboração e implementação dos questionários no sistema, estratégias para a divulgação e sensibilização da comunidade, orientações para a elaboração/padronização dos relatórios realizados pelos Campi e a atualização do Regimento Interno (debate ainda inconcluso)” (p. 8). Ainda nesse quesito, a avaliação apresenta um ponto positivo, que é o diálogo com CPAs de outras IES, o que, de acordo com o relato, proporciona troca de experiências e melhorias na metodologia da análise dos resultados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.</p> <p>No que diz respeito à participação, a avaliação apresenta um aspecto positivo, que é a inclusão de todos os níveis e modalidades de ensino, o que, de certa forma, confere certa globalidade ao processo, no sentido de que, efetivamente, todo o seguimento discente da IES pode</p>			

participar da avaliação, além do seguimento docente e dos TAE. O relato não deixa claro os percentuais isolados para TAES e docentes, apresentando como dado o percentual de 51% de servidores (entendendo-se a soma de TAES e docentes participantes) e o percentual de 30% de discentes participantes, o que pode-se considerar como uma boa participação dos servidores e uma baixa participação discente. Um ponto positivo sobre esse quesito é que a avaliação faz a comparação dos percentuais de participação nas avaliações passadas, desde o ano de 2015. De acordo com o relato, houve um declínio constante na participação dos sujeitos até o ano de 2018 e um aumento contínuo nos anos de 2019 e 2020, apesar dos efeitos da pandemia de COVID-19 e dos ensino e trabalho remotos. Entretanto, o relato não evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. Os parâmetros de pluralidade e de negociação são os pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.

Com relação ao parâmetro globalidade, a avaliação analisa macroprocessos que, de acordo com o relato, possuem correlação com as dimensões do SINAES, entretanto, não ficou claro se todas as dimensões foram abordadas. Mesmo assim, os macroprocessos são articulados entre si e a análise é realizada de forma integral, não segmentada por campus, de modo que apresenta unidade institucional, ou seja, um todo coerente. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto à formatividade, o relato informa que há autoavaliação na IES desde o ano de 2009 e a avaliação apresenta comparação dos resultados de outras avaliações, desde 2015 até 2020, o que aponta para o aspecto de continuidade. O relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo. Um aspecto positivo relativo ao instrumento de coleta é que esse é aberto para sugestões, fornecendo meios para que os respondentes exponham suas opiniões a respeito dos aspectos avaliados, ou justifiquem suas respostas. Entretanto, o relato considera ser necessário “melhorar o processo de autoavaliação institucional, através do incentivo à participação da comunidade na formação das CPAs ao nível sistêmico e nos Campi. Considerar cada vez mais os resultados da autoavaliação institucional como subsídio para o processo de tomada de decisão” (p. 51) e que “o grande desinteresse por atuar no planejamento e execução da avaliação interna exige uma ação institucional no sentido de criar condições favoráveis que estimulem a participação de estudantes e servidores” (p. 53-54), o que aponta para a incapacidade da avaliação em introjetar cultura avaliativa nas práticas internas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade é o ponto forte da avaliação. O relatório apresenta comparação entre os índices de participação, os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2020), por meio de gráfico e de comentários. Além disso, esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta boa percentagem de participação de servidores, mas baixa percentagem de participação do segmento discente. Ainda, a avaliação não evidencia a capacitação das equipes avaliadoras. Um aspecto negativo é a alta rotatividade de saída dos membros das CPAs, o que resulta em desfalque nas equipes e, consequentemente, atrapalha o processo avaliativo. De acordo com o relato, “nesse percurso de três anos, a Comissão Central jamais conseguiu completar a sua composição e trabalhar com todas as suas representações” (p. 53), também relata que no período da avaliação em análise, a CPA central constava com apenas 2 (dois) integrantes. Não obstante, o relato esclarece a existência de uma CPA central e de CPAs locais, instituídas por portaria, compostas por representantes do seguimento docente, TAE e discente, esclarece como funciona o trabalho da

CPA, detalha a metodologia da coleta e da análise das informações e apresenta objetividade na análise dos resultados, o que confere atendimento parcial a esse item.

