



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

MARIÂNGELA DO AMARAL SABOYA

**ATUAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA) NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

FORTALEZA

2015

MARIÂNGELA DO AMARAL SABOYA

ATUAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA) NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre na área de concentração: gestão da educação superior.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S122a Saboya, Mariângela do Amaral.
Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará / Mariângela do Amaral Saboya. – 2015.
116 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Gestão da educação superior.
Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.
1. Ensino superior – Avaliação – Ceará. 2. Gestão da qualidade total na educação – Ceará. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Comissão Própria de Avaliação. I. Título.

CDD 378.101098131

MARIÂNGELA DO AMARAL SABOYA

ATUAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA) NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e
Gestão da Educação Superior da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre na área de
concentração: gestão da educação superior.

Aprovada em: 27/02/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^º. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^º. Dr. Gilmar Lopes Ribeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

À minha mãe, Ângela (*In memoriam*) que, apesar de não ter concluído o ensino fundamental, sempre nos mostrou o estudo como a alternativa mais honrosa para o crescimento.

Aos meus filhos Marianna e Lucas e às minhas netas Luana e Sofia, como um exemplo deste exercício de crescimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, soberano criador de todas as coisas, pelo dom da vida, que se renova a cada respiração.

Aos meus filhos Marianna e Lucas e minhas netas Luana e Sofia, pela compreensão, orações, torcida e colaboração. À Aline, um agradecimento especial pela varinha mágica nos cálculos e gráficos.

À minha família (irmãs, cunhado, sobrinhos e sobrinhos-netos) pelo incentivo constante, mesmo sem estarem presentes.

Aos amigos do IFCE, que se converteram em família, por vibrarem em uníssono, em cada passo desta caminhada.

Aos amigos Doutores do IFCE, Cassandra Ribeiro, Elenilce Oliveira, Antônia Abreu e Franco de Magalhães Neto, pelo incentivo nos momentos iniciais e pelo apoio, nos momentos de dúvida.

À Profa. Doutora Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, pela maneira caridosamente leve e paciente com que me conduziu, durante a orientação deste trabalho.

Aos Professores Doutores Wagner Bandeira Andriola e Gilmar Lopes Ribeiro, pelas elegantes e valiosas contribuições na construção desta pesquisa.

Ao imortal Crisóstomo do Vale, pela valiosa colaboração na correção ortográfica (acadêmica!); ao professor Gutenberg Albuquerque, pela primorosa tradução (juramentada!); aos colegas Heloisa Fonseca, Stênio Wagner, Nathaniel Neto, Vera Queiroz, Deivison Almada e Jabiane Sucupira, pelos dados e informações, sempre prestados prontamente e aos respondentes dos questionários, que tornaram esta pesquisa possível.

Aos professores do Poleduc, por terem compartilhado conhecimentos que levarei pela vida afora.

Ao IFCE, por investir em minha capacitação profissional e à UFC pela iniciativa do programa Poleduc, tão importante para o aprimoramento dos técnicos administrativos em educação.

Na pessoa de Gersa Rolim, companheira de todas as horas, agradeço aos colegas da turma 2013 do Poleduc, pelo companheirismo, leveza e alegria com que mitigaram as dificuldades do percurso de formação.

À Fernanda Araújo, por estar sempre disposta a ajudar e velando por todos nós.

Tua mente – tua casa intransferível.

Nela te nascem os sonhos e aspirações,
emoções e ideias, planos e realizações.

Dela partem as tuas manifestações nos
caminhos da vida, e de tuas manifestações nos
caminhos da vida dependem o teu cativeiro à
sombra ou a tua libertação para a luz.

...

Nunca te esqueças de aproveitar o tempo na
aquisição de luz, enquanto é dia.

(Emmanuel, por Chico Xavier).

RESUMO

A avaliação do ensino superior no Brasil se destaca, na atualidade, indicando mudanças nas relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade, convertendo-se em tema que interessa ao Governo e aos diversos segmentos sociais. A expansão do ensino superior no Brasil ampliou a preocupação com a qualidade da educação, pondo em relevo a avaliação institucional, como importante instrumento para acompanhar a oferta de ensino e perseguir a qualidade preconizada pela lei nº 9394/96, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Com a aprovação da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, a avaliação ganhou novos contornos, ao considerar o aspecto institucional, os cursos e o desempenho dos alunos. Para avaliar o aspecto institucional, o Sinaes prevê que as IES devem perscrutar o perfil e ambiência de sua atuação, mediante uma autoavaliação conduzida por Comissão Própria de Avaliação (CPA). Este cenário motiva esta pesquisa que pretende analisar como se efetivam as ações da CPA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) à luz do Sinaes e quais evidências apontam para a construção da cultura de avaliação e a consequente melhoria da qualidade dos cursos de graduação do IFCE. Como percurso metodológico, amparando-se na legislação específica e em referencial teórico atinente ao tema, situa-se a avaliação institucional nas IES, em seu contexto político, até à instituição do Sinaes. Por meio de uma pesquisa predominantemente exploratória e descritiva, de caráter documental, com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como procedimento técnico o estudo de caso, evidencia-se o histórico, a composição e a forma de atuação da CPA no IFCE. Com base em questionários aplicados, apresenta-se a visão de gestores e representantes da comunidade acadêmica sobre a atuação da CPA, além das reflexões sobre as fragilidades e fortalezas dessas comissões, na ótica de seus membros. As análises apontaram que a CPA tem relativa visibilidade entre os gestores, professores e técnicos administrativos, sendo menos reconhecida entre alunos. Identifica-se, também, o enfrentamento de pontos fracos apontados pela CPA por meio de ações estratégicas do planejamento do IFCE, além das principais dificuldades elencadas pelos membros da CPA, para a atuação plena das comissões. Por fim, evidenciam-se alguns esforços rumo à disseminação da autoavaliação na instituição, no entanto há ainda muitas dificuldades a serem vencidas para que se consolide a cultura de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação. Qualidade do Ensino.

ABSTRACT

The evaluation of higher education in Brazil stands out nowadays, indicating changes in the relations between Higher Education Institutions (IES) and society, becoming an issue that interests the Government and the several social segments. The expansion of higher education in Brazil has increased concern about the quality of education, thus highlighting the institutional evaluation as an important tool to monitor the education offer, and to pursue the quality advocated by Law No. 9394/96, which established the Guidelines and Bases of National Education (LDB). With the approval of Law No. 10.861/2004, which created the National System of Higher Education Evaluation – SINAES, evaluation has gained new contours by considering the institutional aspect, programs, and students' performance. To evaluate the institutional aspect, SINAES anticipates that IES should scrutinize the profile and ambience of its performance through a self-evaluation conducted by the Own Evaluation Committee (CPA). This scenario motivates this research, which intends to analyze how the CPA actions become effective at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) in the light of SINAES, and what evidence points to the construction of the evaluation culture, and the consequent quality improvement of IFCE under-graduation programs. As a methodological approach, supported by the specific legislation and the theoretical referential related to the subject, the institutional evaluation has been carried out in IES, in their political context, until the establishment of SINAES. Through a predominantly exploratory and descriptive research, with a documentary character, and qualitative and quantitative approach having the case study as a technical procedure, one evidences the history, composition, and how the CPA works at IFCE. Based on the questionnaires applied, the vision of managers and representatives from the academic community about the CPA performance are presented, in addition to the reflections on the weaknesses and strengths of those committees, under the view of their members. The analyses have shown that the CPA has relative visibility among managers, professors, and administrative staff, being less recognized among students. Coping with the weaknesses pointed out by the CPA through the strategic planning actions of IFCE is also identified, besides the main difficulties listed by the CPA members, for the full performance of the committees. Finally, some efforts towards the dissemination of self-evaluation in the institution are evidenced; however there are still many difficulties to be overcome in order to consolidate the evaluation culture.

Keywords: Institutional Evaluation. Own Evaluation Committee. Quality of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil	43
Figura 2 – Mapa representativo da presença do IFCE no Estado do Ceará	45
Figura 3 – Identidade Institucional do IFCE	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Caracterização dos respondentes da comunidade acadêmica	68
Gráfico 2	– Percentual de respostas da comunidade acadêmica sobre o papel da CPA ...	71
Gráfico 3	– Acompanhamento das comissões de avaliação de cursos do MEC pela CPA	74
Gráfico 4	– Gestores, por categoria funcional	77
Gráfico 5	– Percentual de respostas dos gestores sobre o papel da CPA	78
Gráfico 6	– Composição da CPA na visão dos gestores	79
Gráfico 7	– Composição das subcomissões da CPA na visão dos gestores	80
Gráfico 8	– Como a CPA é instituída, segundo os gestores	80
Gráfico 9	– A CPA na estrutura organizacional do IFCE, conforme gestores	80
Gráfico 10	– A atuação da CPA está de acordo com a legislação	81
Gráfico 11	– A CPA promove campanhas para estimular a participação da comunidade na autoavaliação	81
Gráfico 12	– A CPA apresenta à comunidade interna os resultados da autoavaliação	82
Gráfico 13	– A CPA acompanha a avaliação de cursos realizada pelas comissões do MEC	82
Gráfico 14	– A CPA promove cultura de avaliação	83
Gráfico 15	– Participação da CPA de momentos de tomada de decisão estratégica	84
Gráfico 16	– Integração dos resultados apontados pela CPA aos instrumentos de gestão estratégica do IFCE	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Denominações recebidas pelo IFCE com base legal	42
Quadro 2 – Distribuição de instrumentos por população pesquisada	64
Quadro 3 – Dificuldades apontadas pelos membros da CPA	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual dos respondentes da avaliação em 2013, por curso	58
Tabela 2 – Respondentes da comunidade acadêmica (360) por <i>campus</i>	69
Tabela 3 – O papel da CPA na perspectiva da comunidade acadêmica	70
Tabela 4 – Número e percentual de respondentes gestores, por <i>campus</i>	76
Tabela 5 – O papel da CPA na perspectiva dos gestores	78
Tabela 6 – Ações indicadas pelos gestores como incluídas nos PAAs dos campi/unidades estratégicas, por orientação os resultados apresentados nos relatórios da CPA	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Avaliação Institucional
AVALIES	Avaliação Institucional (no contexto da lei nº 10.861/2004)
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CE	Ceará
CCS	Coordenadoria de Comunicação Social
CF-98	Constituição Federal/1998
CEFETCE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CID	Centro de Inclusão Digital
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUP	Conselho Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DGTI	Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAA	Plano de Anual de Ação

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PLOA	Proposta de Lei Orçamentária Anual
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPI	Plano Político-Pedagógico Institucional
PPP	Plano Político Pedagógico
Rede EPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ROD	Regulamento da Organização Didática
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica (extinta)
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema de Avaliação do Ensino Superior
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONTEXTO POLÍTICO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	22
2.1	Avaliação da educação superior como instrumento de suporte ao desenvolvimento do país	22
2.2	A política de elevação da qualidade do ensino superior no contexto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)	29
2.3	A Educação Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	40
3	O PAPEL DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA) NO CONTEXTO DO SINAES	48
3.1	A atuação da CPA na Avaliação Institucional do IFCE	51
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1	Tipologia da pesquisa	61
4.2	População pesquisada	63
4.3	Instrumentos de coleta de dados	64
4.4	Análise dos dados	66
5	RESULTADOS	67
5.1	A CPA na perspectiva da comunidade acadêmica	68
5.1.1	<i>Bloco 1 – O papel da CPA</i>	<i>69</i>
5.1.2	<i>Bloco 2 – Composição, instituição e localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE</i>	<i>72</i>
5.1.3	<i>Bloco3 – A atuação da CPA</i>	<i>73</i>
5.2	A CPA na perspectiva dos gestores	75
5.2.1	<i>Bloco 1 – O papel da CPA</i>	<i>77</i>
5.2.2	<i>Bloco 2 – Composição, instituição e localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE</i>	<i>79</i>
5.2.3	<i>Bloco 3 – A atuação da CPA</i>	<i>81</i>
5.2.4	<i>Bloco 4 – A CPA e a gestão estratégica</i>	<i>82</i>
5.3	A CPA na perspectiva de seus membros	86
5.3.1	<i>A CPA à luz do Sinaes, sob a ótica de seus membros</i>	<i>87</i>

5.3.2	<i>Articulação da CPA com a gestão estratégica</i>	89
5.3.3	<i>As fragilidades e fortalezas da CPA</i>	90
6	CONCLUSÃO	94
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COMPONENTES DA COMISSÃO ELABORADORA DA AVALIAÇÃO REALIZADA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ/1996.2	105
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AO PRESIDENTE DA CPA ATUAL	106
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE ACADÊMICA DO IFCE .	107
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS GESTORES DO IFCE	111
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS MEMBROS DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DO IFCE	115

1 INTRODUÇÃO

Lançando-se um olhar sobre a evolução da humanidade torna-se evidente a importância da Educação como instrumento para a transformação do homem e do mundo em que ele está inserido.

Tomando sua concepção mais elementar, tal como instrumento de transmissão de experiências, a educação tem lugar de destaque desde a transmissão verbal do conhecimento empírico dos primórdios da organização social humana, até ao complexo e imbricado contexto da sociedade do conhecimento da atualidade.

A educação vem acompanhando o desenvolvimento intelectual e a evolução do sistema organizacional humano, da vida em grupos nômades às sociedades gregárias, imantando-se no desenho complexo da sociedade contemporânea.

Na atualidade, este processo se dá por meio de sistemas de ensino, pelos quais se estratificam as habilidades a serem adquiridas nas diversas fases da vida do homem, em diferentes níveis de ensino, propostos em diversas modalidades.

O Brasil insere-se neste contexto de ambiência global de desenvolvimento da educação, infelizmente, no escopo da dependência econômica. Em consequência disto, o sistema educacional, brasileiro, foi organizado em função das necessidades de mão de obra para o desenvolvimento do país, seguindo premissas de instituições de fomento americanas (ALMEIDA, 2008).

Esta organização vem se concretizando sob o amparo de um complexo arcabouço legal que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Neste contexto teórico de bases econômicas, pensar a educação como instrumento de desenvolvimento prescinde de mecanismos de avaliação de seus resultados.

Assim, mais uma vez lançando-se mão da legislação para solvência de problemas complexos, foram criados diversos mecanismos e programas de avaliação, para todos os níveis de ensino, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENC), para o Ensino Superior, que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) ora vigente. No âmbito da Educação Superior, merecem registro as iniciativas de avaliação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

A avaliação do ensino evidencia-se com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988) que efetiva a educação como dever do Estado e define, como um dos princípios fundamentais relativos à educação no Brasil, a garantia de padrão de qualidade.

A persecução deste padrão de qualidade é reforçada pela Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e prevê avaliações periódicas para todos os níveis do sistema educacional. No caso da Educação Superior, a LDB exige a renovação periódica do credenciamento de instituições de ensino e o reconhecimento de cursos, tomando por base avaliações prévias.

Neste novo panorama, a avaliação da Educação Superior passa a ser efetivada por meio do Sistema Nacional da Avaliação das Instituições da Educação Superior (Sinaes) instituído em 2004, pela Lei nº 10.861, posteriormente regulamentada por outros instrumentos legais.

O mesmo diploma legal instituiu, também, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) órgão colegiado que tem a função de coordenar e supervisionar a avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes, promovidas pelo Sinaes.

Estas avaliações têm como órgão executor o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ao qual compete, também, a realização periódica de programas de capacitação de avaliadores, mediante comissões de assessoramento.

O Sinaes condensa três procedimentos avaliativos: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) constituída de autoavaliação e avaliação externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (INEP, 2009).

No âmbito da Avalies, a legislação estabelece que as IES devem constituir Comissão Própria de Avaliação (CPA) que terá como atribuição conduzir os processos internos de avaliação, além de sistematizar informações e prestá-las ao Inep.

Na condução da autoavaliação, a função dessa comissão é traçar um retrato da IES, tomando por base informações fornecidas pelas diversas fontes de pesquisa, como documentos institucionais e membros da comunidade. Após a análise dos dados as informações são sistematizadas e os resultados desse processo de autoavaliação são divulgados à sociedade, em forma de relatório, no sítio eletrônico da IES.

O trabalho da CPA é, também, muito importante no contexto da gestão institucional, pois o conhecimento das potencialidades e fragilidades da instituição, apontadas

na autoavaliação, serve de subsídios à tomada de decisão para implementar ações que visem melhorias acadêmicas e administrativas, no âmbito das IES e, no âmbito governamental, a elaboração de políticas educacionais em esferas de decisão superiores.

Dessa forma, a CPA atua no desenvolvimento da política pública de avaliação e, ao mesmo tempo, verifica o cumprimento da função social da IES, no que se refere à oferta de educação superior de reconhecida qualidade; e da função social da política de avaliação, prestando contas à sociedade quanto ao desempenho educacional do país e à melhoria das condições de oferta da educação superior (INEP, 2009).

A Lei Nº 10.861/04 estabelece em seu artigo 11 que a composição da CPA deve assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e contar com representação da sociedade civil organizada (BRASIL, 2004a).

A definição da quantidade de membros, do modelo de organização e de funcionamento da CPA, de acordo com o Sinaes, é objeto de regulamentação da própria instituição, devendo ser aprovada por seu órgão colegiado superior, observando características da IES e experiências anteriores de avaliação.

Considerando o papel fundamental da educação superior para a promoção social e humana das pessoas, notadamente numa sociedade como a atual que muito valoriza o conhecimento, a importância da avaliação do ensino superior revela-se um ambiente de pesquisa instigante, pelas importantes contribuições que podem trazer às IES.

Na esfera de minha atuação profissional na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tenho acompanhado de perto a saga da Comissão Própria de Avaliação do IFCE, que vem buscando soluções criativas para superar as dificuldades que se apresentam no cumprimento de sua árdua missão de promover a cultura de avaliação na instituição.

Apesar da avaliação de aprendizagem ser uma prática recorrente no contexto pedagógico de uma instituição de ensino, premissas empíricas apontam para a impressão de que os sujeitos envolvidos no fazer de uma IES parecem não conferir a mesma atenção à avaliação institucional, face aos relatos de membros da CPA sobre resistência, indiferença ou mesmo descompromisso da comunidade acadêmica, no que se refere às ações ao processo avaliativo institucional.

É fato que experiências anteriores em que a avaliação se operava de forma estanque, corroboraram para sedimentar o paradigma teórico que, no dizer de Andriola (2005) mitifica a avaliação como sinônimo de punição e de estabelecimento de *rankings*.

A CPA do IFCE enfrenta, ainda, o desafio de promover a cultura de avaliação, de forma participativa e democrática, no contexto de uma expansão institucional que, em menos de sete anos, elevou, de quatro para vinte e três, o número de *campi* em funcionamento no Estado do Ceará e que teve seu quadro funcional praticamente quaduplicado.¹

No esteio do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT) promovido pelo Governo Federal e a consequente ampliação da oferta de vagas, o desafio se materializa em diversas dimensões: desde o esforço empreendido pela instituição para proceder à implantação de novos *campi*, passando por complexos processos de aquisição de bens, contratação de serviços e execução de concursos públicos, a fim de possibilitar o pleno funcionamento das novas unidades de ensino.

Numa ambiência de altas demandas de serviços urgentes, conceber, operacionalizar e difundir um programa de promoção de cultura de avaliação numa instituição pública não é uma tarefa simples. Durham (2010) faz alusão a uma tendência comum no Brasil, de se acreditar no poder mágico da lei², ignorando sua exequibilidade, o que distancia os resultados práticos e palpáveis do ideal pretendido.

Apesar de já contarmos quase uma década da instituição do Sinaes, premissas empíricas apontam para um quadro de dificuldades, enfrentadas pelas CPAs, que são inerentes às situações neófitas.

Exemplo disto é o desconhecimento, por parte da comunidade acadêmica, sobre as implicações do não cumprimento da legislação que regulamenta o Sinaes, e o quanto isto pode prejudicar a instituição e o alunado. Denota-se assim, que a visibilidade dada às CPAs não é proporcional à importância de sua ação, prevista na legislação.

Tampouco, identificam-se equipes atuantes e articuladas capazes de dinamizar a sistemática de avaliação institucional. Este cenário de ações e produtos incipientes pode vir a estigmatizar a atuação das CPAs, além de pôr em xeque sua autonomia.

Destacando a finalidade precípua do Sinaes, de promover avaliações que possam fundamentar a adoção de medidas de gestão que promovam a melhoria na qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas IES, e considerando a observação de descontinuidade na periodicidade dos relatórios da CPA do IFCE, instala-se uma interessante questão de pesquisa, quando se busca responder a seguinte pergunta: como se tem efetivado a atuação da

¹Em 2007 o número de servidores era de 599, passando para 2324 em outubro de 2014 (BRASIL, 2014).

²A autora refere-se à lei da expansão do ensino fundamental obrigatório para oito anos, promulgada em 1970 e concretizada somente no final da década de 90, mas o entendimento pode, por extensão, se aplicar ao Sinaes.

CPA e a promoção da cultura de autoavaliação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)?

Assim, o objetivo maior deste estudo é analisar como se efetivam as ações da CPA no IFCE, à luz do Sinaes, e quais evidências apontam para a construção da cultura de avaliação e a consequente melhoria da qualidade dos cursos de graduação. A pesquisa contemplará, ainda, os objetivos específicos que se seguem:

- a) Apresentar como se constituiu a CPA do IFCE, partindo do seu histórico institucional;
- b) Descrever a percepção de gestores e da comunidade acadêmica quanto a eficiência e eficácia da ação da CPA como catalisador de melhoria da qualidade do Ensino Superior no contexto do Sinaes;
- c) Identificar de que maneira o diagnóstico elaborado pela CPA tem consubstanciado a melhoria da qualidade do ensino, subsidiando objetivos, metas ou ações da gestão estratégica do IFCE;
- d) Investigar quais as principais fragilidades e fortalezas apontadas pelos membros das CPAs no efetivo cumprimento da legislação de avaliação.

A relevância deste estudo reside, inicialmente, na elaboração de um registro do histórico das atividades de avaliação desenvolvidas no IFCE, antes e depois da instituição do Sinaes e prossegue na oportunidade de dar voz aos sujeitos promotores das ações de avaliação, que têm por objetivo maior melhorar a qualidade do ensino superior, cujo acesso é tão concorrido. Ao tempo em que se coloca em evidência o reconhecimento das contribuições, competências e fragilidades das CPAs, espera-se contribuir para o avivamento das discussões sobre o tema e, em consequência, dar mais visibilidade às comissões.

Considerando seu objetivo, esta pesquisa se caracteriza, predominantemente, como descritiva e exploratória, de caráter documental e abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como procedimento técnico o estudo de caso, a fim de aprofundar questões propostas junto à CPA do IFCE.

Para este fim, foram realizadas, inicialmente, pesquisas exploratórias para maior aproximação com o tema, seguida de consultas bibliográficas e documentais, a fim de fundamentar a teoria de base. Para ampliar o entendimento das questões tratadas, foram aplicados questionários a fim de obter dos membros da comunidade acadêmica, que percepção têm os entrevistados sobre a importância da CPA para a melhoria da qualidade do ensino da IFES.