O parâmetro identidade e missão institucional é outro ponto fraco da avaliação. O relatório não menciona os aspectos da identidade institucional, não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida, não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, a avaliação apresenta não atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação não se compromete com uma visão de educação crítico-emancipatória. O relato menciona compromisso da avaliação com a gestão democrática, conferindo a esta, a função de instrumento “a partir da qual, é possível construir caminhos concretos para a ação no intento de realizar função social do IFRN” (p. 53). Entretanto, a avaliação se compromete em contribuir com o aperfeiçoamento das práticas internas e evidencia isso por meio da integração da avaliação com os instrumentos de gestão, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

O parâmetro publicidade é outro ponto fraco da avaliação. Apesar do relato prever a divulgação e o acompanhamento do uso dos resultados, não evidencia como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, nem como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES. Como já mencionado, o instrumento de coleta fornece aos sujeitos participantes espaço para que justifiquem suas queixas ou satisfações, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Compromisso. A avaliação aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Ainda, compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento, e apresentou pleno atendimento do parâmetro de comparabilidade. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial dos parâmetros globalidade e formatividade. Ainda, a avaliação apresentou baixa percentagem de participação discente. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Finalizando, a autoavaliação meta-avaliada apresentou 4 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação, Identidade e Missão e Publicidade), 6 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Globalidade, Formatividade, Legitimidade e Compromisso) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Comparatividade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).

O relato apresenta uma concepção de avaliação que tem por finalidade fortalecer a cultura de participação da comunidade escolar na gestão democrática e, ao mesmo tempo, de atendimento às demandas legais da regulação. Entretanto, por meio da análise dos aspectos emancipatórios apresentados, verifica-se uma prática avaliativa mais próxima do aspecto burocrático, do que propriamente formativa.

O ponto forte da avaliação diz respeito à comparação dos resultados e da participação dos sujeitos em diferentes avaliações, o que fornece informações importantes para melhorar o processo avaliativo.

Já os pontos fracos da avaliação dizem respeito tanto a aspectos ético-democráticos como a pluralidade, a negociação e a relação entre a identidade-missão com a avaliação, quanto a aspectos técnicos como a publicidade dos resultados. Como o próprio relato considera, é

	<p>necessário mais envolvimento da comunidade no processo avaliativo, principalmente compondo a CPA. É preciso que esta seja fortalecida pela IES para que a autoavaliação, de fato, possa ser instrumento de autoconhecimento e de melhoria nos processos didático, pedagógicos e administrativos. Ainda, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer se há divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências são equacionadas. Esclarecer quais dimensões da IES são avaliadas. Evidenciar a identidade institucional e esclarecer como a IES exerce sua missão institucional. Esclarecer como a autoavaliação contribui para que a IES exerça sua missão institucional. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Esclarecer com qual modelo de educação e com qual projeto de sociedade a avaliação se compromete. Esclarecer a capacitação da equipe avaliadora. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas. Detalhar as ações de divulgação dos resultados da avaliação para as comunidades interna e externa, bem como esclarecer de que forma fará o acompanhamento do uso dos resultados pelos sujeitos interessados.</p>

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFRS

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE		X		A avaliação não menciona como a IES dialoga com as realidades em que seus campi estão inseridos e não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes. Entretanto, evidencia as estratégias de comunicação com a comunidade interna.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		O relato não detalha as porcentagens de participação dos segmentos da comunidade interna e apresenta baixo quantitativo de participantes, entretanto a avaliação evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE		X		A avaliação não abrange todas as dimensões da IES, entretanto as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional que integra as partes em um todo coerente.
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo, entretanto não evidencia seu caráter formativo, nem contribui para formação de cultura avaliativa.
C2 – COMPARABILIDADE	X			O relatório não faz comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a metodologia do processo, a capacitação da equipe avaliadora e apresenta objetividade na análise dos resultados. Entretanto, apresenta baixa participação.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO	X			O relatório não evidencia a identidade institucional, não esclarece como a IES exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação compromete-se com um processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, entretanto, não evidencia comprometimento com uma educação crítico-transformadora ou com projeto de sociedade.

C3 – PUBLICIDADE			X	A avaliação evidencia como realiza a devolutiva dos resultados ao público interessado e como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	4	6	1	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, não discute mudanças de estratégias mal sucedidas, apresentou atendimento parcial do parâmetro compromisso.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Entretanto, apresenta atendimento parcial dos parâmetros globalidade e legitimidade, apresenta baixa participação e não atendimento do parâmetro comparabilidade.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	4	9	1	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção sobre como a IES dialoga com a realidade em que seus campi estão inseridos. Não trata da realidade social do estado e não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação, entretanto apresenta um aspecto positivo que é o diálogo com equipes avaliadoras de outras IES e a participação em “rodas de Diálogos das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), espaço de interlocução, troca de experiências, saberes e conhecimentos produzidos no âmbito das CPAs das IPES no Brasil, a fim de pensar o cenário atual da autoavaliação institucional e o seu futuro” (p. 52). Não obstante, a avaliação evidencia as estratégias de comunicação e de sensibilização da comunidade interna, as quais são variadas, com “a consolidação do uso de meios de comunicação online, como redes sociais e sites, integrados com a utilização de vídeos formativos novos, criados por diretores de alguns campus, a divulgação e comunicação realizada por meio de redes sociais durante o ano” (p. 20), além do uso de banners e de cartazes em eventos presenciais. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.</p> <p>No que diz respeito à participação, o relato apresenta gráfico com o número de participantes nas autoavaliações desde o ano de 2015 até o ano de 2021. É importante destacar que no ano de 2020, a IES optou por não realizar a autoavaliação por conta da pandemia do COVID-19, retomando o ciclo avaliativo no ano de 2021. A partir da análise do referido gráfico, observa-se uma crescente na quantidade de participantes ano após ano, com auge de participação no ano de 2018, contudo, o ano de 2021 apresenta o mais baixo quantitativo de participação da série histórica. Tal fato é atribuído pelo relato às consequências da pandemia do COVID-19 e ao ensino remoto. Ainda, o</p>			

relato não esclareceu as percentagens de participação dos segmentos da comunidade interna, o que dificulta uma análise mais acurada. Entretanto, como relatado, a avaliação evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos, ainda que restrita à etapa de coleta de dados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Os parâmetros de pluralidade e de negociação são os pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.

Com relação ao parâmetro globalidade, a avaliação articula as dimensões por eixo, de acordo com as orientações do INEP e a análise é realizada de forma integral, não segmentada por campus nem por segmento, de modo que apresenta unidade institucional, ou seja, um todo coerente. Entretanto, por conta da situação excepcional de pandemia, não foram avaliadas todas as dimensões previstas pelo SINAES. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto à formatividade, como já exposto, o relato apresenta comparação dos resultados de participação de outras avaliações, desde 2015 até 2021, o que aponta para o aspecto de continuidade. O relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo. Ainda, a avaliação se anuncia como formativa, porém a baixa participação na avaliação em análise e o pouco diálogo com a comunidade apontam para a ainda incapacidade da avaliação em introjetar cultura avaliativa nas práticas internas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto fraco da avaliação. Apesar de apresentar os resultados dos quantitativos de participações das avaliações anteriores e, durante o texto, apontar alguns dados e informações referentes a anos passados do ciclo avaliativo, o relatório não faz comparação entre os resultados e as informações de todas as dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2021). Além disso, não esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, o relato esclarece a existência de uma CPA central e de CPAs locais, sem esclarecer a composição por segmento, esclarece como funciona o trabalho da CPA, relata ações de capacitação da equipe avaliadora, detalha a metodologia da coleta e da análise das informações e apresenta objetividade na análise dos resultados. Cabe mencionar que, de acordo com o relato, as atribuições da CPA vão além da condução da autoavaliação. A CPA central também ocupa-se de acompanhar os processos de avaliação externa de cursos. Entretanto, a avaliação apresentou baixo quantitativo de participação, o que confere atendimento parcial a esse item.

O parâmetro identidade e missão institucional é outro ponto fraco da avaliação. O relatório não menciona os aspectos da identidade institucional, não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida, não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, a avaliação apresenta não atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação não se compromete com uma visão de educação crítico-emancipatória. O relato menciona serem valores da IES: equidade e justiça social, democracia, solidariedade, desenvolvimento humano, respeito à diversidade, compromisso social, dentre outros. Além disso, acena compromisso com uma “educação de qualidade”, sem especificar o que seria de fato educação de qualidade. Entretanto, a avaliação se compromete com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

O parâmetro publicidade é o ponto forte da avaliação. O relato prever a divulgação e o acompanhamento do uso dos resultados, os quais