Reconhecendo o protagonismo dessas comissões e pretendendo aprofundar e qualificar o entendimento, questionários com perguntas abertas foram encaminhados por meio digital, aos membros das CPA, buscando saber como se processa a atuação da CPA e quais as

fragilidades e fortalezas são identificadas na operacionalização de suas ações, desde sua implantação até os dias atuais.

A população do estudo tem ambiência no IFCE, mediante amostra determinada aleatoriamente entre membros da CPA, gestores e representantes da comunidade acadêmica.

Deste modo, estrutura-se este trabalho da seguinte forma: capítulo primeiro traz a introdução com a situação do problema, objetivos, enfoque metodológico e relevância do estudo.

No capítulo dois, faz-se a análise documental e bibliográfica, situando o leitor no contexto político da avaliação do ensino superior no Brasil, por meio de recortes apresentados em três subitens que tratam, respectivamente, da avaliação da educação superior como instrumento de suporte ao desenvolvimento do país; do Sinaes como política de elevação da qualidade do ensino superior e das transformações que alçaram o IFCE à categoria de IFES.

A atuação da CPA é objeto do capítulo três que situa o leitor sobre o papel das CPAs no contexto do Sinaes, e se encerra com a descrição da experiência de autoavaliação desenvolvida na instituição, enfatizando o papel das CPAs instaladas a partir de 2004.

2 CONTEXTO POLÍTICO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A discussão proposta neste capítulo baseia-se em um diálogo crítico entre autores acerca das ideologias que nortearam a avaliação das IES no Brasil nos últimos 40 anos. Apresenta o enfoque político desde a concepção da avaliação como instrumento de suporte ao desenvolvimento, no contexto das desigualdades de renda no Brasil, até a categoria de política pública de fomento à melhoria da qualidade do ensino.

Iniciamos o recorte temporal, na década de 70, quando o sistema educacional brasileiro planificou-se a partir de premissas de órgãos de fomento americanos e o planejamento educacional passou a atender às necessidades de desenvolvimento do país (ALMEIDA, 2008).

Posteriormente, apresentamos um breve percurso da avaliação como política pública, proposta para a elevação da qualidade do ensino, apresentando tópicos referenciais dos estudos realizados por teóricos do início do século XX, o enfoque dado à avaliação no contexto da Constituição Federal (CF) de 1988, o advento da LDB, em 1996, até à implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, em 2004.

2.1 Avaliação da educação superior como instrumento de suporte ao desenvolvimento do país

No esteio da política desenvolvimentista, a discussão sobre desigualdade de renda no Brasil tem sido tema recorrente e de ampla área de abordagem, justificando diversos problemas sociais, que remontam ao início de nossa história. Assim difundida, fomenta a produção e negociação de políticas públicas para seu enfrentamento, num contexto político que dá importância aos que detêm os conhecimentos técnicos da área econômica: os economistas, evidentemente.

A educação, afirma Almeida (2008) é chamada a dar sua contribuição para este gritante problema da nação e passa a ser uma arena econômica em que a competência dos economistas deve se exercer, em substituição à de educadores. Esta concepção se fundamenta numa mudança da lógica de pensar a educação: de instrumento de formação do cidadão e de fortalecimento da nação, para instrumento de desenvolvimento econômico.

Ilustrando este contexto, Almeida (2008) faz referência ao artigo do economista norte-americano Albert Fishlow que criticava, em 1972, a distribuição de renda na política

econômica dos governos militares no Brasil e destacava a renda das famílias como fator determinante na frequência à escola, concluindo que o sistema de educação brasileiro era, em si mesmo, um mecanismo que mantinha a estrutura existente, reservando o acesso aos diplomas àqueles que já eram ricos e, sobretudo, àqueles cujos pais já eram escolarizados.

A partir da década de 70, na visão de Almeida (2008) a educação passou a servir de explicação e de indicador para as desigualdades de renda no Brasil e o sistema educacional brasileiro planejou-se a partir das premissas de instituições de fomento americanas, que disseminavam a noção de planejamento educacional em função das necessidades de mão de obra para o desenvolvimento.

Destaque-se que, desde o início da década de 60, órgãos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) atrelavam a ajuda financeira aos países em desenvolvimento, ao cumprimento das metas planejadas para o desenvolvimento da educação.

No contexto teórico da Teoria do Capital Humano³, desenvolvida no departamento de economia da Universidade de Chicago, pensar a educação como instrumento de desenvolvimento prescinde de mecanismos de avaliação de seus resultados.

Weber (2010) ressalta o entendimento quase unânime de que a avaliação da atividade educativa efetiva-se no Brasil, como política pública, no rebote das reformas do Estado suscitadas pela crise do petróleo da década de setenta, que destacavam o aspecto gerencial para alcançar eficiência e eficácia na ação pública, em suas várias dimensões, a fim de destravar o ritmo de crescimento dos países industrializados.

Dias Sobrinho (2004) resgata o termo *estado avaliador*, criado por Guy Neave, em 1994, para exemplificar a ação governamental realizada nesta época, caracterizada por incisiva ação estatal para controlar gastos e julgar a eficiência das instituições públicas, com vistas à eficácia e ao controle de qualidade que se propunha. Tornou-se obrigatório para a educação superior, então, aumentar sua eficiência produzindo mais, com menos gastos.

Este contexto justifica que as avaliações estatais produzidas na época “[...] sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*.” (DIAS SOBRINHO, 2004).

³ A Teoria do Capital Humano atrela o aumento da escolarização à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, a melhoria da produtividade – em função do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários (FRIGOTTO, 1993).

No âmbito mundial observa-se que, a partir da década de 80, as estruturas e sistemas de educação superior passaram por grandes transformações em decorrência da globalização econômica, que impactou seriamente a educação, ao apontar a necessidade de se estabelecer um novo conceito para formação profissional. Nesta ambiência, a educação superior é provocada a atender às exigências de novos conhecimentos e novas tecnologias, articulando-as com maior aproximação da sociedade e maior inserção social, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil (LIMA, 2005).

No Brasil, esta década também é marcada pela crescente privatização dos serviços públicos, redução da estrutura burocrática e da atuação do Estado na economia, deslocando-se para o mercado o poder orientador para a alocação de recursos. Este cenário fortalece a ação do *estado avaliador*, que passa a desenvolver ações avaliativas baseadas em análise de grande número de dados e práticas competitivas, orientadas pelo e para o mercado.

Referindo-se ao caso da América Latina, Dias Sobrinho (2005) explicita que a expansão da educação superior também passou a ser considerada um instrumento de desenvolvimento econômico, na expectativa de formar profissionais mais preparados para a competitividade. Em razão disto, observa-se a expansão do número de IES públicas e privadas, sem que tenha havido preocupação com a definição de critérios que pudessem medir sua qualidade.

Em outro estudo, Dias Sobrinho (2004) também destaca que a avaliação adotada pelo *estado avaliador* é centrada no paradigma objetivista-tecnocrata, no qual jaz implícito o caráter punitivo de corte economicista, em detrimento do caráter formativo da educação. O controle e a competição são valorizados, promovendo *rankings*, sob a égide do individualismo e da competitividade, no lugar da solidariedade e da cooperação.

O autor ainda destaca que o paradigma objetivista, muito utilizado por governos e agências multilaterais e de fomento, tem como base a quantificação, a objetividade e a comparabilidade, que são aspectos importantes da avaliação, e que não utilizá-los pode levar a riscos subjetivistas; porém ao utilizá-los em exclusividade pode-se incorrer na quantofrenia⁴ ou erro de equiparar a ciência à verdade.

⁴ Termo cunhado pelo sociólogo americano P. Sorokin para designar a tendência excessiva do uso da quantidade e da medição nas ciências do espírito.

Weber (2010) pontua que, apesar de se acentuara reflexão sobre a atuação e as mudanças do ensino superior, somente nas décadas⁵ seguintes, tal reflexão toma corpo, com a expansão do acesso ao Ensino Superior, mediante a ampliação de oferta das vagas por instituições particulares. Ainda assim, até a década de 1990, continuava ínfima a abertura de cursos novos para novas carreiras que poderiam alavancar o desenvolvimento, especialmente nas áreas de tecnologia.

Apesar das preocupações de educadores, a política educacional, desenvolvida, não incluía o acompanhamento da qualidade da formação oferecida nos cursos de graduação, na velocidade com que passaram a se multiplicar, credenciando automaticamente todos os seus concluintes. Isto só vem a termo a partir da promulgação da LDB, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, entre outros temas, institui a avaliação no sistema educacional brasileiro e vai se consolidar no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) com novo marco regulatório, específico para a educação superior, com a instituição do Sinaes, em 2004.

No contexto da avaliação educacional, merece destaque a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988, que dotou o direito social à educação de abrangência e profundidade sem paralelo em nenhuma outra constituição nacional, anterior. Reafirmando a educação como direito de todos e dever do Estado, a Carta Magna destaca como um dos princípios básicos da educação a qualidade do ensino.

Outro ponto que fortalece o ensino superior na CF/88 é a concessão dada às universidades de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Weber (2010) reputa de suma importância esta diferenciação das atividades do ensino superior, pela introdução da pós-graduação e da pesquisa acadêmica na universidade pública, principalmente.

A partir da carta constitucional de 1988, a legislação educacional foi notavelmente estimulada e, em 20 de Dezembro de 1996, no governo FHC, após oito anos de discussão no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 9394/96 que estabelece diretrizes e bases para a educação, conhecida como LDB ou Lei Darcy Ribeiro.

Considerada por Durham (2010) um dos marcos estruturais da educação, a LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e dividiu a competência entre as entidades da esfera federal, estadual e municipal,

⁵ Silke Weber (2010) destaca que este aspecto pretendeu ser enfrentado pelo Decreto n. 6.096, de 27 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

ênfatizando a responsabilidade de estados e municípios na universalização do ensino fundamental. No Ensino Superior, destaca-se a regulamentação e ampliação da autonomia das universidades.

Durham (2010) destaca a influência decisiva da LDB sobre os sistemas de ensino, por exigir avaliações periódicas de todos os níveis, a fim de conferir a melhoria da qualidade do ensino. No caso do ensino superior, a avaliação foi reforçada por ser exigida na renovação periódica do credenciamento de instituições de ensino e no reconhecimento de cursos, com base em avaliações prévias.

A autora defende, ainda, o empenho do governo FHC em implantar as reformas trazidas pela LDB, destacando como sua maior contribuição a estruturação de um sistema de avaliação baseado no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional de Conclusão de Curso, conhecido como Provão, além da inclusão do Brasil na avaliação internacional da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Analisando a aplicação do termo “qualidade” nas políticas públicas, brasileiras, Silva, Conrado e Luz (2011) destacaram a recorrência desta palavra nos dispositivos legais, em especial na LDB, ponderando que a referida Lei foi elaborada num momento histórico em que as políticas educacionais eram fortemente influenciadas pelas propostas neoliberais⁶, impulsionando a abertura do ensino superior ao setor privado em detrimento do setor público. As autoras destacam que, no contexto de redução de gastos públicos a qualidade associou-se à quantificação, convertendo-se em indicador e em índice.

Em respostas às críticas sobre educação no Brasil da época, Durham defende que o governo de FHC não foi marcado pelo início da queda da qualidade de ensino, mas pela possibilidade de medi-la, pois somente a partir destas ações é que se tornou possível ter acesso a dados objetivos sobre o desempenho escolar no Brasil.

A avaliação do ensino superior também foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) editado no governo FHC, mediante a Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com metas a serem cumpridas nos dez anos seguintes. Contrariando o empenho do governo FHC, apontado por Durham (2010) apesar de estar previsto na Constituição Federal e na LDB, o plano, conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, protocolizado no Congresso Nacional em fevereiro de 1998, mediante projeto de lei nº 4155/98, foi substituído por uma versão

⁶ O termo neoliberal aqui apresentado refere-se ao significado de doutrina econômica baseada na redução do grau de interferência do Estado (Estado Mínimo) por meio de programas de desregulamentação que, ao permitir absoluta liberdade ao mercado, confere-lhe o papel de controle preponderante. O Programa de Desestatização proposto pelo governo FHC mediante a Lei nº 9491, de 09/09/97, cabe como exemplo.

elaborada pelo Inep, que tramitou como anexo ao primeiro, culminando com sua promulgação em 2001⁷.

Analisando a política de educação do governo Lula, Abreu (2010) destaca, tomando por base os resultados dos sistemas de pesquisas e avaliações vigentes⁸, que a qualidade e a extensão da educação no Brasil estavam longe de serem consideradas satisfatórias; ressalta, no entanto que, no período estudado, importantes passos foram dados no diagnóstico dos problemas, na forma com que foram apontados no PNE e na organização institucional para o encaminhamento de soluções.

A respeito disto, merece destaque o princípio geral que norteia as diretrizes para a educação superior, propostas pelo PNE, ao afirmar que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. O Plano ainda destaca a importância de planejar a expansão com qualidade, evitando o caminho fácil da massificação, defendendo a implantação de um amplo sistema de avaliação como fator indispensável para melhorar a qualidade do ensino oferecido no país.

Andriola e Souza (2010) ilustram este fato apontando que a pressão por aumento da escolaridade é uma característica do mundo globalizado, que passou a vincular a educação ao desenvolvimento das pessoas, das cidades e dos países.

O ex-ministro de Educação Cristóvão Buarque (2003), em trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior +5, promovida pela UNESCO, em Paris, já apontava esta pressão globalizada, ao tempo em que exortava as universidades a repensarem seu papel e pensarem sobre sua crise, destacando que este contexto crítico não era privilégio de nosso país.

Buarque asseverava, inclusive, que nosso país é um exemplo trágico de quanto o neoliberalismo maltratou as universidades, em particular as públicas, nas últimas décadas do século XX, destacando as perdas de poder, recursos financeiros e professores, sem haver crescido o suficiente para atender à demanda por vagas.

O autor apresenta, também, os números do espantoso crescimento das universidades particulares (em 1981, o número de alunos matriculados era de 850.982,

⁷ Afirmam Valente e Romano (2002, p. 97) que o Projeto de Lei (PL) n. 4.155/98, encabeçado pelo deputado federal Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares de todos os partidos e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados, representava a pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Os autores ainda defendem que, apesar da determinação constitucional e da LDB, o governo não tinha interesse em nenhum PNE. A inesperada ação da sociedade forçou o governo FHC a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo, em 11/2/98, à Câmara, onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98.

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

número este que passou a ser de 2.091.529, em 2001, representando um aumento de mais de 56%) como demonstrativo da ação liberal, e resume:

A falta de recursos é um indicador de crise nas universidades, e o Brasil não é um caso isolado. Muitas regiões do mundo assistiram a uma mudança no tratamento dado às universidades. A universidade pública passou de protegida a abandonada. Verificou-se uma tremenda expansão das universidades particulares, financiada por recursos privados e por recursos públicos indiretos. É frequente que esses financiamentos estejam claramente vinculados a interesses econômicos, e não à liberdade de espírito que cabe à universidade promover. (BUARQUE, 2003, p. 7).

Reportando-se à Conferência Mundial sobre Educação Superior, Lima (2005) corrobora com este pensamento, enfocando que, no contexto global, no final da década de noventa, o Brasil é influenciado por movimentos internacionais que sinalizam processos de mudança no sistema educacional, para ajustá-lo à crescente competitividade global e à unificação econômica da Europa.

Lima (2005) destaca que estes prognósticos e diagnósticos da educação contemporânea influenciaram as políticas de avaliação no Brasil, que vivenciava crise de financiamento público, baixa eficiência do sistema educacional, baixas taxas de matrículas, pouca flexibilidade para atender às necessidades de formação do mercado de trabalho, além da necessidade de verificar a qualidade do ensino advinda da expansão do ensino superior privado.

Esta expansão da oferta de vagas em cursos superiores passa a ocorrer, de um lado, pelo aporte de financiamento de órgãos de fomento a este nível de ensino e, de outro, pela implantação das políticas públicas do governo federal para a promoção da educação superior, ampliando o número instituições que atuam neste nível de ensino, tais como universidades federais e institutos federais de educação profissional e tecnológica do país, além do financiamento às IES particulares.

Dias Sobrinho (2010) ressalta que neste cenário de rápidas e importantes transformações, estabelece-se uma relação de mútua implicação entre as reformas na educação superior e a avaliação, uma vez que com a expansão do setor empresarial, as IES e os serviços por elas prestados são induzidos a se coadunarem com os interesses e necessidade da produção privada, dizendo:

A avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos, que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

Este autor também rememora a notória supremacia do pensamento neoliberal no governo FHC, norteando as políticas do cada vez mais escasso financiamento público. Este contexto propicia a hegemonia dos exames nacionais, que ganham grande importância como instrumento de controle e de reforma, com a dimensão de controle sobrepondo-se à pedagógica. O autor ressalta, ainda, que, atendendo à finalidade de medir a eficiência e a eficácia da educação, estes exames seguem critérios e necessidades das reformas dos Estados neoliberais, ao tempo em que atendem ao apetite do mercado por lucros e diplomas.

Em resumo, este contexto ideológico neoliberal, somado à globalização educacional e à internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, instala um enorme desafio para a educação superior: conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais (INEP, 2009).

Este desafio de reorganização das universidades brasileiras exige a formulação de um novo sistema de avaliação que ultrapasse a simplória classificação das instituições como num campeonato e passe a perseguir o objetivo de identificar suas qualidades e pontos frágeis, capacitando-as a desempenhar o papel esperado pela sociedade (BUARQUE, 2003).

Retornando-se ao contexto inicial deste capítulo – avaliação como suporte ao desenvolvimento – amplia-se a importância de ser egresso do ensino superior para a redução da desigualdade social e para o desenvolvimento econômico do país; por esta razão os processos avaliativos da educação superior ganham destaque, delineando o enfoque de políticas públicas voltadas à promoção da qualidade deste nível de ensino.

2.2 A política de elevação da qualidade do ensino superior no contexto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)

No plano mundial, remontam ao século XIX as primeiras experiências de avaliação, notadamente na Europa e Estados Unidos, a partir dos testes de rendimento; entretanto, na primeira metade do século XX, surgem experiências de avaliação educacionais mais elaboradas, como a proposta por Ralph Tyler, nos Estados Unidos, que inaugura a era da verdadeira avaliação educativa. Resumidamente, a inovação trazida por Tyler, integra em seu método sistemático de avaliação educativa o processo pelo qual se determina em que medida os objetivos previamente definidos foram alcançados (ESCUDEIRO, 2003).

Na década de 60, em meio à crise de credibilidade que se abateu sobre o sistema educacional, americano, desenvolveram-se as teorias que fundamentam a avaliação voltada

para a tomada de decisão, a fim de fornecer diagnósticos que nortegassem os melhores investimentos governamentais para melhorar a educação daquele país.

Destaca-se Lee Joseph Cronbach, discípulo Tyler, que propôs opções teóricas às práticas vigentes, fundamentando o trabalho de outros pesquisadores, particularmente de Michael Scriven e Robert Stake (VIANNA, 2000). Em decorrência do aporte colaborativo dos sucessores *tylerianos*, a avaliação educacional recebe grande impulso teórico com vistas a atender à complexidade dos sistemas de ensino e seus projetos.

Em resumo sobre a avaliação voltada à tomada de decisão, Pinheiro (2012) aponta que a crítica preponderante em Cronbach ressalta a limitação do modelo *tyleriano* de julgamento final em comparação aos objetivos propostos e a conceituação de avaliação dada por Cronbach como uma “coleção e uso de informações para a tomada de decisão a respeito de um programa educacional”. No mesmo resumo, a autora assevera que Stake deu maior atenção às especificidades pessoais e institucionais presentes na subjetividade, enquanto Scriven enfatizou sua avaliação no consumidor.

Cabe à Scriven a contribuição da tipologia presente em sua teoria, utilizada hodiernamente com frequência: a avaliação formativa – que se dá ao longo do programa, proporcionando informações úteis, para promover seu melhoramento; e a avaliação somativa – conduzida no final do programa para julgar seu valor ou mérito (VIANNA, 2000).

Também merece registro a contribuição de Stufflebeam, com estudos voltados aos gestores de programas educacionais, destacando-se a avaliação como recurso para a tomada de decisão gerencial e fomentando o primeiro roteiro sistemático de procedimentos de uma avaliação: o Modelo CIPP⁹, um acrônimo para *Context, Input, Processand, Product, Evaluation* (contexto, entradas, processos e produtos) (VIANNA, 2000).

No Brasil, Lima (2005) aponta que, durante a ditadura, nos anos que se seguem ao golpe militar de 1964, observa-se o fortalecimento de órgãos públicos como a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Inep, confirmando a relevância atribuída à maior regulação da educação superior no país, fato que favoreceu o surgimento de programas e sistemas de avaliação para este nível de ensino.

Assim, numa análise cronológica, pode-se associar o processo avaliativo das universidades brasileiras, iniciado ainda no governo militar, à ambiciosa política de pós-graduação promovida pela CAPES, nos idos de 1976. Com a promulgação da legislação

⁹O CIPP é um modelo configurado para avaliação externa, interna ou autoavaliação, composto de esquema que se propõe ser suficientemente amplo, a ponto de poder ser utilizado em avaliação formativa, somativa, de projetos, programas, pessoas ou instituições (PINHEIRO, 2012).

produzida desde a Constituição 1988, passando pela LDB, PNE e demais regulamentos, houve indiscutível progresso no reconhecimento da importância da avaliação associada à melhoria da qualidade.

A guisa de resgate histórico merecem destaque as iniciativas de avaliação propostas pelo governo brasileiro, nas décadas de 80 e 90, como o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)” (1983) o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985) o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB” (1993). Em 1996, com a edição do Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, o processo de avaliação institui-se como política regulatória da educação superior do Brasil (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Estas propostas apresentaram entre si continuidades, similitudes, diferenças e confronto de posições conceituais, envolvendo, fundamentalmente duas correntes teórico-metodológicas. A primeira corrente, intitulada regulatória e controladora, caracteriza-se pela ênfase à regulação, ao controle, com primazia dos instrumentos de medição e *ranking* entre instituições; a segunda, denominada emancipatória, pela ênfase à identidade institucional e valorização da participação democrática dos integrantes da comunidade acadêmica. (BARREYRO; ROTHEN, 2008; SILVA, 2011).

A LDB consolida a avaliação com vistas à qualidade como pilar essencial da educação superior, incumbindo à União o papel de avaliar para a supervisão e controle estatal, com o intuito de “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhorias da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996).

Em que pese o preponderante papel da União na concretização de um sistema de avaliação que combine regulação e avaliação educativa, de dimensões interna e externa, é fato que esta responsabilidade deve ser compartilhada com as instituições, com vistas a atender à principal demandante e interessada: a população, que tem direito constitucional a um sistema educativo que atenda aos anseios mais gerais da sociedade, e a quem se deve, também, prestar contas de como as instituições estão realizando seus mandatos sociais (INEP, 2009).