“serão posteriormente apresentados localmente e institucionalmente pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Além disso, está previsto o fornecimento de uma “Carta Resumo” com os principais aspectos que serão acompanhados durante o ano e que deverá ser entregue ao dirigente máximo e aos/as diretores/as da instituição em seus diversos campi” (p. 13). Além disso, evidencia como os resultados são divulgados à comunidade ao longo do ciclo avaliativo. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item. Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, somente de alguns, sempre focando nas consequências da pandemia do COVID-19 para o período. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Compromisso. A avaliação aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Ainda, compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora. Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento. Entretanto, a apresentou atendimento parcial dos parâmetros comparabilidade, globalidade e formatividade. Ainda, a avaliação apresentou baixa participação da comunidade. Dessa forma, apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância. Finalizando, a avaliação analisada atende majoritariamente de forma parcial aos critérios de mérito e de valor estabelecidos. A autoavaliação meta-avaliada apresentou 4 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação, Comparabilidade e Identidade e Missão), 6 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Globalidade, Formatividade, Legitimidade e Compromisso) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Publicidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância). O relato apresenta uma concepção de avaliação que se apresenta como formativa e potencialmente formadora de cultura de avaliação dentro da IES, por meio do autoconhecimento e para a melhoria das práticas e processos institucionais, “com objetivo de manutenção das boas ações e de aperfeiçoamento constante diante das múltiplas realidades enfrentadas pelas instituições” (p. 13). Entretanto, observou-se que a avaliação falha nos aspectos ético-democráticos ao não levar em conta a pluralidade de ideias presentes e ao não evidenciar os processos de negociação dos atritos que ocasionalmente ocorrem. Tudo isso, provavelmente, decorre do também fraco ou quase inexistente diálogo que é evidenciado pela narrativa, além do que, a baixa participação dos sujeitos no processo também corrobora para a efetiva pouca formatividade. Ainda, a avaliação não considera em seu relato a identidade e a missão institucional, de forma que pouco evidencia como de fato contribui para a construção e fortalecimento desses aspectos. Cabe também atentar, para a falta de compromisso evidente com uma educação crítico-emancipatória, bem como para um projeto de sociedade transformador, em prol da diminuição das desigualdades sociais. A respeito do ponto forte da avaliação, publicidade, cabe destacar que esse aspecto, do que se evidencia do relato, não está relacionado com o accountability, tal qual é desenhado na racionalidade neoliberal. Ainda, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial. Finalmente, um aspecto próprio dessa avaliação é a sempre presente preocupação da equipe avaliadora e, provavelmente, da gestão da IES em conciliar os processos de autoavaliação com os de avaliação externa. Isso ficou evidenciado pelo fato do relatório apresentar tabelas com os conceitos de cursos das avaliações passadas, bem como pelo fato da CPA também se ocupar de acompanhar e de assessorar as

	avaliações externas de cursos, muito embora, pouco se evidencie de que forma essas ações estão articuladas na análise das dimensões realizadas.
Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:	Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva em todas as etapas do processo. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer se há divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências são equacionadas. Especificar os quantitativos ou percentuais de participação dos segmentos discente, TAE e docente. Apresentar comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarecer a evolução das referências e dos resultados em um período determinado. Evidenciar a identidade institucional e esclarecer como a IES exerce sua missão institucional. Esclarecer como a autoavaliação contribui para que a IES exerça sua missão institucional. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Esclarecer com qual modelo de educação e com qual projeto de sociedade a avaliação se compromete. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas.