A ideia subjacente de que a avaliação não se deve reduzir a ser um fim em si mesmo, mas sim tomando parte de políticas públicas voltadas a expandir e qualificar o

sistema de educação superior encontra sustentação no Plano Nacional de Educação (2001) conforme pode ser visto nas metas de número 6, 7 e 9.

A meta seis propõe institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica (BRASIL, 2001).

A meta sete refere-se ao fomento para constituição de sistemas próprios de avaliação das instituições e de seus cursos, sempre que possível, nacionalmente articulados, com vistas a possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa (BRASIL, 2001).

A meta nove estabelece que o sistema nacional de avaliação situe-se como base para o credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos (BRASIL, 2001).

Para consolidar as metas propostas no PNE referentes à avaliação das IES, em 2003, no primeiro mandato do presidente Lula, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA) com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios até então utilizados (BRASIL, 2004b).

O fruto do trabalho desta comissão, expresso em um relatório final intitulado “SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) BASES PARA UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, foi apresentado ao então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, e amplamente divulgado sem, contudo, ser encampado pelo governo, de imediato.

Silva e Gomes (2011) destacam que o trabalho da CEA, resultado de consultas e audiências públicas, evidenciou tensões e disputas entre os defensores de paradigmas avaliativos não necessariamente antagônicos, mas conflitantes: de um lado, a avaliação emancipatória e formativa, e de outro, a avaliação de resultados e de controle externo às IES.

Analisando o documento-base da CEA, percebe-se a preocupação com a complexidade da educação superior, que está presente na intenção de articular múltiplos instrumentos e combinar metodologias, englobar diferentes dimensões de atuação (interna, externa, particular e global) e concepções avaliativas (quantitativa, qualitativa, somativa e formativa) em uma construção coletiva que permita integrar em sínteses compreensivas as diversas dimensões da realidade avaliada (INEP, 2009).

Esta combinação complexa visava a articular a dimensão de avaliação educativa, formativa, que atribuía juízo de valor e mérito a fim de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação, à dimensão de regulação, própria do Estado, por meio de suas funções de supervisão, fiscalização, decisões de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc. Tinha como foco central a avaliação institucional voltada ao autoconhecimento da instituição, mediante a participação da coletividade no processo, o que lhe confere um caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional¹⁰ (INEP, 2009).

O fato que se segue é que a proposta original da CEA não foi bem entendida, ou mesmo aceita pelo governo e, ao final de 2003, mediante a Medida Provisória nº 147, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES). A motivação da atitude do governo em alterar a proposta original da CEA e propor este sistema é creditada por Lima (2005) à busca de viabilidade técnica e política, reforçadas e justificadas pela cultura histórica, influenciada pelo modelo anglo-americano, no qual os aspectos de avaliação quantitativos sobrepõem-se aos qualitativos.

No início de 2004, Tarso Genro assume o Ministério da Educação e, meses depois, apresentou nova proposta que abrangia tanto aspectos da formulação da proposta original do Sinaes, elaborada pela CEA, quanto aspectos do SINAPES. Surge, então, o Sinaes nos moldes atualmente em vigência (AUGUSTO; BALZAN, 2007).

Instituído, em 2004, pela Lei nº 10.861/2004 e regulamentada pela Portaria Ministerial nº 2.051/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) integra metodologias diversas, associadas à concepção de avaliação global e integrada e tem, por finalidade:

[...] 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, 2004d, p. 1).

¹⁰ Complementariam a avaliação dados obtidos de um exame – Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) aplicado a uma amostra de alunos do segundo e do último ano das instituições, com o intuito de analisar os processos educativos em cada área de conhecimento, além de informações estatísticas coletadas regularmente pelo MEC. A autoavaliação seria completada com um momento de avaliação externa, realizada por membros da comunidade acadêmica e científica, por meio de visitas *in loco*, com o objetivo de contrastar as informações providas do relatório de autoavaliação institucional. (BRASIL, 2003).

Assim, a avaliação institucional, no âmbito do Sinaes, é instituída como sistema, elaborada a partir de uma concepção global, articulada a uma metodologia coerente, de maneira a contribuir para a transformação do ensino superior. Neste sentido, deve ser:

[...] um conjunto de instrumentos e procedimentos com base numa concepção global que produza também efeitos articulados com essa metodologia, mas também que ela possa colaborar centralmente com a construção de um sistema de educação superior mais coeso e mais coerente e com uma função social mais definida, que de alguma forma também esteja vinculada a um projeto de nação. (KASSAB, 2003, p. 6).

Centrado na avaliação de desempenho, segundo Andriola e Souza (2010) o Sinaes condensa três procedimentos avaliativos: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) constituída de autoavaliação e avaliação externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Estes procedimentos são coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) conforme estabelece o art. 8º da Lei nº 10.861/04.

O mesmo diploma legal estabelece que o órgão responsável pela formulação e coordenação de todo o Sinaes, e também da parte referente ao Avalies, é a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes) que formula diretrizes, critérios e estratégias de ação. Formalmente, a Conaes coordena três processos avaliativos: autoavaliação, avaliação externa e reavaliação (meta-avaliação).

O recorte de interesse deste trabalho recai sobre a autoavaliação institucional, mais detidamente sobre a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) que, conforme disposto no Art. 11 da lei do Sinaes, é a responsável pela condução dos processos de avaliação internos, pela sistematização e prestação das informações, que venham a ser solicitadas pelo Inep.

O processo de autoavaliação institucional elaborado pelas CPAs toma por base dez dimensões propostas no Art. 3º da Lei nº 10.861/04, conforme se segue:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- 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 p. 1).

Na sequência, após as IES realizarem a autoavaliação, inicia-se o ciclo de avaliação externa que é deflagrado pelo encaminhamento do relatório da autoavaliação à Conaes, que, por sua vez, o encaminha à Comissão Externa, designada pelo Inep para proceder à visita, *in loco*, à IES.

A publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009) também destaca que, apesar da necessária liberdade que as comissões externas devem ter para esta avaliação, alguns pontos são orientados para garantir certa coerência no desenho global da avaliação.

O processo de avaliação externa é decomposto em duas fases: a pesquisa exploratória – análise do relatório da CPA, documentos da IES, informações diversas, entrevistas, resultados da avaliação de desempenho dos estudantes (Enade) e a análise das principais instalações físicas, do corpo docente, da organização didático-pedagógica, que permitam uma visão global das IES.

As observações destas fases devem compor um relatório, a ser encaminhado à Conaes, que deve conter o juízo de valor a respeito do foi visto, além de propostas e sugestões para a superação das fragilidades apontadas. Esta pauta de políticas necessárias para a transformação da instituição deve ser apresentada e discutida com os membros da comunidade interna e externa, ao final da visita *in loco* (INEP, 2009).

Por sua vez, a Conaes, utiliza-se dessas informações, para subsidiar os processos de regulação (credenciamento e renovação de credenciamento das IES e autorização e reconhecimento de cursos). Nas situações em que a análise não rende resultados satisfatórios, a IES firma compromisso com o MEC, estabelecendo ações corretivas em determinado prazo, observando métodos pré-estabelecidos, a fim de se ajustar aos padrões de regulação.

Abreu (2010) destaca que, ao constituir o Sinaes também como objeto de regulação, a União avocou o seu papel de agente regulador e organizador da educação nacional e estabeleceu obrigações e compromissos para o setor privado, que antes não estavam presentes. Isto fica claro com a publicação do Decreto nº 5.773/2006 (modificado posteriormente pelo Decreto nº 6303/2007) que trata das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006).

Silva e Gomes (2011) asseveram que este Decreto clarifica a distinção entre a avaliação e a regulação, evidenciando, por um lado, a autoavaliação como processo articulado à avaliação externa e à reavaliação e, por outro, o propósito de disseminar uma cultura da avaliação nas IES, a partir da institucionalização das CPA, na tentativa de promover um paradigma avaliativo na perspectiva da emancipação.

No âmbito das instituições de ensino superior, a avaliação deve funcionar como instrumento de identificação do grau de coerência entre sua missão e as políticas institucionais realizadas. Alcançar esta coerência não é tarefa simples; pressupõe o “[...] esforço da instituição em se conhecer e ser conhecida por outros setores da sociedade e que, articulada ao planejamento, tem grande potencial para contribuir na gestão estratégica.” (TRIGUEIRO 2004, p. 19).

Pela concepção proposta no Sinaes, os processos avaliativos devem funcionar como mecanismos de reorientação do planejamento e práticas institucionais com vistas à melhoria da qualidade na educação (PFEIFER, 2012). Nesse sentido, a avaliação institucional é tida como uma força motriz de gestão, mas sua aplicabilidade é complexa e requer longo período de maturação da comunidade acadêmica (ABREU JUNIOR, 2009).

Andriola (2005) destaca o papel crucial das CPAs, diante da complexidade desta tarefa de avaliação e, principalmente, para a construção de cultura avaliativa na IES, ressaltando, como principais desafios a ser enfrentados para a consecução da avaliação, primeiramente, a sensibilização da comunidade sobre a importância da temática e, num segundo momento, o necessário incentivo ao engajamento democrático dos atores institucionais no processo avaliativo.

É fato que a avaliação institucional se situa como mecanismo para a formulação de políticas, visando ao aprimoramento da gestão das IES; este mecanismo, porém, deixa de cumprir o seu papel quando a cultura avaliativa não está consolidada, ao deparar-se com dificuldades envolvendo a falta de clareza do papel da avaliação institucional, demora na apresentação dos resultados avaliativos e falta de agilidade para que as mudanças se

manifestem (PEIXOTO, 2009). Além disto, as pressões locais sobre os avaliadores internos podem contribuir para a produção de análises que não correspondem a juízos valorativos, rigorosos, verdadeiros e isentos (SÁ, 2009).

A caminhada é árdua, contudo, Ristoff (1996) acredita que, uma vez vencidos esses entraves, a avaliação se consolida e abandona o status de espelho para tornar-se o farol, a luz, passando não apenas a refletir, como espelho, uma realidade, mas iluminá-la, mostrando perspectivas, relações e atribuindo-lhe significados.

É neste sentido que a autoavaliação deve se posicionar diante do Plano de Desenvolvimento Institucional, de maneira que os resultados da avaliação devem ser utilizados para subsidiar ações, corrigindo e melhorando a instituição.

Andriola (2005, p. 65) destaca o efeito político decorrente de todo processo avaliativo, que, num primeiro momento, municia a comunidade de informações sobre a instituição, aumentando a consciência político-institucional. Para o autor, neste momento, a ação da avaliação é corretiva e, somente “num segundo momento, a avaliação institucional deverá servir ao aprimoramento da realidade educacional avaliada. Claro, sua função primordial é, ademais, conhecê-la e valorá-la – melhorá-la naquilo que for possível”.

Sobre a importância desta consciência político-institucional, cabe refletir com Venturini *et al.* (2010) ao concluírem que a instituição de ensino superior que conhece a si mesma não submerge nas rotinas e não deixa que políticas externas dominem a definição de suas prioridades.

Neste sentido, merece destaque o pensamento de Dias Sobrinho (2005) exaltando que a função primordial da avaliação é a reflexão e ação, ao passo que o controle deve existir, mas de forma secundária. A avaliação não perde a função de controle e o controle a ser defendido é aquele que envolve rigor, precisão e transparência.

Tendo como o norte a melhoria da qualidade do ensino superior, outra precaução deve ser observada: é preciso cuidar para que a avaliação não se perca em atos formais e técnicos; ela deve ter consequências, ou seja, deve ser utilizada visando à tomada de decisões (ANDRIOLA; SOUZA, 2010).

Alcançar estas qualidades no processo avaliativo não é tarefa impossível, mas se torna complexa quando incorporada necessariamente ao processo de elaboração/revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional, pois envolverá, de acordo com atividades de diagnóstico e de avaliação, em que se entrelaçam a previsão de prioridades, o modo como será executado e, ainda, a avaliação de processo e de resultados (ALMEIDA; RISTOFF, 2005).

Este diagnóstico institucional pode ter no Sinaes um aliado, não apenas por promover a cultura de avaliação nas IES, mas também, por possibilitar o autoconhecimento das instituições de uma forma abrangente, pois não se pode melhorar aquilo que se desconhece (AUGUSTO; BALZAN, 2007).

O caráter formativo do Sistema, ao fazer com que todos os envolvidos se coloquem em um processo de reflexão e autoconsciência institucional, possibilita, ainda, o aperfeiçoamento tanto pessoal dos membros da comunidade acadêmica, quanto institucional (BRASIL, 2004b).

Decorridos quase dez anos da regulamentação da Lei Sinaes, cabe refletir sobre sua contribuição, para efetivas mudanças nos paradigmas avaliativos. Para esta discussão parafraseamos as observações de Dias Sobrinho (2010) numa abordagem do panorama atual, em artigo que trata da avaliação e das transformações da educação superior no período de 1995 a 2009:

- 1- A proposta inicial do Sinaes prezou princípios e compromissos caros à comunidade acadêmica, tais como avaliação não fragmentada, respeitando a identidade institucional e a diversidade do sistema, centrada na avaliação institucional (interna e externa) que deveriam basear todos os atos regulatórios;
- 2- Apesar das dificuldades iniciais da implantação do sistema, vinha-se assegurando a consolidação de um paradigma de avaliação que suplantava as normas burocrático-legais; entretanto, iniciativas recentes do Inep, avalizadas pela Conaes, tendem a retroceder ao paradigma técnico-burocrático. Exemplifica com a adoção de *rankings* pelo próprio MEC, sob a justificativa de previsão na lei 10.861/2004 e, como principal base, os resultados do Enade do ano anterior;
- 3- O Inep considera de difícil operacionalização e demasiadamente subjetivos, para caber em escalas objetivas, muitos aspectos do Sinaes. Outras dificuldades ocorreram por falta de estrutura adequada no Instituto e por carência de pessoal acadêmico com boa formação em avaliação, tanto na administração central como nas IES;
- 4- Há que se considerar a frágil tradição da educação superior brasileira em avaliação, a dificuldade de se avaliar em grande escala, num país grande e diverso como o Brasil. No próprio Inep, há pouca compreensão da avaliação dinâmica proposta no Enade, que prioriza o processo, as mudanças que ocorrem nos intervalos, as causalidades que levem à compreensão dos resultados e tende a valorizar a dimensão formativa;
- 5- Na implementação do Sinaes, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. A instituição cedeu lugar aos cursos, não houve a consolidação da avaliação institucional na dimensão interna e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia;

- 6- As legítimas funções de supervisão e regulação do Estado não devem inibir o diálogo e os questionamentos próprios da avaliação participativa e democrática, nas quais têm papel importante os atores educacionais da comunidade acadêmica;
- 7- A avaliação participativa é democrática e é superior às outras modalidades do ponto de vista ético, por se basear na aceitação do direito de expressão, aumentando a legitimidade da ação pública e propiciando a ampla aceitação social.

Destarte, a discussão proposta neste capítulo se encerra atenta à reflexão crítica de Dias Sobrinho (2010) acima referenciada, a respeito das dificuldades na condução do processo de avaliação institucional, como política pública no Brasil; todavia, ressaltando colocações anteriores deste autor (DIAS SOBRINHO, 1995) na qual ele resgata a importância do protagonismo da comunidade interna das IES na produção da qualidade educativa, intenciona-se dar destaque ao papel das CPAs como elemento catalisador para a reflexão da comunidade interna, a respeito de suas práticas institucionais.

Acredita-se que a consolidação de uma cultura de avaliação no escopo do Sinaes, mediante a autoavaliação, efetivamente institucionalizada, configura-se num ideal a ser perseguido, pois quando uma instituição pensa sobre sua própria realidade em sua ação avaliativa interna e externa, ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência às universidades (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 65) e por extensão, às IES.

Entende-se que não há uma receita uniforme, que garanta o êxito do processo avaliativo; pelo contrário, acredita-se que o caminho para este êxito deve ser construído pela comunidade acadêmica, ciosa de seu papel relevante no processo e das características intrínsecas desta comunidade.

Neste contexto, destaca-se a ação dos sujeitos de atuação na promoção do processo avaliativo, as CPAs, que, no dizer de Andriola (2008) é o que há de novo e efetivo no Sinaes, por remeter a instituição ao processo histórico, próprio, de como as comunidades universitárias avaliam o trabalho que realizam.

Buscando ser fiel a este princípio, apresenta-se, no capítulo seguinte a experiência de avaliação institucional do IFCE, que se estabelece antes da instituição do Sinaes e, ao final, os mecanismos de atuação adotados pela CPA do IFCE, no decurso de sua atuação, após a legislação supracitada; antes, porém, para situar o leitor do percurso percorrido pelo IFCE até a oferta de cursos superiores, apresentaremos, a seguir, o histórico do desenvolvimento institucional desta IES.

2.3 A Educação Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

O surgimento dos institutos federais é o elemento novo na expansão da educação superior, federal. Aqui cabe um parêntese histórico. Os institutos federais remontam às Escolas de Aprendizes Artífices, que foram instituídas nas capitais¹¹ dos Estados da República, pelo Presidente Nilo Peçanha, mediante o Decreto Nº 7.566, de 23/09/1909, como objetivo de preparar os jovens provenientes de famílias de baixa renda para o trabalho, mediante o ensino profissional primário e gratuito.

Em suas considerações, o Decreto em questão aponta a necessidade de se prover às classes proletárias meios de subsistência. Considera, também, o dever do Estado de formar cidadãos úteis à Nação, por meio da habilitação técnica e intelectual dos filhos de “desfavorecidos da fortuna”, fazendo-os adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastaria “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Essas escolas, no dizer de Gadelha (2004) reforçam a dualidade da educação profissional, hoje em dia compreendida como estrutural¹², por distinguir o ensino para os que detinham o saber e, portanto, o poder (ensino secundário, normal e superior) de outra formação, prática, voltada para o desempenho de tarefas manuais (ensino profissional).

A autora ainda destaca que esta herança dualista perdurou durante décadas, sendo reforçada pela Constituição de 1937, que tratou as escolas vocacionais como “um dever do estado” para as “classes desfavorecidas”. Tal entendimento foi minorado na década de 50, quando a legislação passou a permitir a equivalência entre estudos acadêmicos e profissionalizantes, mediante exames, e só veio a ocorrer, efetivamente, com o advento da primeira LDB, em 1961.

Ao longo de sua história centenária, várias foram as denominações da instituição, sempre em consonância com as demandas do contexto político e econômico do Brasil. Assim, em 1937, por força da Lei nº 378, de 13 de janeiro desse ano (BRASIL, 1937), recebeu a denominação de Liceu Industrial de Fortaleza; em 1941, Liceu Industrial do Ceará e, em 1942, Escola Industrial de Fortaleza. Neste período empenhava-se na formação de mão-de-obra para o incipiente parque industrial brasileiro, que visava a suprir o mercado interno de

¹¹Duas Escolas de Aprendizes Artífices situavam-se fora das capitais, a de Campos, no Estado do Rio de Janeiro e a de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2010).

¹² Traz-se a concepção do termo “dualidade estrutural” em que Campello (2008) resgata o entendimento marxista e define a expressão como uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração.

produtos fabris que eram, até então, importados de países envolvidos na Segunda Guerra Mundial.

A década de 50 traz dois marcos importantes para a vida institucional. Primeiramente, em 1952, encerrando o longo período de inúmeras mudanças de endereço, a então Escola Industrial de Fortaleza passa funcionar em um prédio construído especialmente para abrigá-la, na Avenida 13 de Maio, nº 2081, em terreno doado pelo Estado à União, com área de 29.973 m², local que abrigou, por muitos anos, o “Campo do Prado”, principal praça de esportes de Fortaleza, à época (SIDOU, 1979).

O mesmo autor, ex-professor da instituição, na publicação “Incursão ao Passado da Escola Técnica Federal do Ceará”, destaca outro fato importante desta década, referindo-se à nova estrutura organizacional conferida às escolas profissionalizantes pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, elevando-as à categoria de autarquias federais, conferindo-lhes personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa e financeira.

A década de 60 é marcada por novas nomenclaturas institucionais, como Escola Industrial Federal do Ceará, em 1965 e, em 1968, a nomenclatura marcante de Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE) que perdurou até 1999, quando passou a ser denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE)¹³.

Convém registrar que no período compreendido entre 1995 e 1999, a instituição interiorizou a oferta de ensino técnico no Estado, por meio da instalação de duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs) localizadas nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte. Em 2007, nova UnED é inaugurada no município de Maracanaú, no esteio do ampliação da rede de EPT, promovida pelo governo Lula.

A transformação em CEFETCE trouxe mudanças substanciais para a Escola Técnica. Aos tradicionais cursos técnicos de nível médio, oferecidos pela instituição nas áreas de edificações, eletrotécnica, estradas, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo, somaram-se a oferta de cursos superiores de tecnologia¹⁴ e a atuação institucional foi ampliada, passando a atender à tríade ensino, pesquisa e extensão.

No final da primeira década do século XXI, nova transformação de identidade é proposta pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação

¹³ A Lei nº 8.948, de 08/12/94 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas de então em CEFETs; entretanto, a lei preconizava que essa transformação seria feita gradativamente, mediante decreto específico. No caso do CEFETCE o decreto somente foi promulgado em 22/03/99 (BRASIL, 1994).

¹⁴ Os primeiros cursos superiores de tecnologia do IFCE foram Mecatrônica e Telemática, ofertados em Fortaleza.

Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do Brasil, entre os quais o do Ceará (BRASIL, 2008).

Como visto, várias foram as denominações recebidas ao longo do tempo, algumas deixando como legado grandes transformações na instituição. No Quadro 1 apresenta-se o resumo das modificações da nomenclatura atribuída ao IFCE ao longo de seus 105 anos de existência.

Quadro 1 – Denominações recebidas pelo IFCE com base legal

Denominação	Instrumento legal
Escolas de Aprendizes Artífices	Decreto nº 7.566, de 23/09/1909
Liceu Industrial de Fortaleza	Lei nº 378 de 13/01/37
Liceu Industrial do Ceará	Despacho do Ministro da Educação e Saúde, de 28/08/41
Escola Industrial de Fortaleza	Decreto nº 4.121, de 25/02/42
Escola Industrial Federal do Ceará	Lei nº 4.759, de 20/08/65
Escola Técnica Federal do Ceará	Portaria Ministerial nº 331, de 06/06/68
Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará	Decreto de 22/03/99
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Lei 11.892, de 29/12/ 2008

Fonte: Elaborado pela autora.

A Lei nº 11.892, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 1998, criou o Instituto Federal do Ceará (IFCE) mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) e das Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu.

A Figura 1, utilizada como peça publicitária pela SETEC/MEC, no ano do centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2009) sintetiza as principais nomenclaturas adotadas pelo IFCE:

Figura 1 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil



Fonte: Instituto Federal do Ceará (2009).