Lista de Verificação do relatório de autoavaliação institucional do IFSP

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE	X			A avaliação não menciona como a IES dialoga com as realidades em que seus campi estão inseridos, não evidencia diálogo entre os diferentes sujeitos participantes, nem evidencia as estratégias de comunicação com a comunidade interna.
B1 – PARTICIPAÇÃO		X		A avaliação não evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos na etapa de coleta de dados, entretanto o relato detalha as percentagens de participação dos segmentos da comunidade interna e apresenta bom quantitativo de participantes.
C1 – PLURALIDADE	X			O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos.
D1 – NEGOCIAÇÃO	X			O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.
A2 – GLOBALIDADE			X	A avaliação abrange todas as dimensões da IES. As dimensões são articuladas por eixo e as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente
B2 – FORMATIVIDADE		X		A avaliação é contínua, evidencia a evolução dos instrumentos e métodos para a flexibilização do processo avaliativo, realiza meta-avaliação, entretanto evidencia caráter formativo parcial e contribui parcialmente para formação de cultura avaliativa.
C2 – COMPARABILIDADE			X	O relatório esclarece a evolução das referências e do instrumento em um período determinado e apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores.
D2 – LEGITIMIDADE		X		A avaliação esclarece como funciona o trabalho das CPAs, esclarece a capacitação da equipe avaliadora, esclarece a metodologia do processo e apresenta objetividade na análise dos resultados. Entretanto, apresenta boa participação de servidores, mas baixa participação de discentes.
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO		X		O relatório menciona a identidade institucional e detalha as características, finalidades e objetivos da IES. Entretanto, não esclarece como a IES exerce sua missão institucional e nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional.
B3 – COMPROMISSO		X		A avaliação compromete-se parcialmente com um processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, entretanto, não evidencia comprometimento com uma educação crítico-transformadora ou com projeto de sociedade.

C3 – PUBLICIDADE			X	A avaliação evidencia como realiza a devolutiva dos resultados ao público interessado e como fará o acompanhamento do uso das informações.
Subtotal de quantidade de critérios de mérito	3	5	3	
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO		X		O relatório evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados.
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA		X		O relatório aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, não discute mudanças de estratégias mal sucedidas, apresentou atendimento parcial do parâmetro compromisso.
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA		X		A avaliação articula-se com o PDI, apresenta boa participação dos segmentos docente e TAE, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento e apresenta pleno atendimento dos parâmetros comparabilidade e globalidade. Entretanto, apresenta atendimento parcial do parâmetro legitimidade e baixa participação do segmento discente.
Subtotal de quantidade de critérios de valor	0	3	0	
Quantidade de parâmetros	3	8	3	
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:	<p>Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção sobre como a IES dialoga com a realidade em que seus campi estão inseridos. Não trata da realidade social do estado e não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação, entretanto menciona, ainda que não demonstre se foram ou como foram efetivadas, estratégias de sensibilização dialógicas que preveem: “realização de reuniões ou debates de sensibilização; sistematização de demandas, ideias ou sugestões oriundas dessas reuniões; realização de seminários internos e definição da composição dos grupos de trabalho atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica” (p. 37). Ainda, o relato não evidencia estratégias de comunicação e de sensibilização da comunidade interna, esclarecendo apenas a forma de envio do instrumento de coleta, a qual ocorreu por e-mail. Importante salientar que o relato atribui as dificuldades ocorridas no processo avaliativo à pandemia do COVID-19 e ao distanciamento social. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item dialogicidade.</p> <p>No que diz respeito à participação, a avaliação não evidencia as estratégias de incentivo à participação dos sujeitos nas etapas do processo avaliativo, atribuindo as dificuldades ocorridas à pandemia do COVID-19 e ao distanciamento social. O relato apresenta gráfico com número e porcentagem de participantes nas autoavaliações desde o ano de 2018 até o ano de 2020 e informações detalhadas da participação dos três segmentos por ano em cada campus. A partir da análise do referido gráfico, embora o relato não evidencie as estratégias de incentivo à participação nem as de comunicação, observa-se uma boa participação dos segmentos docente e técnico-administrativo na avaliação, com percentuais de até 63% de participação do segmento docente no ano de 2020 e de até 57% do</p>			

segmento técnico-administrativo no ano de 2019, com uma ligeira queda no ano posterior. Entretanto, embora no ano de 2019 a participação discente tenha atingido um bom percentual de 52%, nos demais anos do ciclo avaliativo, esse percentual não ultrapassa a faixa dos 22%, o que sugere que a participação discente no processo de autoavaliação da IES é um desafio. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Os parâmetros de pluralidade e de negociação também são os pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece se ou como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não evidencia se ou como se formaram consensos. Também não menciona acordos ou consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo.

O parâmetro globalidade é o ponto forte da avaliação, pois abrange todas as dimensões da instituição. As dimensões são articuladas por eixo e a análise não é fragmentada por campus, nem por segmento participante, apesar de tratar detalhadamente das informações de cada. Ainda, informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade institucional, integrando as partes em um todo coerente. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item.

Quanto à formatividade, como já exposto, o relato apresenta comparação dos resultados de participação de outras avaliações desde 2018 até 2020 e o site institucional disponibiliza os relatórios das autoavaliações institucionais desde o ano de 2008, o que aponta para o aspecto de continuidade. O relato descreve as etapas de coleta e de análise das informações, evidencia a evolução e a flexibilização dos instrumentos e o aperfeiçoamento do método avaliativo. Um aspecto positivo quanto ao instrumento é que este oferece ao público respondente opções mais objetivas quanto à avaliação dos aspectos abordados. Outro ponto positivo diz respeito à meta-avaliação. O relato afirma que “Desde 2018, considerando a necessidade de manifestação da comunidade sobre o processo de avaliação institucional, foram adicionadas ao questionário duas questões com vistas à meta-avaliação” (p. 108), ou seja, a meta-avaliação é realizada pelo público participante e proporciona à equipe avaliadora subsídios para melhorar a autoavaliação realizada.

Quanto à cultura avaliativa, sem dúvidas a avaliação contribui para o fortalecimento dessa, principalmente no quesito de acompanhamento das ações realizadas para melhorar os aspectos negativos apontados nas autoavaliações. No entanto, como mencionado anteriormente, a avaliação não evidenciou efetivo diálogo com a comunidade e o relato afirma QUE, “embora, como mostrado no gráfico 2, a maioria da comunidade indique que conhece de forma ótima a razoável a constituição da CPA, ainda há uma parte significativa de discentes, professores e técnicos administrativos do IFSP que a desconhece e/ou que considera ter pouco conhecimento sobre essa constituição” (p. 45), QUE “continua troca na composição das comissões locais que paralisavam ou tornavam o andamento dos procedimentos mais lentos e morosos” (p. 150), ainda QUE “também se nota que mais da metade dos participantes da pesquisa considera tanto o seu conhecimento pessoal acerca da apresentação e discussão sobre os relatórios das avaliações como o auxílio desses relatórios no planejamento das ações como bom ou ótimo, porém mantém-se um percentual significativo de desconhecimento sobre essas questões, especialmente se somadas os percentuais de “ruim” e de “não sei”, o que indica a necessidade de se continuar as discussões desses pontos com a comunidade” (p. 47). Todos esses aspectos sugerem que a influência da avaliação em introjetar cultura avaliativa nas práticas internas ainda é um desafio constante na IES. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item formatividade.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto forte da avaliação. O relatório apresenta comparação entre os índices de participação, os resultados e as informações das dimensões avaliadas com as demais avaliações do ciclo (2018-2020), por meio de gráficos e de comentários. Além disso, esclarece a evolução das referências e dos resultados no período até o momento da avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, a avaliação apresenta boa percentagem de participação de servidores,

mas baixa percentagem de participação do segmento discente. O relato esclarece que as CPAs são estabelecidas por portaria. A CPA central é majoritariamente composta por TAES e não tem representação discente, entretanto as CPAs locais são compostas por representantes dos três segmentos da comunidade escolar e por representantes da sociedade local. O relato esclarece como funciona o trabalho das CPAs, mas não relata ações de capacitação da equipe avaliadora. Esclarece a metodologia da coleta e da análise das informações e apresenta objetividade na análise dos resultados. Cabe mencionar, entretanto, a “continua troca na composição das comissões locais que paralisavam ou tornavam o andamento dos procedimentos mais lentos e morosos” e os “poucos recursos para o trabalho da CPA central, que não possui espaço específico e nem conta com equipe de apoio para a realização das suas atividades” (p. 150), como pontos fracos destacados pelo relato. Desse modo, a avaliação atendimento parcial desse item.