Silva (2009) destaca que a proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e enriquecimento do conhecimento, o que permite modificar a vida social e atribuir maior sentido e amplitude ao conjunto da experiência humana.

É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com àqueles presentes nos currículos formais. (SILVA, 2009, p. 10).

A nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência. A principal função dos IFs é intervir na realidade local e regional e garantir a perenidade de ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais historicamente alijados dos processos de desenvolvimento do Brasil, afirmando a educação profissional e tecnológica como instrumento de construção e resgate da cidadania e de transformação social (BRASIL, 2010).

Modificou-se, também e profundamente, a natureza e o objetivo destas instituições, de modo que, atualmente, os 38 IFs no Brasil, constituem-se em instituições de educação superior, básica e profissional, de natureza pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada, ensino técnico integrado, cursos técnicos, concomitantes e subsequentes, cursos superiores de graduação em tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação, *stricto e lato sensu*.

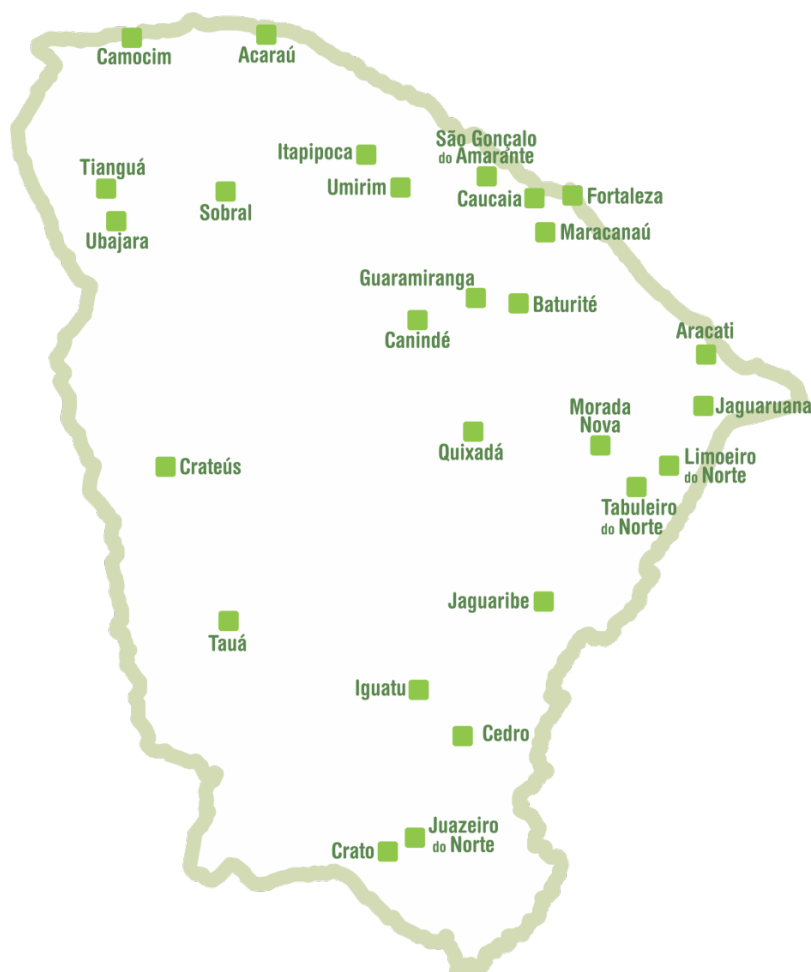
Merece destaque a expansão por que passa o Sistema de Educação Profissional e Tecnológica brasileiro, especialmente a partir do governo Lula. Dados do sítio eletrônico do MEC (BRASIL, 2015) computam que, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. A partir do plano de expansão da rede federal de educação profissional, entre 2003 e 2010, foram entregues à população as 214 novas unidades. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014, serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas.

O Instituto Federal do Ceará está presente em todas as mesoregiões do Estado, atendendo atualmente 22.934 estudantes, por meio de 84 cursos técnicos e 64 cursos superiores, entre graduações tecnológicas, bacharelados e licenciaturas, além de 16 pós-graduações (11 especializações e 5 mestrados). O quadro de pessoal da instituição compreende 1255 professores e 1069 técnicos administrativos, perfazendo um total de 2324 servidores (BRASIL, 2014).

No Ceará a expansão elevou de 3 para 27 o número de *campi*, instalados nos municípios de: Acaraú, Aracati, Baturité, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Quixadá, São Gonçalo do Amarante, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim. Estão sendo implantados novos *campi* nos municípios de Acopiara, Boa Viagem, Horizonte, Maranguape, Paracuru, Santa Quitéria.

O IFCE amplia, ainda, sua presença, por meio de 50 Centros de Inclusão Digital, dois Núcleos de Inovação Tecnológica e 29 polos de educação a distância, distribuídos no Ceará, conforme pode ser visto na Figura 2, que apresenta o mapa representativo de sua presença no Estado.

Figura 2 – Mapa representativo da presença do IFCE no Estado do Ceará






Fonte: Instituto Federal do Ceará (2015a).

Considerando o modelo de funcionamento, de fomento à pesquisa e da prática de ações de extensão, os institutos federais equiparam-se às universidades federais, dotados de autonomia orçamentária, gerencial e pedagógica, que permitem alterar grade de oferta de cursos, registrar diplomas e certificar competências profissionais (BRASIL, 2010).

Pela atual legislação (Lei nº 11.892/2008), cada instituto deverá destinar 50% de suas vagas à “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Inciso VI do Art. 7) e 20% para cursos de licenciatura, bem como para programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e cursos superiores de tecnologia. As vagas restantes são distribuídas entre os demais cursos, a exemplo dos bacharelados e cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2008).

O amplo espectro de atuação do IFCE está presente em sua identidade institucional e mantém fidelidade com a função proposta aos IFs de promover o desenvolvimento social de seu entorno, por meio da formação científica e tecnológica e em ação concomitante, a promoção da dignidade humana, por meio de temas transversais que estimulem a participação cidadã, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 3 – Identidade Institucional do IFCE

	Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética.
	Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de ciência e tecnologia.
	Nas suas atividades, o IFCE valorizará o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura de inovação, com idéias fixas na sustentabilidade ambiental.

Fonte: Instituto Federal do Ceará (2015b).

Analisando-se o histórico institucional percebe-se a mudança como um fator constante. Este fato merece uma reflexão sobre como essas mudanças devem impactar o ambiente organizacional, nos mais diversos aspectos, inclusive na percepção e apropriação de sua identidade institucional.

Acrescente-se que este contexto de constantes mudanças, especialmente a transformação da instituição em IES que, indubitavelmente, foi a mais impactante, é contemporâneo à implantação do Sinaes e, ainda, permeado pelo acelerado processo expansão de unidades de ensino.

Presume-se que, em decorrência dessa convergência de fatores decisivos para a vida institucional, tornou-se imprescindível atacar várias frentes de trabalho a um só tempo. Nesta ambiência de altas demandas de serviços, concomitantes e prementes, destaca-se a importância da autoavaliação institucional, como elemento norteador de ações futuras.

Para entender como se estabelecem as ações de avaliação institucional no IFCE, apresenta-se no capítulo que se segue, inicialmente, o papel preconizado pelo Sinaes para as CPAs, destacando-se componentes, características e diretrizes, traçados pela legislação para a Autoavaliação Institucional protagonizada pelas CPAs.

No subitem seguinte, relatam-se as peculiaridades do percurso da experiência de avaliação institucional estabelecida antes da instituição do Sinaes e os mecanismos de atuação adotados pela CPA do IFCE no decurso de sua atuação, após a legislação supracitada.

3 O PAPEL DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA) NO CONTEXTO DO SINAES

O ensino superior brasileiro apresenta um crescimento significativo a partir da década de 1990, alcançando, atualmente, o número de 2.416 instituições de ensino superior, que oferecem 4.672.668 vagas, para 32.050 cursos, em IES públicas e privadas, de acordo com a sinopse do Censo da Educação Superior (INEP, 2013).

Análise detida dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013) aponta, ainda, a acelerada elevação do número de IES, que passou de 864 em 1991, para 2.416 em 2013 das quais 2112 são privadas. Este crescimento de aproximadamente 170% traz uma preocupação que, no dizer de Dias Sobrinho (2010) converte-se em um problema complexo, que é assegurar a qualidade de serviços de educação prestados nestas circunstâncias.

Dias Sobrinho (2010) ainda destaca que o crescimento observado nas duas últimas décadas, levou o governo federal a se deparar com a necessidade de avaliar se as IES dispunham de infraestrutura física adequada (bibliotecas, laboratórios etc) e de recursos humanos, devidamente preparados, para oferecer formação de boa qualidade.

Ante a dimensão do número de instituições, de cursos e de alunos do ensino superior no Brasil, tem-se como consequência a necessidade de regular e controlar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, exaltando-se, assim, a importância de sistemas de avaliação.

Em 2003, no governo Lula, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA) com o intuito de estabelecer as bases para a criação de um amplo sistema de avaliação.

O trabalho da CEA norteou a criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pelo governo brasileiro (INEP, 2009) que tem, entre outras, a finalidade de garantir padrões mínimos de qualidade no ensino superior do país, visando a atender aos princípios basilares da educação contidos na LDB, especificamente ao que se refere ao controle da qualidade da educação, mediante amplo processo de avaliação das IES.

Dentre os macroprocedimentos que constituem o Sinaes (Avaliação Institucional – Avalies, Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)) esta pesquisa ambienta-se no primeiro procedimento (Avalies) tendo como interesse precípua a autoavaliação institucional.

A Avaliação se processa em duas etapas: a autoavaliação, realizada no âmbito das IES, coordenada por Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas exógenos, designados pelo Inep.

O objetivo da autoavaliação é analisar a IES de maneira global, buscando identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais realizadas, visando à melhoria da qualidade institucional. Objetiva também promover a Autoavaliação à prática institucional, contemplando a participação da comunidade acadêmica.

De acordo com as orientações gerais exaradas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) as IES deverão nortear suas ações da Autoavaliação observando 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. 5).

Entende-se assim, que a avaliação institucional objetiva perscrutar o perfil e ambiência de atuação da IES. Cabe ressaltar que o processo avaliativo é de responsabilidade de cada instituição e deve ocorrer continuamente e em ciclos, apresentando periodicamente seus resultados na forma de relatório avaliativos, que devem ser apresentados e discutidos pela comunidade interna, além da comunidade externa, mediante a participação de representante da sociedade civil.

Para conduzir este trabalho de autoavaliação, a Lei nº 10.861/04, no seu Art. 11, registra a obrigatoriedade de instituírem-se nas IES as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) determinando, inclusive, prazo para o início de seus trabalhos e o respectivo cadastramento destas, junto ao Inep.

A CPA é um órgão com atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior e tem por princípio e finalidade contribuir para a melhoria contínua da instituição em todos os seus aspectos.

A legislação determina, também, que a composição das CPAs deve contemplar todos os segmentos da comunidade acadêmica, além de representação da comunidade externa. Cabe a estas Comissões a atribuição de conduzir os processos internos de avaliação, além de sistematizar e prestar informações ao Inep.

Observando as características institucionais, os normativos recomendam que cada IES constitua uma Comissão Central de Avaliação (CCA) vinculada ao órgão colegiado máximo, que representará a instituição no que concerne à avaliação. Em estruturas organizacionais mais complexas, poder-se-á constituir Comissões Setoriais de Avaliação, que funcionará como elo entre a CCA e os setores da IES, na operacionalização da avaliação institucional (INEP, 2009).

O documento orientativo exarado pela CONAES para servir roteiro de autoavaliação institucional estabelece os requisitos necessários para a implementação do processo avaliativo interno na IES, quais sejam: participação dos integrantes da instituição; compromisso explícito dos dirigentes da IES; informações válidas e confiáveis e o uso efetivo dos resultados (BRASIL, 2004b).

Para condução deste diagnóstico institucional, as CPAs envidam esforços em tarefas de gerenciamento diversas, de ampla complexidade, tais como planejar, controlar e acompanhar os processos avaliativos, garantindo-lhes o rigor; assegurar a unidade entre os setores e a ampla participação da comunidade, promovendo debates, estabelecendo estratégias de sensibilização e de informação permanentes, visando à criação e consolidação de uma cultura de avaliação permanente, rigorosa e efetiva para o desenvolvimento institucional (INEP, 2009).

Introduzir novos conceitos na cultura organizacional não é tarefa simples e Andriola (2005) já havia chamado a atenção para este fato, apontando a sensibilização da comunidade acadêmica e a participação dos atores institucionais como os principais desafios a serem enfrentados pelas comissões próprias de avaliação.

O resultado avaliativo, na forma de relatório abrangente e detalhado, deve expressar fielmente uma imagem global da instituição, identificando os problemas e, sempre que possível, suas causalidades. Com base no diagnóstico, deve apontar as potencialidades e possibilidades de melhoria e fortalecimento da instituição avaliada, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão, convertendo-se, assim, em um importante instrumento para a tomada de decisão.

No que se refere à gestão, Afonso (2005) destaca a função da avaliação como instrumento fundamental já que, ao mesmo tempo em que promove o controle e a legitimação da instituição, também atua na dimensão formativa, ao considerar funções simbólicas, de controle social e de legitimação política.

Da mesma forma posiciona-se Dias Sobrinho (2003) ao dizer que esta lógica dual em que se situa a avaliação, como instrumento de verificação de conformidade ou de análise

crítica da educação praticada numa instituição, apesar de distintas, podem ser complementares para atender os variados interesses dos diversos atores.

No dizer de Décia e Argollo (2010) não traduz novidade esta complementariedade regulativa-formativa na concepção de avaliação, entretanto, configura-se num desafio a ser enfrentado pela IES, tanto no contexto particular da autoavaliação, quanto no sistema de educação em geral.

Diante do exposto, clara está a importância da atuação da CPA para a autoconcepção de cada parte que compõe o corpo organizacional. No intuito de apresentar a atuação da CPA no IFCE, adota-se como procedimento analítico a apresentação de descrição da constituição e do funcionamento de sua CPA.

3.1 Atuação da CPA na Avaliação Institucional no IFCE

As atividades de avaliação institucional no IFCE, certamente, antecedem ao Sinaes. Numa publicação em que reúne registros de “Encontros Pedagógicos”¹⁵ realizados na então ETFCE a partir de 1974, Gadelha (2004) aponta para discussões realizadas sobre as avaliações pedagógicas e estratégias de gestão do ensino já a partir desta data. Em 1979 consta da pauta do encontro “Avaliação da produtividade com base nos parâmetros pré-estabelecidos”. No evento de 1996, já se discute a implementação de um projeto de avaliação institucional para a Instituição, cujos resultados foram apresentados no encontro do ano seguinte (GADELHA, 2004).

Na pesquisa documental realizada para este trabalho, localizou-se um relatório do Núcleo de Avaliação Institucional da então escola técnica, referente a um procedimento de avaliação institucional, realizado entre agosto e outubro de 1996, que teve como *corpus* de pesquisa todos os professores em efetivo exercício no semestre 96.2 (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2007).

O citado relatório instigou-nos saber em que contexto político-pedagógico-administrativo se deu tal avaliação e, para conferir fidedignidade a este escrito, utilizou-se de entrevista com quatro servidoras, professoras-pedagogas, que participaram da comissão de elaboração da pesquisa, bem como com o Diretor Geral da IFCE, à época.

¹⁵Eventos geralmente realizados fora da instituição, no início de cada ano, com duração que variava de um a três dias. Tinham por objetivo incrementar a ação docente, mediante palestras de especialistas externos; discutir questões pedagógicas e de gestão (inclusive a avaliação) e promover a integração dos servidores. O I Encontro Pedagógico da ETFCE foi realizado de 01 a 03 de fevereiro de 1974, em Pacatuba - CE. A denominação do evento mudou durante algum tempo (Semanas Pedagógicas, Atividades Pedagógicas) mas voltou a ser adotada e se repete nos campi do, hoje, IFCE (GADELHA, 2004).

Das informações colhidas infere-se que a motivação para a realização da avaliação em 1996, no dizer das pedagogas, residem na ação da Secretaria de Educação Média e Tecnológicas (Semtec)¹⁶ do MEC em provocar as escolas técnicas e CEFETs a reformularem sua oferta de cursos, seus currículos e processos de acompanhamento e avaliação curricular, além de promoverem a elaboração de Planos Políticos Pedagógicos (PPP) tendo a avaliação institucional como instrumento para levantar dados que subsidiassem esses planos e promovessem melhorias na instituição.

O gestor entrevistado rememora que, com o advento da Lei n.º 8.948/94, que transformava as escolas técnicas em CEFETs, havia-se de se preparar as instituições para este fim. Inicia-se a elaboração do primeiro plano estratégico da ETFCE, construído com metodologia participativa, tendo a avaliação institucional como estratégia para seu monitoramento. A gestão promoveu debates e treinamento, por meio de palestras e consultorias contratadas, a fim de capacitar o corpo de servidores para a elaboração dos PPPs, PDI e Avaliação Institucional.

Em 2004, com o advento da Lei nº 10.861, foi instituída, pela Portaria 228/GDG, de 14/06/04, a primeira Comissão Própria de Avaliação do CEFETCE. Observa-se no documento que as atribuições e constituição da comissão estão em consonância com o que preconiza a citada lei, a exemplo da representação, que é feita por quatro membros representantes dos segmentos institucionais (professores, técnicos e alunos) e da sociedade externa.

Esta CPA elaborou o primeiro relatório de autoavaliação institucional do IFCE na ambiência do Sinaes, que foi elaborado no período de 2004 a 2006 e contemplou, além das dez dimensões definidas pelo Sinaes, a dimensão “Autoavaliação dos Docentes e Discentes”, para as quais foram elaboradas questões relacionando a dimensão com o público pesquisado, o que permitiu um diagnóstico abrangente da instituição.

De acordo com o relatório (2004-2006) a metodologia consistiu em aplicação de instrumental avaliativo composto de questionários físicos e entrevistas realizadas pelos membros da CPA, a uma amostra de professores, alunos, técnicos e dirigentes, de acordo com cada dimensão (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2007). Os resultados foram apresentados à comunidade interna em reuniões do Conselho Superior, palestras, reuniões e encontros.

¹⁶ Hoje esta secretaria do MEC se intitula Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Nas conclusões do relatório, a comissão avalia o trabalho como satisfatório, apesar de reconhecer que não foi envolvente e sistemático como desejado, credita a lentidão para apresentar os resultados como consequência das greves ocorridas no período e registra “desinteresse da comunidade no tocante à avaliação institucional”. Acreditam, entretanto, que o trabalho da comissão pode ser aprimorado para estimular a participação no processo.

Com o advento da expansão de unidades de ensino, o IFCE deparou-se com a necessidade de conduzir o processo avaliativo numa nova realidade de *campi* espalhados no interior do Estado, observando as peculiaridades de cada unidade de ensino e o entorno em que se inseria. Outro fator impactante foi a incorporação ao quadro funcional do IFCE de grande quantidade de servidores novatos, que não conheciam a realidade da instituição.

A partir da experiência avaliativa anterior e considerando a nova realidade que se vislumbrava para futuro da instituição, a avaliação no IFCE tomou novo corpo, mediante a constituição de CPA em diferente formato, no qual a condução dos trabalhos passou a ser feita por uma comissão central, composta por 04 representantes de docentes, discentes, técnicos administrativos e sociedade civil. Esta Comissão Central passou a coordenar a ação de subcomissões de campus, composta por três membros (um docente, um técnico administrativo e um discente) conforme descrito na Portaria 204/GR/2009, que a constituiu, e também foi responsável pela alteração do regimento interno da CPA do IFCE.

As Subcomissões, inicialmente, foram indicadas pelos dirigentes. A partir de 2013, após a alteração do Regimento Interno da CPA, as subcomissões passaram a ser eleitas pela comunidade, observando a representação de categoria acadêmica proposta pelo Sinaes. Este procedimento de composição prossegue até hoje, sendo a comissão central escolhida na reunião de posse dos novos membros.

Registre-se que, de acordo com o Art. 7º de seu Regimento Interno, a CPA do IFCE tem por competência:

- I – Coordenar e articular os processos de avaliação interna;
- II – Assessorar e acompanhar os trabalhos das Subcomissões;
- III – Elaborar o projeto de autoavaliação da Instituição;
- IV – Sistematizar e prestar informações relativas às AVALIES (Avaliação das Instituições de Educação Superior) solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES);
- V – Elaborar e analisar relatórios e pareceres e encaminhar às instâncias competentes;
- VI – Desenvolver estudos e análises visando ao fornecimento de subsídios para a fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de avaliação institucional;
- VII – Acompanhar os processos de avaliação externa da Instituição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);

- VIII – Elaborar e acompanhar, juntamente com os Diretores de Ensino dos Campi, Programa de Ação para o ENADE;
- IX – Fomentar a produção e socialização do conhecimento na área de avaliação institucional;
- X – Acompanhar, permanentemente, o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico da Instituição e apresentar sugestões, subsidiando o planejamento do IFCE;
- XI – Articular-se com as Comissões Próprias de Avaliação de outras instituições e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior;
- XII – Informar suas atividades ao Reitor, por meio de relatórios, pareceres e recomendações. (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2013b, p. 3).

Para dar suporte operacional ao processo avaliativo, a CPA dispõe de uma Secretaria Administrativa, responsável pela comunicação da comissão, elaboração de atas de reuniões e pela atualização e arquivamento de documentos. Outra medida importante para a operacionalização da avaliação é o fato de se computar como carga horária para docentes e técnicos administrativos, o tempo despendido com trabalhos na comissão e, no caso de discentes, em aproveitamento curricular (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2013a).

Com a descentralização de ações de avaliação, as subcomissões receberam a missão de mobilizar a comunidade acadêmica dos seus campi (docentes, técnicos administrativos e discentes) para participar do processo, além da responsabilidade de elaborar o relatório parcial de avaliação a ser consolidado pela Comissão Central.

A ação das subcomissões em seus respectivos *campi* incorpora e exemplifica o caráter formativo do processo de implementação da avaliação que, no dizer de Andriola (2005) é tarefa fundamental para marcar a diferença entre um processo avaliativo, transparente, democrático e participativo, em oposição a um modelo obscuro, centralizador e antidemocrático.

Como estratégia de sensibilização, a comissão central promove Jornadas de Avaliação Institucional, visando a 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 à divulgação dos resultados, para as quais convida especialistas para debaterem temas concernentes à avaliação institucional (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2013a).

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.

O processo de autoavaliação institucional no IFCE tem-se norteado pelos princípios da globalidade – por envolver todas as dimensões da instituição; da continuidade – por assegurar o prosseguimento das ações e renovação das práticas institucionais, fortalecendo a cultura avaliativa; e o da legitimidade- por basear-se em valores democráticos, implicando a liberdade de participar ou não do processo (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2010). Seguindo as orientações da legislação do Sinaes (Art. 3º) a CPA vem procedendo a autoavaliação institucional tomando por base as dez dimensões exigidas legalmente, a saber:

- 1) Missão;
- 2) Política para o ensino, a pesquisa e a extensão;
- 3) Responsabilidade social;
- 4) Comunicação com a sociedade;
- 5) Políticas de pessoal;
- 6) Organização e gestão da instituição;
- 7) Infraestrutura;
- 8) Planejamento e avaliação;
- 9) Políticas de atendimento aos estudantes;
- 10) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2004a, p. 1).

Para cada dimensão são definidos objetivos, estabelecendo-se o recorte da realidade a ser analisada e elaboram-se perguntas para o questionário a ser aplicado. A partir daí, o processo avaliativo utiliza, como estratégias, a análise de documentos e a análise dos resultados dos questionários aplicados aos segmentos docente, técnico-administrativo, discente e dos egressos¹⁷ que, seguidamente, compõem o relatório da CPA (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

Servem de base para atuação da CPA e subcomissões, documentos institucionais que possam fornecer informações relevantes para fundamentar as análises de dados, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) o Plano Anual de Ação (PAA) o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Regulamento da Organização Didática (ROD) e o Relatório de Gestão (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2011).

Como estratégia para motivar a participação da comunidade no processo avaliativo, a CPA atua, na ambiência da reitoria, elaborando o material de divulgação (cartazes, pôsteres) elaborando mensagens eletrônicas e releases para o portal eletrônico do IFCE, conclamando à participação na avaliação, além de propor pautas ao Colégio de Dirigentes, para divulgar o processo e solicitar o apoio dos dirigentes de campi. As

¹⁷A pesquisa com egressos foi suspensa por demandar uma estrutura de apoio administrativo que a CPA não possui.

subcomissões, em sua instância de atuação nos *campi*, estimulam a comunidade interna por meio de visitas aos departamentos, distribuição de avisos e cartazes em sala de aula, a fim de informar o período de aplicação dos questionários (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

A coleta de dados se dá por meio de questionário, que fica disponível por um período determinado, com acesso pelo sítio eletrônico da instituição, assegurando-se o anonimato, bem como as condições de restrição, a fim de que somente participe a comunidade do IFCE. Docentes e discentes acessam o questionário por meio do sistema *online* “Q-acadêmico”. Os técnicos administrativos participam da pesquisa por meio de sistema elaborado para este fim, mediante cadastro no portal do IFCE.

A partir de 2013, foram introduzidas entrevistas, de caráter opcional, utilizadas somente quando necessário o esclarecimento das causas de problemas identificados na pesquisa ou, ainda, para reunir informações para as dimensões não inseridas no questionário. (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2013a).

Os dados da pesquisa tomam como base o método de amostragem. Os questionários são tabulados no programa *Excel*, que gera o arredondamento dos percentuais. Consideram-se como **Potencialidades** da instituição, as respostas iguais ou superiores a 50% nas opções “Sim”, “Sempre” e “Frequentemente”; o que revela a satisfação do respondente quanto à política ou ação institucional. Como **Intermediários**, consideram-se os pontos avaliados com respostas que apresentam percentuais aproximados e não figuram como potencialidades ou fragilidades. Os pontos apresentados como **Fragilidades** compreendem respostas iguais ou superiores a 50% nas opções “Não” ou “Raramente” e “Nunca”; e revelam as áreas menos assistidas em relação às políticas institucionais. A partir de 2013, incluiu-se outra opção de resposta: “Não possuo dados” (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2013a).

A metodologia adotada na análise dos dados evita a extensa descrição dos percentuais de respostas das questões, focalizando cada dimensão avaliada. No relatório de 2012 faz-se registro do esforço de cada subcomissão para, a partir da exposição das fragilidades, apresentar sugestões para a melhoria da qualidade acadêmica do *campus* avaliado, subsidiando diretamente o Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O relatório final tem sido sistematizado seguindo estrutura básica que contém: apresentação, identificação e histórico do campus, identificação da subcomissão, metodologia, resultados da autoavaliação por dimensão, seguidos da indicação e comentários das fragilidades e potencialidades, além de sugestões para a melhoria da qualidade acadêmica e para o aperfeiçoamento do processo avaliativo.

Em relação aos participantes do processo avaliativo, cabe destacar que, no período de 2009 a 2012, as dimensões foram avaliadas pelos docentes, técnicos e estudantes, considerando o campus em sua totalidade. No ano de 2013, as dimensões passaram a ser analisadas somente na perspectiva dos estudantes de cada curso.

Em 2013, os estudantes de cursos técnicos e superiores passaram a avaliar aspectos relativos ao curso, referentes à organização didático-pedagógica e infraestrutura. Este processo de avaliação específico dos cursos, instituído a partir de decisão conjunta da CPA e das Coordenações de Curso, considera os seguintes itens:

- a) Tempo de estudo no curso;
- b) Campus do IFCE
- c) Coerência dos objetivos do curso com o perfil profissional do egresso;
- d) Coerência dos objetivos do curso com a estrutura curricular;
- e) Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, previstas no PDI no âmbito do curso;
- f) Atualização dos conteúdos curriculares previstos em relação ao perfil do egresso do curso;
- g) Adequação das cargas horárias ao perfil do egresso do curso
- h) Coerência das atividades pedagógicas com a metodologia implantada no curso;
- i) Articulação da teoria com a prática;
- j) Apoio ao discente, por meio de programas como os de apoio extraclasse e psicopedagógico;
- k) Ação acadêmico-administrativa em decorrência das autoavaliações feitas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA);
- l) Atuação do(a) coordenador(a);
- m) Atuação dos(as) professores(as) em relação ao ensino;
- n) Atuação do(as) professor(as) em relação à extensão;
- o) Atuação dos técnicos administrativos do curso;
- p) Sala do(a) coordenador(a);
- q) Sala dos professores;
- r) Salas de aula;
- s) Biblioteca;
- t) Acervo bibliográfico;
- u) Laboratórios. (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2014a, p. 121-355).

A avaliação supracitada refere-se a 19 cursos superiores credenciados pela Pró-reitoria de Ensino, em 2013, para reconhecimento junto ao MEC. Na Tabela 1 evidencia-se a participação dos estudantes no processo avaliativo de 2013.

Tabela 1 – Percentual dos respondentes da avaliação em 2013, por curso

Cursos	campus	%
Ciências Biológicas	Acaraú	81,20%
Licenciatura em Física	Acaraú	71,83%
Hotelaria	Aracati	81,74%
Gastronomia	Baturité	78,21%
Hotelaria	Baturité	72,15%
Gestão de turismo	Canindé	85,07%
Redes de computadores	Canindé	94,12%
Matemática	Crateús	90,00%
Sistemas de Informações	Crato	62,32%
Hotelaria (EAD)	Fortaleza	75,88%
Química	Iguatu	65,94%
Serviço Social	Iguatu	84,31%
Ciências Biológicas	Jaguaribe	72,60%
Engenharia Ambiental	Juazeiro do Norte	88,54%
Matemática (EAD)	Juazeiro do Norte	81,44%
Agronegócio	Limoeiro do Norte	87,50%
Educação Física	Limoeiro do Norte	90,63%
Engenharia Ambiental	Quixadá	84,85%
Telemática	Tauá	75,34%

Fonte: sistema Q-Acadêmico (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2014a).

Uma vez coletados e analisados os dados, as subcomissões elaboram, em seus respectivos campi, relatórios parciais que são remetidos à Comissão Própria de Avaliação, para mapeamento das fragilidades e potencialidades sistêmicas e compilação em uma síntese final, que é publicado no sítio eletrônico institucional e encaminhado ao Inep, por sistema eletrônico próprio (e-MEC).

A CPA também acompanha ação interna de divulgação dos resultados, compreendendo a importância dessa fase enquanto instrumento democrático e oportunidade para prestação de contas dos gestores, além de estabelecer novos compromissos com a comunidade. Esta ação é realizada em seminários, nos campi, nos quais as subcomissões apresentam à gestão e à comunidade acadêmica o resultado da avaliação, ao mesmo tempo em que os gestores apresentam quais as ações do Plano Anual de Ação (PAA) do *campus* estão

previstas ou serão incorporadas, para enfrentar as fragilidades e fortalecer as potencialidades identificadas (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2012).

Sob o enfoque da periodicidade dos relatórios, outra distensão temporal é observada, vez que o segundo documento de avaliação refere-se ao biênio 2007 – 2009. Este relatório contém informações referentes aos nove *campi* existentes à época (Cedro, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá e Sobral) que foram levantadas pelas subcomissões de *campus* e condensadas pela Comissão Central (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

O terceiro relatório da CPA (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2011) apresenta dados da pesquisa realizada nos mesmos nove *campi* do relatório anterior, cujos apontamentos passaram a ser incorporados ao planejamento institucional, por meio do PAA. Já em 2011, o quarto relatório consolida a autoavaliação institucional nos 16 *campi*¹⁸ participantes, pontuando potencialidades e fragilidades, servindo de importante elemento para planejamento de ações de melhoria da qualidade do ensino e de implantação dos *campi* da expansão. Sucedem-se os relatórios de 2012, que contempla informações de 19 *campi*¹⁹ e o de 2013, com informações referentes aos 23 *campi*²⁰ em funcionamento (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2012, 2013a, 2014a).

A CPA enfrenta, atualmente, uma situação na qual a Comissão Central e as subcomissões de *campi* foram quase que completamente renovadas, em eleição realizada em dezembro de 2013. Observou-se, também, um interregno de tempo entre a eleição, a designação por Portaria do Reitor, datada março de 2014, tendo a efetiva posse acontecido no final do mês seguinte (29/04/2014).

Na solenidade de posse foi escolhida entre seus membros, a Comissão Central de Avaliação, cuja presidência recaiu sobre um servidor lotado no *campus* do Crato e os demais membros originários de 11 *campi*²¹, além da reitoria.

Em observação externa de base empírica, no âmbito da Reitoria do IFCE, não se identificou, até o momento, nenhum movimento que ensejasse um treinamento da atual comissão, quer seja por membros de comissões anteriores, quer seja por intermédio de avaliadores do Inep, a exemplo do que aconteceu com comissões passadas.

¹⁸ Baturité, Canindé, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá, Sobral e Tianguá e os então *campi* avançados de Umirim, Jaguaribe e Tauá.

¹⁹ Acrescentam-se os *campi* de Acaraú e os então *campi* avançados de Aracati e Caucaia.

²⁰ Contemplam-se os 23 *campi* em funcionamento com a avaliação dos *campi* de Camocim, Morada Nova, Tabuleiro do Norte e Ubajara.

²¹ Participam da Comissão Central servidores dos *campi* de Aracati, Cedro, Crato, Fortaleza, Iguatu, Quixadá, Limoeiro e Tauá. Fonte: Portaria 868/GR, de 20/08/ 2014.

Este fato foi confirmado pelo atual presidente da CPA, em resposta ao questionário que lhe foi enviado (APÊNDICE B) em janeiro de 2015, asseverando que até aquela data a CPA havia realizado cinco reuniões com seus membros, mas nenhuma delas teve caráter de treinamento. A pauta dessas reuniões versou sobre planejamento das atividades das três etapas do processo de avaliação.

O presidente destacou que o ano de 2014 foi atípico, em função da transição tardia dos membros da comissão anterior para a atual, bem como pela elevada demanda de acompanhamento das visitas de avaliadores do MEC, com vistas ao reconhecimento de cursos (24 ao todo) além da participação de representante da CPA na comissão responsável por elaborar o credenciamento institucional do IFCE, junto ao MEC.

Em vista disto, a atual comissão deliberou por não alterar nem a metodologia nem os instrumentos utilizados pela comissão anterior. O processo de autoavaliação está em trâmite, com os questionários disponíveis no site. A CPA ocupa-se, agora, de estimular a participação da comunidade interna na pesquisa, mediante distribuição de cartazes e utilização de outros meios de informação pelas subcomissões dos *campi*. A fase seguinte será a de discussão dos resultados, elaboração do relatório e a apresentação à comunidade.

Decerto que a CPA, por determinação legal, é autônoma, não se subordinando administrativamente a nenhuma unidade estratégica da Reitoria, entretanto, parece-nos temerário que não se identifique uma ação norteadora de suas ações, ainda que seja mediante a proposição de intercâmbios com outras CPAs, até mesmo de outras IFES, para troca de experiência.

Infer-se que esta condição dificulte a atuação de seus membros, pois é preciso tempo para construir conhecimento sólido, que permita uma dinamização das ações de avaliação, por esta razão há a intenção de contemplar em pesquisa exploratória junto aos membros das CPA, questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas para que se estabeleça uma sistemática de trabalho eficaz no modelo adotado.

No próximo capítulo, ao abordar-se a metodologia do estudo, além da devida fundamentação teórica, serão caracterizados a tipologia da pesquisa, o universo e amostras em que se insere, além dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a maneira como serão analisados os dados obtidos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados empíricos da pesquisa, detalhando o método de investigação e as técnicas utilizadas, em correlação com a natureza do objeto estudado.

O conceito de metodologia proposto por Oliveira (2010) compreende um processo que nasce da disposição de escolher um tema para pesquisa e segue até a apresentação de seus resultados, englobando um conjunto de métodos e técnicas para analisar a realidade e produzir novos conhecimentos; compreende, portanto, a utilização de método(s) e pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos que viabilizem a obtenção de resultados confiáveis.

Toma-se como norte o entendimento de Minayo (1993) de que a pesquisa é uma atitude e uma prática teórica de constante busca, um processo intrinsecamente inacabado e permanente, de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Considerando que o objetivo geral deste trabalho é analisar como se têm efetivado as ações da CPA no IFCE, no tocante ao que preconiza a legislação do Sinaes, com o intuito de dar evidência à importante ação desta comissão para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, outros aspectos foram considerados, buscando destacar, nesta pesquisa, a visão da comunidade acadêmica sobre o trabalho da CPA e a concepção dos membros da CPA relativa à sua atuação no âmbito da avaliação institucional preconizada pelo Sinaes.

4.1 Tipologia da pesquisa

Em função de seu objetivo, adota-se a classificação proposta por Gil (2002) para caracterizar esta pesquisa como, predominantemente, exploratória, já que pretende apresentar uma visão geral, de tipo aproximativo e preliminar, sobre as ações da autoavaliação institucional no IFCE e, também, por ter a intenção de aproximar o foco sobre determinados fatos atinentes à atuação da CPA, além de proporcionar maior familiaridade com o problema, a título de primeira etapa de uma investigação mais ampla.

Ainda seguindo a orientação de Gil (1999) destaca-se, também, o caráter descritivo da pesquisa, uma vez que pretende descobrir, interpretar e analisar fatos referentes à constituição, evolução histórica e as experiências de avaliação institucional da IFE estudada,

além de descrever as características do trabalho realizado pelas CPAs constituídas no IFCE, bem como analisar as relações entre fatos e fenômenos deste contexto.

Oliveira (2010) assevera que o estudo exploratório é apropriado quando o tema escolhido é pouco explorado e resulta em uma visão geral do fato ou fenômeno estudado, devendo, entretanto, ser amparado em consistente levantamento. Em vista disto, ampara-se, ainda, este estudo, em breve revisão de literatura, análise de documentos e questionamentos às pessoas que vivenciaram experiências de avaliação anteriores ao Sinaes, bem como aos membros da comissão recém-empossada, para verificar a consistência de informações acerca da efetividade da CPA, conforme apresentado nos apêndices A e B.

A abordagem será qualitativa quando se pretende responder a questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado e, também, por envolver concepções pessoais e aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1994). Esta abordagem permite, também, captar as nuances presentes nos textos, para interpretar as mensagens implícitas, ou mesmo contraditórias, presentes nas opiniões coletadas junto à comunidade acadêmica, gestores e membros de CPAs (APÊNDICES C, D, E).

De maneira complementar, consideraremos, também, uma abordagem quantitativa para caracterizar os entes pesquisados e reunir suas principais impressões, corroborando com Lakatos e Marconi (2001) que definem a realidade como um movimento, e este, sendo universal, assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra.

O referencial teórico comporta um levantamento bibliográfico, documental de base legal que serve de suporte e fio condutor para o entendimento do contexto em que se insere o tema da avaliação institucional no Brasil, além do percurso histórico de criação e desenvolvimento da institucionalidade do IFCE.

Para situar o contexto político da avaliação do ensino superior no Brasil, evidencia-se, neste relatório de pesquisa, alguns recortes históricos que tratam da avaliação da educação superior como instrumento de suporte ao desenvolvimento do país e do Sinaes como política de elevação da qualidade do ensino superior, tomando por base autores de produção científica referenciada como Dilvo Ristof e Vicente Almeida Jr. (2005), Wagner Andriola (2005), Wagner Andriola e Laura Alves de Souza (2010), José Dias Sobrinho (2003, 2004, 2005, 2007, 2010) entre outros.

Considerando que a prática de autoavaliação institucional no IFCE é relativamente recente, como procedimento técnico, será realizado um estudo de caso, que, no

entender de Gil (2002) é recomendável nas fases iniciais de uma investigação, cujos limites não estão claramente definidos.

Yin (2005) esclarece, ainda, que o estudo de caso é uma metodologia válida para as situações em que as questões a ser respondidas são do tipo “como?” ou “por quê?”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e em situações nas quais o foco se encontra em fenômenos complexos e contemporâneos, inseridos no contexto da vida real.

4.2 População pesquisada

Sempre em consonância com o objetivo da pesquisa, procurou-se colher uma visão preliminar do que pensa a comunidade acadêmica do IFCE, sobre a eficiência e eficácia da CPA. Para tanto, a população pesquisada foi constituída das categorias docente, técnico-administrativa, discente, além de gestores e membros das CPAs atuantes na instituição desde 2004.

Considerando que o IFCE conta, atualmente, com *campi* instalados em 23 municípios do Estado, por questões de viabilidade operacional optou-se por alcançar os pesquisados por mediação eletrônica, com o objetivo de captar apenas os que se sentissem motivados a colaborar com a pesquisa.

Na impossibilidade de se obter os endereços eletrônicos por ação deliberada e oficial da administração do IFCE, as seguintes estratégias foram adotadas para encaminhar os instrumentos aos gestores, representantes da comunidade acadêmica e membros de CPA:

- a) por meio de consulta ao cadastro de gestores institucionais, foram identificados os endereços eletrônicos, pelos quais foram encaminhados os questionários para os Diretores Gerais e os chefes de Departamento de Ensino e de Administração de cada um dos 23 *campi* e, da Reitoria, para o Reitor e os Pró-Reitores de Ensino e de Administração e Planejamento, totalizando 72 questionários enviados;
- b) foram coletados endereços eletrônicos de interlocutores designados para as ações referentes à lei de acesso à informação, de chefes de gabinetes dos Diretores Gerais, além dos endereços já cadastrados de técnicos administrativos e professores, de cada um dos 23 *campi*. Aos professores e técnicos administrativos que lidam diretamente com o corpo discente, solicitou-se o obséquio de encaminharem o *link* do questionário aos alunos,

uma vez que não nos foi permitido utilizar o sistema acadêmico para este fim. No total, 289 mensagens eletrônicas foram disparadas;

- c) no que concerne aos membros da CPA, considerando-se que o entendimento das fragilidades e fortalezas, dificuldades e facilidades enfrentadas, podem variar de acordo com o maior ou menor grau de consolidação e de entendimento a respeito do que preconiza o Sinaes, estabeleceu-se uma representação aleatória de membros de cada uma das seis comissões responsáveis pelos relatórios produzidos de 2006 a 2013, além da comissão empossada em 2014, perfazendo um total de 38 questionários de perguntas abertas, encaminhados por endereço eletrônico.

Tais informações podem ser mais bem visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Distribuição de instrumentos por população pesquisada

População/categoria	Nº de instrumentos enviados	Nº de respostas recebidas
Professores	289	99
Técnicos Administrativos	289	131
Alunos	*	130
Gestores	72	45
Membros de CPA	32	14

Fonte: elaborado pela autora

*Não há como precisar quantos alunos foram convidados a responder.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

No que se refere à coleta de dados, considerando que as fontes são diversificadas, segundo (GIL, 2002) por meio de uma pesquisa documental, resgataram-se dados presentes nos documentos institucionais, para recobrar fatos históricos, tais como legislação e relatórios das CPAs. Realizou-se, também, pesquisa de campo, por buscar-se um aprofundamento das questões propostas junto às representações da comunidade acadêmica, de gestores e de membros das CPAs.

Sobre este aprofundamento de questões, Minayo (1994) destaca que o trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, uma vez que o mesmo não se explica por si só. Alicerçando-se no entendimento desta autora,

procurou-se obter informações junto aos atores sociais envolvidos com a temática, mediante questionários, aqui apresentados nos apêndices C e D.

Esta metodologia vai ao encontro do pensamento de Yin (2005) sobre a investigação empírica, que se vale de muitas fontes de provas para investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto na vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são muito evidentes.

Para atingir este fim, foram encaminhados, também, outros questionamentos aos membros das CPAs, buscando saber quais as facilidades e dificuldades enfrentadas na operacionalização de suas ações, desde sua implantação até os dias atuais. Ressalte-se que para a elaboração deste procedimento, optou-se por questionários de perguntas abertas, mantendo-se a identidade dos respondentes preservada, mediante o uso de códigos.

Para identificar o conhecimento dos gestores e demais membros da comunidade acadêmica (professores, técnicos e alunos) sobre a importância da CPA para a melhoria da qualidade do ensino do IFCE, foram propostas assertivas, para as quais se solicitou do respondente o nível de concordância, variando entre concordância plena, concordância parcial, discordância parcial e discordância plena, além da opção de manifestar seu desconhecimento sobre o assunto proposto.

As quatro categorias (gestores, professores, técnicos e alunos) foram apresentadas ao tema, mediante questionários aplicados virtualmente, utilizando-se a ferramenta eletrônica de pesquisa, gratuita (*Google Drive*) constituídos de assertivas sobre o papel, a constituição, o modo de instituição e a maneira de atuação da CPA; exclusivamente para a categoria de gestores, foram apresentadas assertivas e pergunta sobre a inter-relação da CPA com gestão estratégica da instituição.

A fim de analisar a clareza e a consistência das questões catalogadas para a pesquisa frente ao objeto de estudo, realizou-se um pré-teste dos instrumentos, que foram encaminhados por correio eletrônico, no dia 16 de dezembro de 2014, para 55 endereços eletrônicos, escolhidos aleatoriamente dentre as categorias participantes.

Uma vez ajustados os instrumentos com as contribuições das respostas do pré-teste, no início de janeiro de 2015 foram disparados os questionários definitivos. Observando o baixo número de respostas, especialmente de alunos, novas investidas foram feitas, mediante contato telefônico com os diretores de *campi*, colegas servidores, em especial professores, a fim de que intensificassem a solicitação de resposta do segmento estudantil.