Com relação ao parâmetro identidade e missão institucional, o relato menciona a identidade institucional alinhada à lei, a qual considera que “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (p. 9). Ainda, o relato não menciona a missão institucional, no entanto, detalha as finalidades, características e objetivos do IFSP aprovadas por estatuto no conselho superior da instituição. O relatório não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida, não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item. Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, bem como a avaliação não se compromete com uma visão de educação crítico-emancipatória. O relato menciona que um dos objetivos da instituição é “Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (p. 10), ou seja, compromete-se com uma emancipação socioeconômica. Além disso, o relato não esclarece com qual perspectiva de educação a instituição se compromete. Entretanto, a avaliação se compromete parcialmente com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

O parâmetro publicidade é outro ponto forte da avaliação. O relato prever a divulgação e o acompanhamento do uso dos resultados: “No início do ano de 2020 foi solicitada às CPAs locais que encaminhassem aos diretores gerais dos seus respectivos campus as sugestões de ações, decorrentes da análise dos dados e elaboração do relatório nos campus, para que esses pudessem analisar e discutir com os diversos segmentos o resultado da avaliação institucional realizada em 2019, assim como as ações possíveis para melhorias. Ao final do ano de 2020, a gestão deveria encaminhar à CPA as ações e encaminhamentos realizados decorrentes desse trabalho” (p. 110-111). As ações de melhoria são mencionadas no relatório. Além disso, o relato evidencia como os resultados são divulgados à comunidade ao longo do ciclo avaliativo. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, somente de alguns, sempre focando nas consequências da pandemia do COVID-19 para o período. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação compromete-se parcialmente com um processo avaliativo formativo, aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Ainda, compromete-se com a melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, a avaliação articula-se com o PDI, apresentou boa participação do segmento docente e TAE, produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento e apresentou pleno atendimento dos parâmetros comparabilidade e globalidade. Entretanto, a avaliação apresentou atendimento parcial do parâmetro legitimidade e apresentou baixa

	<p>participação do segmento discente. Dessa forma, apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância. Finalizando, a avaliação analisada atende majoritariamente de forma parcial aos critérios de mérito e de valor estabelecidos. A autoavaliação meta-avaliada apresentou 3 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Dialogicidade, Pluralidade e Negociação), 5 parâmetros com atendimento parcial (Participação, Formatividade, Legitimidade, Identidade e Missão e Compromisso) e 3 parâmetros de pleno atendimento (Comparabilidade, Globalidade e Publicidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).</p> <p>O relato, em nenhum momento, evidencia explicitamente qual a perspectiva de avaliação adotada pela instituição ou pelas equipes avaliadoras. Permeado quase integralmente por uma linguagem técnica e apolítica, o relato evidencia preocupação com a melhoria das práticas internas da IES, atribuindo, assim, à avaliação, a função quase que exclusiva de instrumento para as ações de gestão e de planejamento, e ao relatório a função de meio para prestação de contas dessas ações (accountability). Desse modo, a avaliação assume uma perspectiva de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para aferição, revisão e construção.</p> <p>Observou-se que a avaliação falha nos aspectos ético-democráticos ao não levar em conta a pluralidade de ideias presentes e ao não evidenciar os processos de negociação dos atritos que ocasionalmente ocorrem. Tudo isso, provavelmente, decorra do também fraco ou quase inexistente diálogo que é evidenciado pela narrativa, além do que, a baixa participação do segmento discente no processo também corrobora para a efetiva pouca formatividade. Cabe destacar a boa percentagem de participação dos segmentos docentes e TAE na etapa de coleta de dados, a despeito da falta de diálogo evidenciada no relato. Tal fato possivelmente se deu devido a estratégias de comunicação mais eficazes para esse público, as quais não foram detalhadas no relatório.</p> <p>Ainda, a avaliação não considera em seu relato a missão institucional, de forma que pouco evidencia como de fato contribui para a construção e fortalecimento desse aspecto. Cabe também atentar, para a falta de compromisso evidente com uma educação crítico-emancipatória, bem como para um projeto de sociedade transformador, em prol da diminuição das desigualdades sociais.</p> <p>A respeito dos pontos fortes da avaliação, verifica-se um bom desempenho nos aspectos de características mais técnicas ou objetivas, como a comparabilidade e a publicidade, além do que, destaca-se uma boa análise global das dimensões da IES avaliada.</p> <p>Finalmente, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.</p>
<p>Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:</p>	<p>Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva em todas as etapas do processo. Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna. Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo. Esclarecer se há divergências quanto às etapas do processo avaliativo e como as divergências são equacionadas. Evidenciar e esclarecer como a IES exerce sua missão institucional. Esclarecer como a autoavaliação contribui para que a IES exerça sua missão institucional. Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES. Esclarecer com qual modelo de educação e com qual projeto de sociedade a avaliação se compromete. Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados. Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas.</p>