4.4 Análise dos dados

Os dados quantitativos foram organizados mediante representação gráfica a partir de quadros, gráficos ou tabelas caracterizando os sujeitos pesquisados e destacando suas impressões acerca da atuação da CPA e demais questões que envolvam a avaliação institucional no âmbito do Sinaes, no IFCE.

Os questionamentos encaminhados aos membros das CPAs do IFCE tiveram seu conteúdo descrito e organizado em blocos temáticos, considerando as ideias apresentadas pelos interlocutores e o contexto da CPA preconizado no Sinaes, além da avaliação sobre a atuação da referida comissão. Tais dados foram apresentados em interlocução com os marcos legais e congêneres que definem a CPA, em diálogo, quando possível, com a revisão de literatura sobre o objeto em estudo.

5 RESULTADOS

O objetivo maior desta pesquisa é analisar como se efetivam as ações da CPA do IFCE, sob o enfoque do Sinaes e sua contribuição para a construção da cultura de avaliação visando à melhoria da qualidade do ensino.

Como desdobramento, apresenta-se neste capítulo o resultado dos dados coletados e suas análises, que descrevem como a atuação da CPA é vista sob a perspectiva da comunidade acadêmica, de gestores e de membros da CPA que atuaram em comissões compostas dos períodos de 2004 a 2006, 2007 a 2009 e nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

A coleta de dados foi realizada no início do mês de janeiro de 2015, mediante a aplicação de instrumentos específicos para cada categoria de respondente, que constituem parte do universo pesquisado. Professores, técnicos administrativos e alunos responderam questionários contendo assertivas e respostas fechadas (APÊNDICE C); gestores responderam ao mesmo questionário, acrescido de assertivas e uma pergunta aberta sobre gestão estratégica (APÊNDICE D); membros das CPA responderam questionário constituído de perguntas abertas (APÊNDICE E).

Os questionários iniciam-se com itens que pretendiam identificar o perfil do respondente, tais como gênero, idade, *campus*, tempo de instituição, curso e período frequentado, ano de atuação na CPA, de acordo com a categoria.

A análise dos dados oriundos da comunidade acadêmica e dos gestores obedeceu à ordem de disposição das assertivas nos questionários, condensadas em blocos temáticos, com o fim de perscrutar o conhecimento dos respondentes sobre a CPA. Os blocos temáticos abrangem: 1) o papel da CPA; 2) a composição, forma de instituição e localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE; 3) a atuação da CPA e 4) a CPA e a gestão estratégica.

Os dados advindos dos membros de CPAs foram analisados mediante agrupamento das perguntas que versam sobre a atuação da comissão à luz do Sinaes, a relação com a gestão estratégica e a autoconcepção de fragilidades e fortalezas. Os resultados são apresentados na mesma ordem, considerando as respostas de maior eminência, destacando-se as de maior relevância, à luz do proposto na legislação.

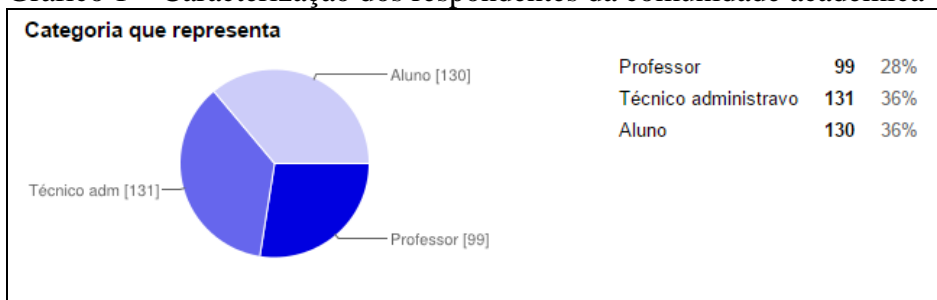
Apresentam-se, a seguir, os resultados organizados pelas categorias: comunidade acadêmica (professores, técnicos administrativos e alunos) gestores e membros de CPA, precedidos do perfil dos respondentes de cada uma dessas categorias.

5.1 A CPA na perspectiva da comunidade acadêmica

Neste extrato apresentam-se o perfil de respondentes, seguido de dados colhidos junto à comunidade acadêmica, consultada mediante questionários enviados por meio de 289 mensagens eletrônicas, distribuídas aos endereços eletrônicos de professores e técnicos administrativos dos 23 *campi* do IFCE. Os alunos foram consultados por deferência de professores, que se dignaram a encaminhar as mensagens contendo o *link* dos questionários às suas turmas.

Das mensagens enviadas à comunidade acadêmica do IFCE, foram contabilizadas 360 respostas; destas, 99 foram de professores (28%), 131 de técnicos administrativos (36%) e 130 de alunos (36%) conforme caracterizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Caracterização dos respondentes da comunidade acadêmica



Fonte: Questionários aplicados à comunidade acadêmica (2015).

Em referência à participação da comunidade acadêmica, nas 360 respostas recebidas, identifica-se variação no quantitativo de respostas, por *campus*, destacando-se os *campi* de Fortaleza, Canindé, Tianguá e a Reitoria com maior número de respondentes, nas três categorias (professores, técnicos administrativos e alunos) de acordo com as informações que se apresentam na Tabela 2, explicitada a seguir.

Tabela 2 – Respondentes da comunidade acadêmica (360) por *campus*

Campus	Respostas	%
Fortaleza	53	14,7%
Reitoria	41	11,4%
Canindé	40	11,1%
Tianguá	37	10,3%
Maracanaú	33	9,2%
Jaguaribe	27	7,5%
Crato	24	6,7%
Quixadá	24	6,7%
Acaraú	15	4,2%
Cedro	14	3,9%
Sobral	13	3,6%
Juazeiro do Norte	7	1,9%
Aracati	5	1,4%
Caucaia	5	1,4%
Tauá	5	1,4%
Baturité	4	1,1%
Camocim	4	1,1%
Crateús	2	0,6%
Iguatu	2	0,6%
Limoeiro do Norte	1	0,3%
Morada Nova	1	0,3%
Tabuleiro do Norte	1	0,3%
Ubajara	1	0,3%
Umirim	1	0,3%

Fonte: Questionários aplicados à comunidade acadêmica (2015).

Em razão da expansão do número de *campi*, o número de servidores vem crescendo rapidamente, nos últimos anos; por esta razão destaca-se que 83 técnicos administrativos, respondentes, têm menos de cinco anos de serviço (63%); no universo de professores este número é 52, correspondendo a 52,2% do total.

Dos alunos respondentes, 111 são de cursos superiores (85,4%) com respostas mais frequentes entre alunos do 2º ao 6º semestre. Considerando a peculiaridade de o IFCE atuar em diversos níveis de ensino, também foram consideradas respostas de 19 alunos de cursos técnicos (14,6%).

5.1.1 Bloco 1 – O papel da CPA

Em razão de o objetivo deste trabalho ser a análise da atuação da CPA do IFCE à luz do Sinaes, pareceu-nos oportuno iniciar os questionamentos à comunidade acadêmica, resgatando o papel destas comissões, conforme a orientação do Conaes em seu documento “Diretrizes para a avaliação das Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2004b).

Este documento destaca que a CPA tem o papel crucial de elaborar e desenvolver uma proposta de autoavaliação, em consonância com a comunidade acadêmica e os conselhos superiores das instituições, sendo responsáveis pela “[...] condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep” (BRASIL, 2004b, p. 9).

Supõe-se que, para que esta “consonância com a comunidade acadêmica” se estabeleça, é necessário um conhecimento básico sobre o papel que cabe à CPA; assim, optou-se por elencar as três atribuições citadas no normativo, destacando no enunciado que poderiam ser escolhidas mais de uma opção. A resposta de maior destaque entre os 360 respondentes da comunidade do IFCE sobre o tema, nas três categorias, foi *Não sei responder* (29,4%); ressaltando-se que este desconhecimento foi bem maior na categoria alunos, visto que 59 (45,4%) dos 130 alunos respondentes alegaram desconhecer qual é o papel da CPA.

A combinação das assertivas *Conduzir o Processo de Avaliação Interna+ Elaborar diagnóstico institucional* apareceu com frequência próxima de 27,5%. No tocante às três atribuições que encerram o papel da CPA, ante o Sinaes, foram citadas somente por 10,3% dos respondentes das três categorias.

Na Tabela abaixo se apresenta um resumo do entendimento do papel da CPA, por categoria e agrupamento de respostas mais representativas. Nesta estratificação destaca-se que o desconhecimento é maior entre os alunos (45,4%).

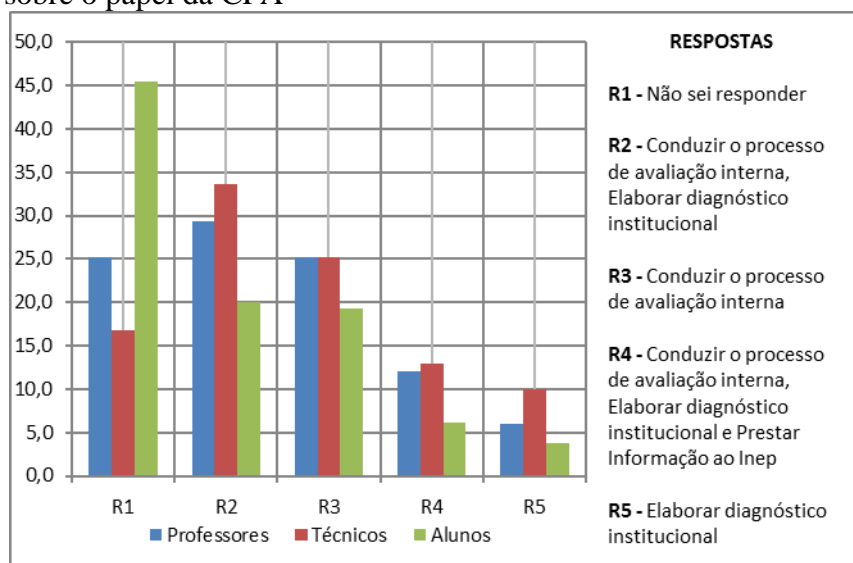
Tabela 3 – O papel da CPA na perspectiva da comunidade acadêmica

Qual o papel da CPA?	Professor (99)	Técnico administrativ o (131)	Aluno (130)	% do total (360)
Não sei responder	25 (25,2%)	22 (16,8%)	59 45,4%	29,4%
Conduzir o processo de avaliação interna e Elaborar diagnóstico institucional	29 (29,2%)	44 (33,6%)	26 (19,9%)	27,5%
Conduzir o processo de avaliação interna	25 (25,2%)	33 (25,2%)	25 (19,2%)	23,1%
Conduzir o processo de avaliação interna, Elaborar diagnóstico institucional e Prestar Informações ao Inep	12 (12,1%)	17 (12,9%)	8 (6,1%)	10,3%
Elaborar diagnóstico institucional	6 (6%)	13 (9,9%)	5 (3,8%)	6,7%

Fonte: Questionários aplicados à comunidade acadêmica (2015).

O percentual das respostas mais representativas, dadas por categoria da comunidade acadêmica, pode ser mais bem visualizado no Gráfico 2. Entre os alunos, destacam-se a resposta *Não sei responder*; a maior parte dos professores e técnicos administrativos elegeu *Conduzir o processo de avaliação interna e Elaborar diagnóstico institucional* como resposta. Percebe-se também o baixo número de escolhas para o papel da CPA que preconiza o Sinaes, representado na resposta de número 4.

Gráfico 2 – Percentual de respostas da comunidade acadêmica sobre o papel da CPA



Fonte: Questionários aplicados à comunidade acadêmica (2015).

Diante dos resultados obtidos, que apontam para o desconhecimento do real papel da CPA e considerando a importância dos processos que estão sob a responsabilidade destas comissões, cabe refletir sobre como se têm estabelecido as ações da CPA, e a própria disseminação do Sinaes, no IFCE.

Para iluminar o entendimento do processo de autoavaliação institucional, que é de responsabilidade da CPA, recorre-se às diretrizes para a avaliação institucional nas IES, documento exarado pela Conaes, que o define como aquele que visa a IES como uma totalidade integrada e busca identificar o grau de coerência que há entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas (BRASIL, 2004b).

No mesmo documento, também se enfatiza a prática educativa da autoavaliação, para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, a autoconsciência de suas qualidades, a ciência de problemas e desafios a ser enfrentados no presente e no futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua superação (BRASIL, 2004b).

5.1.2 Bloco 2 – Composição, instituição e localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE

A proposta de avaliação contida no Sinaes é fundamentada nos pilares da integração, da articulação e da participação, que é considerada um imperativo ético, ao convocar a todos os membros da comunidade acadêmica a se envolverem nas ações avaliativas, de acordo com suas competências individuais, a fim de consolidar um sistema de educação superior de alto valor científico e social (BRASIL, 2004b).

Nessa perspectiva de relevância conferida à participação, pareceu-nos oportuno inquirir a comunidade acadêmica sobre o conhecimento relativo à estruturação destas comissões, em consonância com o Sinaes e normativos internos do IFCE, por meio de duas assertivas, para as quais se apresentavam opções de respostas (*Concordo plenamente, Concordo parcialmente, Discordo totalmente e Não sei responder*).

A afirmação que apresenta a composição da CPA de acordo com o Sinaes, ou seja, com representantes dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente, além de representante da sociedade civil organizada, obteve resposta positiva de 67 professores (67,7%) que concordaram plena ou parcialmente. Dos técnicos administrativos, 98 também concordaram plena ou parcialmente (74,8%). Dentre os alunos, equilibram-se as resposta entre o desconhecimento (48,5%) e a concordância (51,5%) uma vez que 63 disseram não saber responder e 67 responderam concordar plena ou parcialmente com a assertiva.

De fato, analisando as portarias de nomeação das CPAs, desde 2004, identifica-se que a composição das comissões encontra-se em consonância com a legislação do Sinaes.

Quando interrogados acerca da composição das subcomissões da CPA, explicitada de acordo com o contido no Regimento Interno do IFCE, as respostas apontaram para um melhor conhecimento nas categorias técnico-administrativo (64,1%) com 84 respostas, e professores (64,1%) com 64. Entre os alunos, 65 demonstraram conhecimento total ou parcial (50%) contra 64 que desconhecem como são constituídas as subcomissões da CPA (49,3%).

O Regimento Interno da CPA do IFCE também orienta que os membros representantes da comunidade acadêmica sejam escolhidos por seus pares, mediante eleições diretas; por esta razão perscrutou-se a comunidade sobre a forma de instituição da CPA. As respostas mais representativas dos 55 professores e 68 técnicos administrativos apontam para o cumprimento da legislação e do Regimento, com 55,5% e 51,9% de frequência, respectivamente; 86 alunos (66,1%) porém, não souberam responder como a CPA é instituída.

Encerrando este bloco, perguntou-se sobre a localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE, oferecendo como opções a *subordinação ao Conselho Superior*, ser *um órgão da Reitoria*, ser *um órgão autônomo e de representação colegiada* e *não sei responder*. O dado mais expressivo foi a resposta de 90 alunos (69,2%) que alegaram não saber responder, assim como 61 técnicos administrativos (46,5%). Os professores quedaram-se divididos nas opções: *órgão autônomo de representação colegiada*, com 31 respostas (31,3%) e *não sei responder*, com 38 (38,3%).

Da análise documental, observa-se que o IFCE, de fato, cumpre os normativos quanto à composição da CPA e das subcomissões, garantindo representatividade da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada; institui, também, as comissões, respeitando a indicação dos representantes, mediante eleição direta de seus pares. Diante dos resultados acima apresentados, professores e técnicos administrativos estão cientes disto, todavia, atenção especial deve ser dada na difusão dessas informações junto aos alunos, pois somente compreendendo o papel e como é constituída a CPA, pode-se atrair esta parcela da comunidade acadêmica para participar das eleições da CPA.

Outro ponto que merece reflexão neste bloco é o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre a localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE, uma vez que a diretriz da Conaes (BRASIL, 2004b) estabelece que a CPA é um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Esta posição visa a assegurar a autonomia da CPA ante a administração da IES e, ao mesmo tempo, reforçar que seu papel não é meramente administrativo e sim acadêmico.

Cabe alertar, também, para a necessidade de se revisar o organograma institucional, a fim de deslocar a CPA da estrutura de órgão de assessoramento do Reitor, para local que lhe confira a autonomia devida por força da lei.

5.1.3 Bloco 3 – A atuação da CPA

Verifica-se que tanto a lei do Sinaes, quanto as normas regulamentares adotadas pelo MEC, estabelecem diretrizes para que CPAs possam melhor desenvolver seu trabalho, que é de importância crucial para a IES, na direção da construção de uma cultura de avaliação. Por este motivo incluiu-se assertivas para identificar como a comunidade acadêmica visualiza as ações da CPA.

Inicia-se este bloco com uma assertiva sobre consonância da atuação da CPA à legislação do Sinaes. Apesar de a legislação do Sinaes estar em vigor desde 2004, a resposta

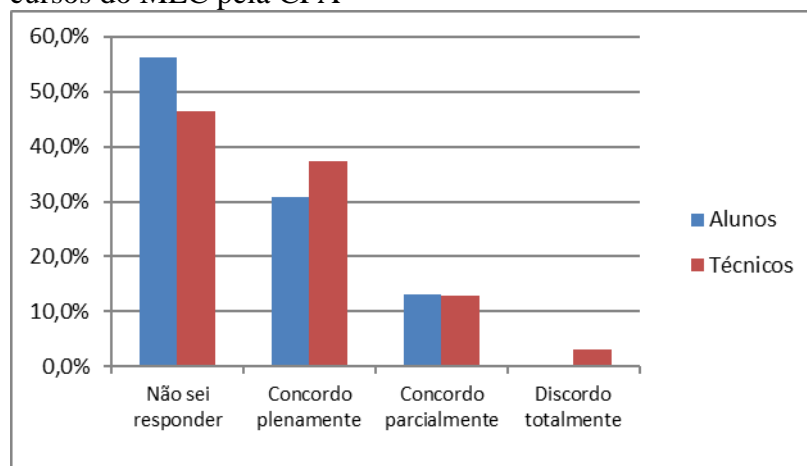
mais frequente, em todas as categorias, foi *Não sei responder* – 64 professores (64,6%); 80 técnicos administrativos (61%) e 87 alunos (66,9%) – o que aponta para o desconhecimento da comunidade acadêmica, professores e técnicos inclusive, sobre a legislação da avaliação.

A fim de avaliar a existência de ações de sensibilização para estimular a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional, procurou-se saber se a CPA promovia campanhas para este fim. As respostas positivas apontam para ligeira maioria, já que 79 técnicos administrativos (60,3%) e 57 professores (57,5%) asseveraram concordar plena ou parcialmente com a assertiva; entretanto 73 alunos (56,1%) disseram não saber responder.

A orientação contida nas normas do Inep para a avaliação institucional, visando a dar maior visibilidade ao trabalho da CPA e, também, para conferir transparência às ações desenvolvidas, recomenda que as comissões apresentem e discutam com a comunidade interna os resultados da avaliação. Provocadas sobre a existência deste *feedback*, as categorias pesquisadas manifestaram-se da seguinte maneira: 59 professores (59,5%) e 86 técnicos administrativos (65,6%) concordaram plena ou parcialmente; os alunos apresentaram respostas equidistantes: 62 afirmaram concordar plena ou parcialmente (47,6%) e 63 atestaram desconhecimento (48,4%).

Encerrando o terceiro bloco de perguntas, buscou-se saber se a CPA acompanha as comissões de avaliações externas, designadas pelo MEC para promover a avaliação de cursos, no âmbito do Sinaes. Dos professores, provavelmente por vivenciarem mais proximamente estas avaliações, 48 afirmaram concordar parcial ou plenamente (48,4%) com a assertiva. Alunos e técnicos administrativos apresentaram respostas equidistantes, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Acompanhamento das comissões de avaliação de cursos do MEC pela CPA



Fonte: Questionários aplicados à comunidade acadêmica (2015).

As informações colhidas neste item apontam que a comunidade acadêmica do IFCE, no cômputo geral, confere à CPA relativa visibilidade, no que diz respeito a questões práticas, tais como: representações da comunidade acadêmica que compõem a CPA, como ela é instituída, qual sua posição na estrutura organizacional e a maneira como a CPA atua; entretanto turva a percepção às questões mais conceituais, como o papel da CPA e sua consonância com a legislação do Sinaes, fatores que precisam ser enfrentados para se obter sucesso nas avaliações.

É cediço que conduzir um processo de autoavaliação de uma IES é tarefa das mais complexas, que requer dos avaliadores internos habilidades e competências especiais, que precisam ser desenvolvidas, mediante investimento institucional.

Lordêlo e Pontes (2009) destacam que o membro de CPA precisa dialogar e sensibilizar a comunidade acadêmica, estimulando a participação democrática, que conferirá maior legitimidade às decisões e aos processos de mudança, sugeridos nos relatórios. Além da formação específica, os autores exortam a necessidade de dedicação, e, também, de meios, para que o desenvolvimento do processo avaliativo se concretize com sucesso.

5.2 A CPA na perspectiva dos gestores

Na estrutura administrativa do IFCE, por obediência à lei que cria os IFs (Lei nº 11.892/2008) identifica-se dentre os órgãos colegiados o Colégio de Dirigentes (COLDIR) constituído por: Reitor, que o preside, Pró-reitores, Diretores Sistêmicos e Diretores Gerais de *campi*. Este órgão colegiado, de caráter consultivo, inspirou a distribuição dos questionários da categoria-gestores.

Após a sensibilização, presencialmente ou por contato telefônico, encaminhou-se, por mensagem eletrônica, a apresentação da pesquisa e a solicitação para resposta ao questionário, mediante *link* para o formulário eletrônico; assim, foram encaminhadas 72 mensagens, endereçadas aos Diretores Gerais e aos Chefes dos Departamentos de Ensino e de Administração dos 23 *campi* em funcionamento e, na Reitoria, ao Reitor e aos Pró-reitores de Ensino e de Administração e Planejamento.

Aguardava-se, portanto, 72 respostas, sendo três por cada *campus* e Reitoria, entretanto, não se obteve nenhuma resposta dos *campi* de Camocim, Maracanaú e Ubajara, contabilizando-se, ao final, 45 respostas recebidas.

Em análise apurada das respostas por *campi*, identificou-se que os *campi* de Caucaia, Juazeiro do Norte, Sobral e Tianguá enviaram quatro respostas cada, portanto, uma

resposta a mais do que as solicitadas por *campus*. Este fato certamente foi ocasionado pelo reforço do pedido de resposta à pesquisa, realizado na segunda quinzena de janeiro de 2015, junto aos Chefes de Gabinetes dos Diretores Gerais, por contato telefônico.

Considerando que os Chefes de Gabinete são gestores com ampla atuação nos *campi*, optou-se por considerar suas respostas, perfazendo o total de 45 respondentes, que representam 62,5% dos gestores pesquisados. As respostas seguem explicitadas na Tabela 4.

Destaque-se que, também nesta categoria (gestores) após a qualificação do perfil dos respondentes, as respostas ao questionário foram analisadas por blocos.

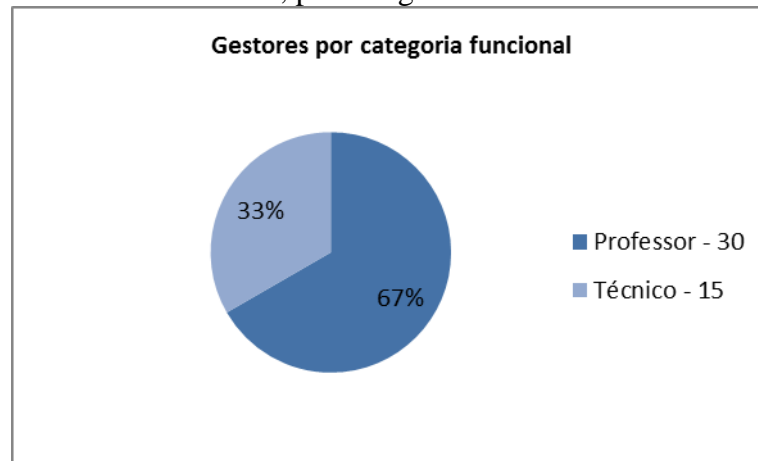
Tabela 4 – Número e percentual de respondentes gestores, por *campus*

Ordem	<i>campus</i>	Gestores Respondentes	Percentual
1	Reitoria	2	4,4%
2	Acaraú	3	6,7%
3	Aracati	2	4,4%
4	Baturité	3	6,7%
5	Camocim	0	0,0%
6	Canindé	2	4,4%
7	Caucaia	4	8,9%
8	Cedro	1	2,2%
9	Crateús	2	4,4%
10	Crato	1	2,2%
11	Fortaleza	2	4,4%
12	Iguatu	1	2,2%
13	Jaguaribe	1	2,2%
14	Juazeiro do Norte	4	8,9%
15	Limoeiro do Norte	3	6,7%
16	Maracanaú	0	0,0%
17	Morada Nova	1	2,2%
18	Quixadá	2	4,4%
19	Sobral	4	8,9%
20	Tabuleiro do Norte	1	2,2%
21	Tauá	1	2,2%
22	Tianguá	4	8,9%
23	Ubajara	0	0,0%
24	Umirim	1	2,2%
Totais		45	100%

Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Do universo de 45 respondentes, 30 são professores (67%) e 15 técnicos administrativos (33%) conforme pode ser visto no Gráfico 4. Destes, 38 são do gênero masculino (84%) contam, em maior frequência (22 respondentes) entre 30 e 40 anos de idade e 23 têm entre 2 a 5 anos de serviço no IFCE (51,1%).

Gráfico 4 – Gestores, por categoria funcional



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

5.2.1 Bloco 1 – O papel da CPA

O envolvimento com a gestão, de certa maneira, obriga o agente público a melhor conhecer as leis que regulam uma instituição pública. No âmbito de uma IES a legislação pertinente ao Sinaes converte-se em um marco regulatório, dada a amplitude do processo avaliativo e por envolver, também, questões de regulação do ensino.

Certamente por esta razão, diferentemente dos dados de respostas da comunidade acadêmica, os gestores estiveram mais confiantes em opinar sobre o papel da CPA, sem pretextar ignorância mediante a opção *Não sei responder*.

Na Tabela 5 observa-se, todavia, que a combinação das três respostas que estão de acordo com o Sinaes (*Conduzir o processo de avaliação interna, Elaborar diagnóstico institucional e Prestar Informações ao Inep*) não foi a de maior frequência, representando apenas 13 respostas (28,9%) contra 18 das que apresentam a combinação *Conduzir o processo de avaliação interna e Elaborar diagnóstico institucional* (40%) e somente 11 a opção *Conduzir o processo de avaliação interna* (24,3%).

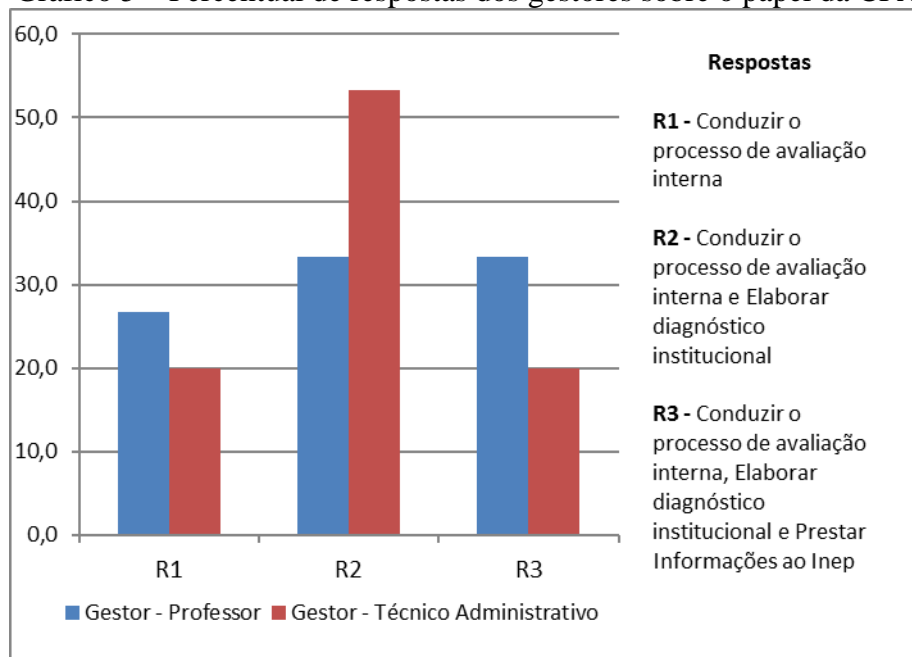
Tabela 5 – O papel da CPA na perspectiva dos gestores

Qual o papel da CPA?	Gestor Professor (30)	Gestor Técnico administrativo (15)	% do total (45)
Conduzir o processo de avaliação interna	8 (26,7%)	3 (20%)	24,3%
Conduzir o processo de avaliação interna Elaborar diagnóstico institucional	10 (33,3%)	8 (53,3%)	40%
Conduzir o processo de avaliação interna Elaborar diagnóstico institucional Prestar Informações ao Inep	10 (33,3%)	3 (20%)	28,9%

Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

O Gráfico 5 permite melhor visualização das escolhas, por percentual e de acordo com a categoria de gestores. Para os técnicos administrativos que estão em cargos de gestão, destaca-se a resposta que combina *Conduzir o processo de avaliação interna e Elaborar diagnóstico institucional*.

Gráfico 5 – Percentual de respostas dos gestores sobre o papel da CPA



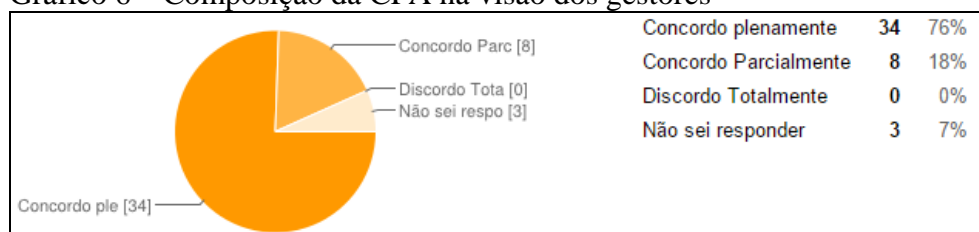
Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

5.2.2 Bloco 2 – Composição, instituição e localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE

A orientação da Conaes (2004) destaca como eixos de sustentação e de legitimidade da CPA, a maneira como a comunidade acadêmica demonstra interesse e participa do processo avaliativo, inclusive inter-relacionando as atividades pedagógicas e de gestão acadêmica e administrativa para este fim.

Observa-se no Gráfico 6 que é amplo o conhecimento dos gestores sobre a representação da comunidade acadêmica e da sociedade civil na composição da CPA, uma vez que as respostas mais frequentes à assertiva: *A CPA do IFCE é composta por representantes dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente, além de representantes da sociedade civil organizada*, apontam para a concordância plena (76%) dos gestores.

Gráfico 6 – Composição da CPA na visão dos gestores



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

O mesmo nível de conhecimento é observado nas respostas à assertiva: *Na constituição das subcomissões da CPA, a representação da comunidade acadêmica é feita por um docente, um técnico administrativo e um discente*. O Gráfico 7 explicita que 34 respondentes escolheram opção Concordo plenamente (71%).

Este dado pode ser explicado por ser o *campus* o espaço de atuação das subcomissões e que, para sua constituição, os gestores dos *campi* costumam estimular a participação da comunidade acadêmica no processo de eleição.

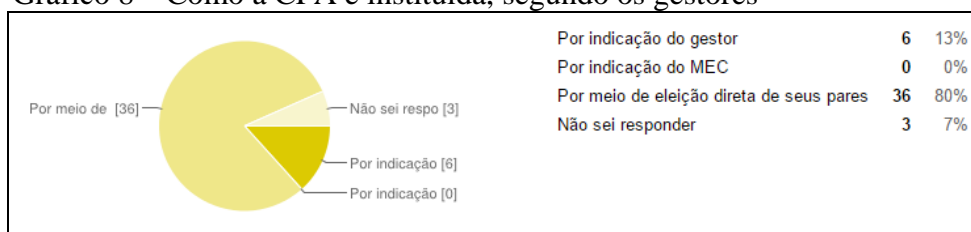
Gráfico 7 – Composição das subcomissões da CPA na visão dos gestores



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Os gestores também foram provocados a se pronunciar sobre a maneira como a CPA é instituída, tendo 36 deles (80%) apresentado a resposta em consonância com o que dispõe o Sinaes (*Por meio de eleições diretas de seus pares*). Além destes dados, o Gráfico 8 apresenta, ainda, as menores frequências de respostas.

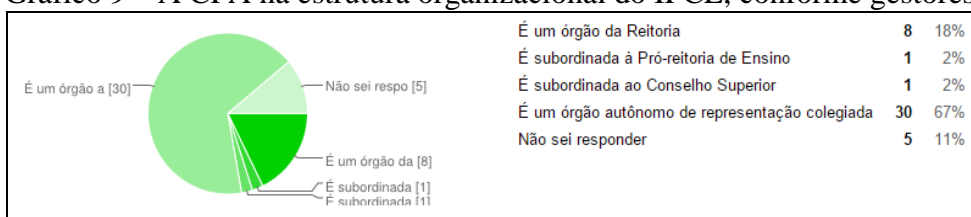
Gráfico 8 – Como a CPA é instituída, segundo os gestores



Fonte: Questionários aplicados aos gestores, 2015.

Em referência à localização da CPA na estrutura organizacional do IFCE, em que pese 30 respondentes (60%) apontarem para o que orienta o Sinaes (*ser um órgão autônomo de representação colegiada*) também se pode observar certo desconhecimento e resposta equivocada de que a CPA é um órgão da Reitoria (GRÁFICO 9). Este equívoco pode ser motivado porque a Comissão Própria de Avaliação consta do organograma institucional no rol das estruturas de apoio e assessoramento ao Reitor.

Gráfico 9 – A CPA na estrutura organizacional do IFCE, conforme gestores



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Em todas as respostas às assertivas propostas para este bloco observa-se que os gestores possuem um conhecimento acima da média sobre a maneira como a CPA e as

subcomissões são compostas, como são instituídas e qual sua localização na estrutura organizacional do IFCE. Infere-se que este conhecimento advenha do envolvimento dos gestores com o processo de composição da CPA; nestas ocasiões não é raro ouvir relatos da necessidade de estimular os servidores a participarem processo eleitoral.

5.2.3 Bloco 3 – A atuação da CPA

Retomando-se o que foi anteriormente citado neste trabalho, a respeito da necessidade de gestores estarem alinhados com a legislação pertinente a seu ofício, é instigante perceber (GRÁFICO 10) que em resposta à assertiva: *A atuação da CPA está de acordo com a legislação*, embora 28 respondentes tenham atestado concordar plenamente (62%) outros 10 alegaram desconhecimento sobre este tema (22%).

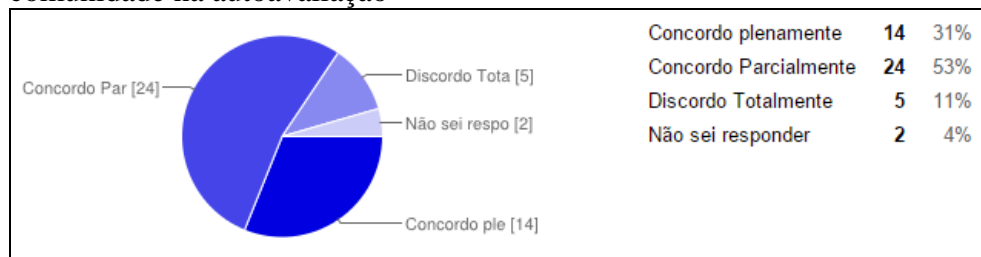
Gráfico 10 – A atuação da CPA está de acordo com a legislação



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Os gestores reconhecem como positiva a atuação da CPA em promover campanhas para estimular a participação da comunidade interna no processo de autoavaliação institucional. Destacam-se 14 respostas que apontam para a concordância plena (31%) e 24 para a parcial (53%) e registra-se (GRÁFICO 11) a discordância de 11% dos gestores sobre o assunto.

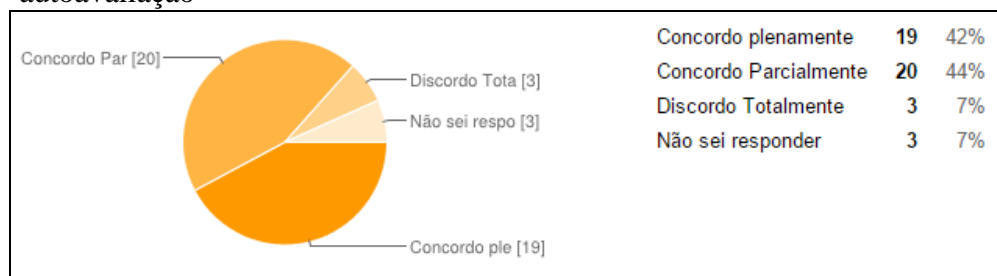
Gráfico 11 – A CPA promove campanhas para estimular a participação da comunidade na autoavaliação



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Da mesma maneira, identifica-se no Gráfico 12 que há concordância de grande parte dos gestores (86%) sobre a apresentação dos resultados do trabalho da CPA à comunidade interna, uma vez que 39 gestores concordam plena (42%) ou parcialmente (44%) sobre a existência deste *feedback*:

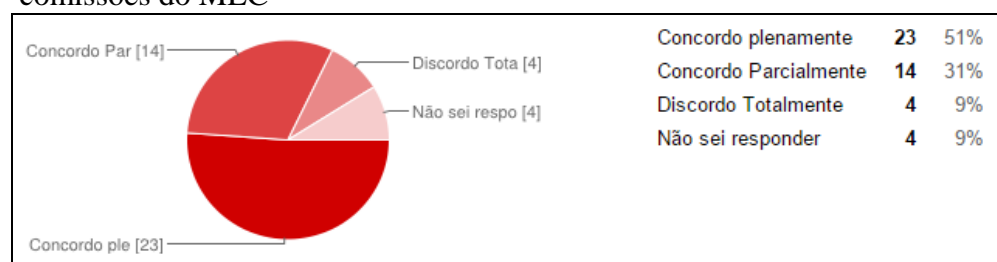
Gráfico 12 – A CPA apresenta à comunidade interna os resultados da autoavaliação



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Percentual de respostas elevado (82%) apontando para a concordância plena (51%) e parcial (31%) também é identificado quando se pergunta sobre o acompanhamento, por parte da CPA, às comissões designadas pelo MEC para procederem à avaliação de cursos superiores (GRÁFICO 13). Infere-se que esta concordância seja consequente do envolvimento dos gestores no processo de reconhecimento de cursos, momento em que a presença da CPA, bem como o resultado de seu trabalho traduzido em relatório, é evidenciada.

Gráfico 13 – A CPA acompanha a avaliação de cursos realizada pelas comissões do MEC



Fonte: Questionários aplicados aos gestores, (2015).

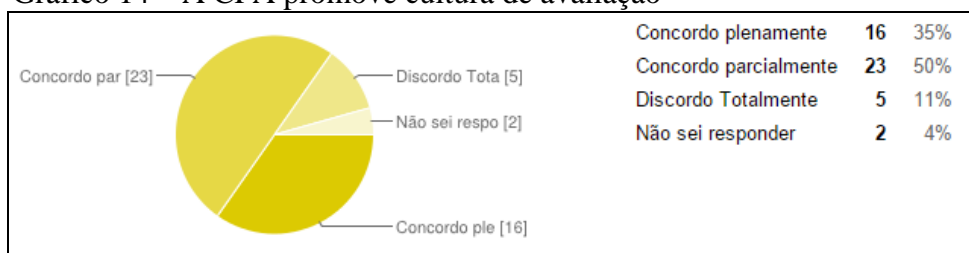
5.2.4 Bloco 4 – A CPA e a gestão estratégica

Com o fito de alcançar o objetivo específico desta pesquisa, que se refere à identificação de consonância das ações da CPA com o planejamento estratégico do IFCE, inseriram-se no questionário destinado aos gestores, assertivas e pergunta aberta sobre este assunto.

Partiu-se de duas afirmações conceituais, relativas à sedimentação de um comportamento ou ação que percebam a avaliação como elemento contribuinte para o desenvolvimento institucional, para questões mais práticas, que pudessem ratificar as assertivas anteriores.

A assertiva inicial pretendeu identificar se a CPA promove a cultura de avaliação no IFCE e apresentou com maior frequência (84%) a concordância plena ou parcial, mediante 39 respostas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 14 – A CPA promove cultura de avaliação



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

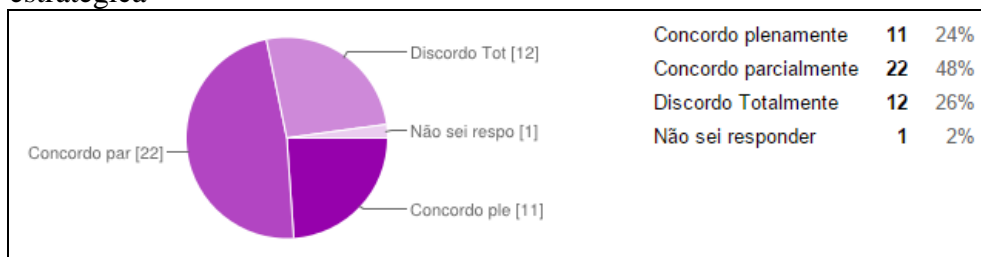
Os gestores também se manifestaram positivamente, 35 deles concordando plena (76%) e nove, parcialmente (20%) sobre as contribuições que os resultados da avaliação institucional podem trazer para o desenvolvimento do IFCE.

Estes resultados apontam para o reconhecimento da importância do papel desenvolvido pela CPA como elemento catalisador do desenvolvimento institucional oferecendo subsídios à gestão estratégica para o enfrentamento das fragilidades institucionais.

Em contraponto, ao serem abordados sobre a participação da CPA em momentos de tomada de decisões na administração do *campus* ou unidades estratégicas²², uma contradição insurge nas respostas dos gestores, que se distribuem de tal forma que a concordância parcial, presente em 22 respostas (48%) parece indicar mais dúvida que certeza, uma vez que 12 respondentes optaram pela total discordância (26%) equiparando-se com outras 11 respostas que apontam para plena concordância (24%) deslocando a frequência de respostas conforme pode ser visto no Gráfico 15.

²² No âmbito do planejamento institucional, denominam-se unidades estratégicas o Gabinete do Reitor, as Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão de Pessoas e Administração e Planejamento, as Diretorias Sistêmicas de Assuntos Estudantis e de Tecnologia da Informação e os 23 *campi* do Instituto Federal do Ceará, em funcionamento.

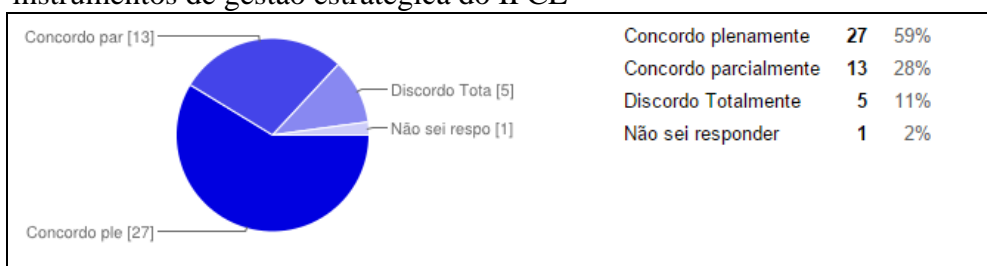
Gráfico 15 – Participação da CPA de momentos de tomada de decisão estratégica



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

A última assertiva pretendeu identificar o entendimento dos gestores sobre a integração dos resultados apontados pela CPA, na autoavaliação, aos instrumentos de gestão estratégica da instituição. Das respostas, 22 apontaram para a concordância plena (58%) e 13, para a parcial (29%) conforme o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Integração dos resultados apontados pela CPA aos instrumentos de gestão estratégica do IFCE



Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Visando ao objetivo específico que se relaciona com a gestão estratégica, agregou-se à última assertiva uma pergunta aberta que possibilitasse a confirmação da integração dos resultados apontados pela CPA ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE ou ao Plano Anual de Ação (PAA) instrumento de planejamento tático-operacional que serve para acompanhamento do cumprimento dos objetivos do PDI.

Assim, caso o respondente optasse pela resposta *Concorde plenamente* ou *Concorde parcialmente*, o formulário o encaminharia para uma pergunta aberta que solicitava a indicação de duas ações que tivessem sido incluídas no PAA do *campus* ou unidade estratégica a que pertencesse, por orientação do relatório da CPA.

Dos 39 gestores que apontaram concordância plena ou parcial com a última assertiva, seis não apresentaram ações incluídas no PAA, alegando desconhecer, não saber informar, não lembrar, não ter CPA no *campus* ou atestando, peremptoriamente, que não foi observado o relatório da CPA para a elaboração das ações ou metas.

Os 25 demais gestores que elegeram a concordância plena ou parcial como resposta apresentaram, por vezes, mais de uma ação. Na Tabela 6 evidenciam-se as ações apontadas, agrupadas por assunto.

Tabela 6 – Ações indicadas pelos gestores como incluídas nos PAAs dos campi/unidades estratégicas, por orientação os resultados apresentados nos relatórios da CPA

Ações	Número
Fortalecimento da infraestrutura (construção, ampliação, reforma, manutenção e sinalização dos espaços físicos)	15
Gestão de Ensino (enfrentamento da evasão, retenção, aumento da qualidade do ensino, acompanhamento pedagógico de alunos e professores, avaliação docente)	7
Apoio discente (Implantação de Restaurante Universitário e melhoria na merenda escolar, programa de monitoria, cobrar transporte público das prefeituras do interior)	7
Melhoria da acessibilidade	6
Infraestrutura de TI (internet e equipamentos)	4
Incentivo à capacitação de servidores mediante participação em eventos	3
Melhoria na gestão administrativa / realização de eventos	3
Ampliação das atividades de extensão (cursos, convênios e projetos)	2
Ampliação da oferta de cursos	1
Apoio à instalação de entidades estudantis (Grêmios e Centro Acadêmico)	1
Internacionalização do ensino mediante intercâmbio para professores	1
Melhoria na comunicação interna	1
Avaliação institucional sistemática	1

Fonte: Questionários aplicados aos gestores (2015).

Resumidamente, o processo de planejamento estratégico do IFCE, de acordo com o Manual de Planejamento Estratégico da instituição (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2013c) pode ser assim definido:

1. Elabora-se o PDI, contendo objetivos e metas a serem alcançados ao longo de cinco anos, por cada unidade estratégica e *campus*, organizados por eixos (Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão) e sob as seguintes perspectivas: Sociedade, Alunos, Processos Internos, Aprendizagem e Crescimento, Responsabilidade Orçamentária Financeira;
2. Os objetivos estratégicos e indicadores são classificados em desdobráveis (propostos pelas unidades estratégicas, baseados na visão macro, para cujos resultados são de interesse de toda a instituição, podendo ser, portanto,

adotados, pelos *campi*) e específicos (aqueles que somente os campi que os definiram possuem interesse no resultado);

3. As unidades estratégicas e *campi*, anualmente, selecionam de seu PDI os objetivos e metas que serão realizados no exercício e definem ações necessárias para sua concretização;
4. Estas ações são sistematizadas no PAA do IFCE, acompanhadas trimestralmente e, semestralmente, são apresentadas à Diretoria de Planejamento do IFCE, para revisão e correção de possíveis desvios. No final do exercício, os resultados de cada ação são apresentados ao Colégio de Dirigentes, para discussão, sugestões e correções de indicadores ou metas propostos. Estas alterações são objeto da revisão do PDI que ocorre anualmente

O PAA é, portanto, o instrumento utilizado no planejamento tático operacional do IFCE, que contém as ações estratégicas necessárias para alcançar os objetivos definidos no PDI. Assemelha-se a um plano de trabalho, no qual as ações que serão executadas durante o exercício são detalhadas, de modo a tornar facilmente compreensível o que se deseja realizar. (INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, 2014b).

Considerando-se que os objetivos estratégicos desdobráveis devem ser adotados por todos os *campi*, estabeleceu-se uma análise com vistas a identificar se as ações catalogadas na Tabela 5 constavam dos objetivos estratégicos desdobráveis constantes do PAA/IFCE- 2014.

Após o cotejamento, atestou-se que as ações indicadas na referida tabela estão presentes no Plano Anual de Ação 2014 do IFCE, com exceção da ação intitulada *Avaliação institucional sistemática*, que não foi identificada.

Em uma busca por palavra, utilizando-se a ferramenta do editor de texto, no citado PAA, a palavra *avaliação* aparece no documento, atrelada ora ao processo ensino/aprendizagem, ora ao processo de avaliação de cursos realizado pelo MEC. Da mesma forma, a sigla *CPA*, somente aparece em ações referentes à avaliação de cursos ou nas direcionadas à acessibilidade.

5.3 A CPA na perspectiva de seus membros

Reafirma-se que foram enviados questionários de perguntas abertas aos membros da CPA que atuaram em comissões compostas dos períodos de 2004 a 2006, 2007 a 2009 e

nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, perfazendo o total de 38 mensagens eletrônicas, contendo a apresentação da pesquisa e a sensibilização para que os destinatários respondessem às 16 perguntas sobre a atuação da CPA.

Responderam às mensagens 14 servidores, podendo-se assegurar, mediante a identificação e comparação com as portarias de nomeação das CPAs, que foram obtidas respostas de representantes de todas as comissões já compostas no IFCE.

Dos respondentes, sete atuaram em subcomissões de *campus*, quatro, em comissões centrais e dois foram presidentes de CPA. Em relação ao tempo de serviço no IFCE, três têm menos de 10 anos, quatro têm entre 10 e 19 anos e cinco contam com mais de 20 anos de serviço.

As respostas aos questionamentos foram analisadas mediante o agrupamento de perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa, apresentando-as organizadas em blocos, dos quais se extraíram as respostas mais recorrentes, colocando-se em destaque as observações mais consistentes.

Assim, questões afins foram agrupadas em três blocos, para identificar como se efetivam as ações da CPA à luz dos Sinaes, quais as contribuições da CPA para a melhoria da qualidade de ensino, mediante a gestão estratégica e, por fim, qual a avaliação dos membros da CPA sobre suas fragilidades e fortalezas.

Observou-se que algumas respostas são lacônicas, resumindo-se a expressões de concordância ou discordância (*sim, não, desconheço, não sei*) ou evasivas (*não me lembro*) as quais, por não contribuírem na sua unicidade, só serão consideradas quando forem frequentes.

As respostas relevantes para a discussão do tema do bloco seguem apresentadas como citação, seguidas da caracterização do respondente, mediante a letra R, seguida do número corresponde à ordem de chegada de sua resposta (R-1, por exemplo).

5.3.1 A CPA à luz do Sinaes, sob a ótica de seus membros

Para análise da atuação da CPA em cumprimento à legislação, perguntou-se, inicialmente, se a comissão obedecia aos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do Sinaes. As respostas mais frequentes apontaram para a concordância, porém, apenas quatro respondentes teceram algum comentário para justificar a resposta.

Merece destaque a resposta do membro R-12, que destacou alguns princípios e diretrizes, associando-os às ações promovidas pela CPA. Seu discurso denota um conhecimento da legislação bem como das ações desenvolvidas pela comissão:

Sim. Destaco os seguintes princípios e diretrizes:

- globalidade, mediante o convite e envolvimento da comunidade (estudantes e servidores) indistintamente;
- legitimidade, por meio da realização das Jornadas de Avaliação Institucional, permitindo a sistemática validação do processo avaliativo pelos representantes dos *campi* e categorias (estudantes, professores, técnicos administrativos e externos);
- publicidade, por meio da divulgação dos relatórios para a direção do *campus* e postagem do relatório no portal do IFCE;
- democrático, manifesta-se na participação livre dos servidores e estudantes convidados a participar do processo avaliativo;
- continuidade, renovando-se a cada novo ciclo avaliativo;
- respeito às etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação;
- utilização de documentos institucionais, definição de indicadores, etc. (R-12).

Também foi assuntado se houve preparação dos membros da CPA para o desenvolvimento das atividades da autoavaliação. Apenas três respondentes alegaram não ter recebido treinamentos. Os demais citaram as Jornadas de Avaliação, além de encontros nas unidades do interior; destacaram, entretanto que tais encontros não aconteceram mais a partir de 2013.

No aspecto de consolidação da cultura de avaliação no IFCE, foram propostas perguntas relativas às estratégias de incentivo à participação da comunidade interna na autoavaliação institucional e para a apresentação dos resultados dessa avaliação. Sobressai-se o entendimento de que o incentivo à participação se deu mediante afixação de cartazes e faixas, envio de mensagens eletrônicas, publicação de chamadas no sítio eletrônico. Poucos citaram reuniões de esclarecimento. Sobre a apresentação dos resultados foram citadas reuniões nos auditórios, participação em reuniões pedagógicas e no Colégio de Dirigentes.

À pergunta específica sobre ações adotadas que promovam a cultura de avaliação na instituição, as respostas tenderam a repetir as atividades propostas para a sensibilização da comunidade e divulgação de resultados. Um contraponto chama a atenção, na resposta de um respondente que desloca a responsabilidade sobre a promoção da cultura de avaliação para a comunidade acadêmica:

Promover a "cultura avaliativa" é tarefa de todos, é construção coletiva... isso requer esforço e dedicação da comunidade acadêmica, compromisso e responsabilidade social. Avaliação como perspectiva de cidadania, esse é o caminho. Se tenho direitos e deveres, devo ter compromisso com avaliação, aula e educação de qualidade, etc. (R-4).

Para balizar a fala do entrevistado, cabe lembrar o que diz a legislação sobre a participação da comunidade na construção da cultura de avaliação:

Nas avaliações permanentes e internalizadas como cultura de melhoramento e emancipação, no entanto, a comunidade educativa assume de modo ativo as suas responsabilidades na construção da educação comprometida com os interesses e valores da sociedade. (INEP, 2009, p. 93).

Dentre os princípios que norteiam o Sinaes, está o da continuidade, referendando que somente por meio de processos sucessivos e intermitentes de avaliação consegue-se engajamento da comunidade e, em consequência, o fortalecimento da cultura de avaliação (INEP, 2009).

Passada uma década de instituição do Sinaes, os resultados apontados pelo Inep destacam que o ritmo de consolidação do sistema de avaliação nas IES públicas segue mais lento se comparado com as IES privadas.

5.3.2 Articulação da CPA com a gestão estratégica

No contexto da administração geral, a avaliação está atrelada ao planejamento, como uma das fases deste processo gerencial, servindo de base para a tomada de decisões a partir das fragilidades e dos pontos fortes que, ao serem apontados, proporcionam o conhecimento real da instituição, provocando o questionamento e o pensar de seu fazer (SILVA; LOPES; TENÓRIO, 2010).

A Conaes orienta que o relatório de avaliação interna promovido pelas CPAs é um instrumento de análise, interpretação e síntese da realidade institucional, que pode trazer valorosa contribuição para o planejamento de ações que visem ao aprimoramento institucional (BRASIL, 2003).

Em razão desta convergência, propuseram-se questionamentos para identificar a opinião dos membros sobre a articulação da CPA com a gestão estratégica do IFCE. Inicialmente, buscou-se saber de que maneira os resultados apontados pela CPA contribuíam para o desenvolvimento institucional. Os respondentes, em sua maioria, asseguram que o diagnóstico elaborado pela comissão pode favorecer o desenvolvimento, desde que sejam considerados, conforme explícito na opinião do R-5: “A forma mais impactante é através de seus apontamentos – potencialidades e fragilidades – . Nesses aspectos o grupo gestor pode traçar uma linha de ação sobre os pontos críticos”.

Uma pergunta buscou delinear como se dava a interação da CPA com a equipe de elaboração do PDI que, na opinião da maioria ainda é insuficiente, circunscrita à figura do presidente. Outro ponto questionado foi sobre a participação dos membros da CPA em momentos de tomada de decisão na administração ou na regulação do ensino. A esmagadora maioria das respostas foi negativa, com algumas ressalvas aos momentos de reuniões com as comissões de avaliadores de curso do MEC.

Sobre a existência de acompanhamento, por parte da CPA, do enfrentamento de fragilidades apontadas por inserção de objetivos estratégicos no PDI, os respondentes ficaram parcialmente divididos entre a negativa e a afirmação. Ilustra este entendimento a opinião do R-8 “Sim. Penso que muito mais por coincidência. Devido ser realmente fragilidades vistas ‘a olho nu’ do que por diálogo entre gestão e CPA”.

Encerrando este bloco de perguntas, cabe refletir com Dias Sobrinho (2007) que atribui grande importância à relação entre a avaliação e a gestão, por meio da qual se estabelece a aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e a organização e operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico.

5.3.3 As fragilidades e fortalezas da CPA

É notório que o trabalho da CPA é de fundamental importância para a avaliação e, por consequência, para a instituição, embora não se constitua uma tarefa simples. Por este motivo propuseram-se algumas questões que pudessem desencadear uma reflexão sobre os pontos fortes e fracos da atuação da CPA no IFCE.

Destaca-se, inicialmente, a pergunta sobre a visibilidade e o reconhecimento da comunidade interna sobre a importância do trabalho desenvolvido pela CPA. A maioria das respostas foi negativa e, como justificativa, os respondentes alegaram a falta de estrutura da CPA, alta rotatividade dos alunos e a expansão acelerada, que traz novos servidores. A opinião do R-7 é enfática, ao resumir “A CPA carece de melhor divulgação e atuação sistemática para alcançar maior reconhecimento da comunidade interna”.

Refletindo sobre o *modus operandi* da comissão, perguntou-se se a sistemática de renovação completa das CPAs a cada eleição contribui ou prejudica a sedimentação da cultura avaliativa. Apesar de se identificarem manifestações favoráveis ao aspecto democrático das eleições, a renovação é vista com reserva pela maioria, por entender que a descontinuidade atrapalha o trabalho. Ressalvas foram identificadas, desde que se intensifique o treinamento, como na opinião do R-12: “Contribui, desde que garantido período de transição e capacitação”, mas o entendimento geral se coaduna com a opinião do R-9:

A renovação COMPLETA prejudica a sedimentação de uma cultura avaliativa no IFCE. Os novos membros eleitos levam tempo para conhecer seus papéis, suas atribuições e competências na comissão. Há uma quebra nas atividades, por isso essa fragilidade mostrada pelas CPAs. (R-9).

Assuntou-se, também, sobre o apoio institucional dado à CPA e as respostas tenderam à afirmação, embora sem justificativas. A resposta que resume as demais foi dada pelo R-6:

Acredito que haja disposição da gestão para apoiar a CPA, porém esse apoio ainda é insuficiente, faz-se necessário um suporte de infraestrutura e apoio administrativo para o melhor funcionamento da CPA. (R-6).

Para estimular a autorreflexão, buscou-se saber se o engajamento do membro-respondente nas ações da CPA poderia ser considerado satisfatório. A esmagadora maioria respondeu positivamente, todavia sem justificativas. Ressalta-se a resposta de R-9:

O meu engajamento foi satisfatório. Estávamos iniciando uma atividade até então desconhecida, não tínhamos bem definido nosso papel, e apesar de todas as dificuldades, conseguimos aplicar os questionários de avaliação e gerar um relatório. Lamentamos, à época, que o grupo gestor tenha tomado o nosso relatório como mais um documento institucional exigido pelo governo federal. (R-9).

Encerra-se este bloco apresentando as respostas de maior frequência obtidas no questionamento sobre as principais dificuldades que se apresentam à CPA do IFCE. Optamos por apresentá-las em destaque, agrupadas em blocos de ideias semelhantes (QUADRO 3) a fim de conferir importância às falas dos agentes do processo de avaliação.

Quadro 3 – Dificuldades apontadas pelos membros da CPA

A falta de interesse da comunidade em participar da pesquisa, resistência e descrédito dos servidores
Ausência de calendário de encontros e capacitação sistemática para os membros da CPA
Infraestrutura de apoio para a CPA insuficiente (espaço físico, recursos humanos, materiais e financeiros, material de divulgação, uma secretaria)
Baixo envolvimento dos componentes externos
Divulgação de resultados incipiente [<i>sic</i>] e sem consequências
A distância entre os <i>campi</i> dificulta a participação de componentes da CPA
Dificuldade de garantir a autonomia da CPA em alguns <i>campi</i>
Disponibilidade dos membros é prejudicada por serem pessoas muito atarefadas

Fonte: Questionários aplicados aos membros de CPA (2015).

Organizando os recortes dos resultados colhidos junto aos entes pesquisados sobre a atuação da CPA do IFCE, cabe destacar alguns aspectos para reflexão, pontuando-os com o conhecimento construído pelos autores que nortearam esta pesquisa.

Inicialmente cabe ressaltar que, apesar de todas as dificuldades que se apresentam para a consolidação da avaliação institucional, é necessário persistir, especialmente nas IES públicas, pois a estas instituições, em especial, cabe, obrigatoriamente, a prestação de contas de suas ações, uma vez que são mantidas por recursos públicos, portanto, de todos os cidadãos-contribuintes.

Este pensamento se alinha com o imperativo ético pelo qual Dias Sobrinho (2008) exorta as IFES a assegurar que um bem público tenha qualidade para todos, advindo daí a responsabilidade de avaliarem seus processos, a fim de melhor cumprir suas funções sociais.

Assumido o imperativo ético, parte-se para o resgate da importância do elemento propulsor do processo de autoconhecimento institucional, configurado aqui nas Comissões Próprias de Avaliação, já categorizadas por Andriola (2008) como a novidade trazida pelo Sinaes para dinamizar a avaliação do trabalho desenvolvido nas IES.

As dificuldades apontadas pelos resultados da pesquisa servem para refletirmos sobre a atuação da CPA e buscar alternativas para, inicialmente, consolidar sua imagem na comunidade acadêmica, evidenciando a importância de seu papel para a melhoria da qualidade, não só dos cursos de graduação, mas da IES como um todo.

Evidencia-se que apontar as fragilidades institucionais por si só não promove a melhoria institucional; para tanto, se faz necessário perseguir a interação com as instâncias de planejamento estratégico, a fim de atuar em mão dupla, identificando as dificuldades e perseguindo seu enfrentamento, num movimento dialógico, cíclico até, nas bases do planejamento.

O Sinaes evidencia que a avaliação deve ser a bússola que orienta e reorienta as ações de planejamento, atuando, no dizer de Abreu Júnior (2009) como força motriz da gestão, ressaltando que a complexidade desta conjunção requer maturação da comunidade acadêmica para que se obtenham frutos.

Decerto que ao reconhecer o papel preponderante da CPA para o desenvolvimento institucional não se pode perder de vista que é necessário conferir apoio para que estes organismos possam atuar com presteza e qualidade.

O fortalecimento e a perenidade do Sinaes dependem da boa atuação da CPA, diante disto convertem-se em ações fundamentais para consolidação do sistema de avaliação das instituições de ensino superior, em especial as públicas:

- a) conferir a estas comissões a legitimidade e a autonomia que lhe são devidas;
- b) propiciar a infraestrutura necessária para sua plena atuação;
- c) estimular o desenvolvimento da competência técnica de seus membros, mediante treinamentos constantes;
- d) dinamizar a divulgação do Sinaes no âmbito da instituição.

Desta maneira, além de contribuir para a plena atuação da CPA, e consolidar a avaliação institucional, espera-se estimular a compreensão da comunidade acadêmica sobre os preceitos do Sinaes e, assim, promover o desenvolvimento de uma cultura avaliativa na instituição.

6 CONCLUSÃO

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará é uma jovem instituição centenária, originada da Escola Técnica Federal do Ceará, entidade tradicionalmente focada na formação profissional e tecnológica de nível médio, destinada a prover mão de obra para as diversas fases do desenvolvimento do país. No final da década de 90, novos horizontes se descortinavam à instituição mediante sua transformação em IES, passando a oferecer cursos de nível de superior; na década de 2000 mais desafios se apresentavam, com a exponencial expansão do IFCE, que conta hoje com 26 campi distribuídos pelo Estado do Ceará.

Avizinha-se a esta transformação, o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) instituído mediante a lei nº 10.861, em 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, mediante avaliações específicas, dentre elas a autoavaliação institucional, capitaneada por Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Este contexto de tantas novidades motivou esta pesquisa, que buscou descobrir como se tem efetivado a atuação da CPA e a promoção da cultura de autoavaliação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, objetivando, portanto, **analisar como se efetivam as ações da CPA no IFCE, à luz do Sinaes e quais evidências apontam para a construção da cultura de avaliação e a consequente melhoria da qualidade dos cursos de graduação**. Para referenciar o trabalho, pinçaram-se, do manancial teórico existente, as bases para o entendimento da evolução da educação superior no Brasil até o advento do Sinaes, amparando-se na produção científica, abalizada, de Dilvo Ristof, José Dias Sobrinho e Wagner Andriola, entre outros, além dos normativos legais que conferem sustentação ao Sinaes.

Como desdobramento, objetivos específicos conduziram a construção da pesquisa, a exemplo da **apresentação do percurso histórico do IFCE, da constituição e da atuação de sua Comissão Própria de Avaliação**, tendo como norte a legislação específica e os documentos institucionais. Adotou-se a pesquisa de campo para a consecução de **3 outros objetivos específicos** delineados com a finalidade de: a) descrever a atuação da CPA na visão dos gestores e da comunidade acadêmica; b) de que maneira o diagnóstico elaborado pela CPA tem consubstanciado a melhoria da qualidade do ensino; c) quais as principais

fragilidades e fortalezas apontadas pelos membros das CPAs no efetivo cumprimento da legislação de avaliação.

Em atendimento ao objetivo estratégico que visa a descrever a **atuação da CPA na perspectiva da comunidade acadêmica**, com base nos resultados explicitados no capítulo anterior sobre a visão de professores, técnicos administrativos e alunos, observa-se que a CPA, ante esse grupo de respondentes, tem visibilidade relativa no que se refere às questões práticas, tais como as representações da comunidade que a compõem, como ela é instituída, qual sua posição na estrutura organizacional e sua maneira de atuação; entretanto é baixo o conhecimento da comunidade sobre as questões mais conceituais, como o papel da CPA e sua consonância com a legislação do Sinaes. Em contrapartida, a categoria **gestores**, apresenta resultados assertivos acima da média, sendo mais confiantes em opinar sobre o papel, a atuação e a consonância da CPA com a legislação do Sinaes. Infere-se que o envolvimento com a gestão, por aproximar os gestores da legislação, facilitaram o conhecimento sobre a CPA.

Ainda sobre os **gestores**, vale destacar que esta categoria também foi inquirida a fim de cumprir o objetivo estratégico que buscava **identificar a maneira pela qual o diagnóstico elaborado pela CPA tem consubstanciado a melhoria da qualidade do ensino, subsidiando objetivos, metas ou ações da gestão estratégica do IFCE**. Para este fim buscou-se saber se a CPA promovia a cultura de avaliação no IFCE, tendo apresentado 38 de respostas positivas (84%). Os gestores, em sua maioria (76%) reconheceram que os resultados da avaliação institucional contribuem para o desenvolvimento do IFCE; todavia, ao se manifestarem sobre a participação da CPA em momentos de tomada de decisões estratégicas, dividiram-se entre a concordância e a discordância. Também houve direcionamento positivo sobre a utilização dos resultados da CPA, especialmente as fragilidades apontadas, na gestão estratégica, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Para confirmar esta positividade de respostas, solicitou-se a indicação de objetivos ou metas que tivessem sido inseridos no PDI ou PAA para o enfrentamento das fragilidades. Em cotejamento com os PAAs dos campi, foi possível identificar que as ações indicadas pelos gestores estão presentes no referido Plano, a exceção da ação intitulada *Avaliação institucional sistemática*, que não foi identificada.

Em cumprimento ao objetivo específico de **investigar quais as principais fragilidades e fortalezas apontadas pelos membros das CPAs no efetivo cumprimento da legislação de avaliação do Sinaes**, consideraram-se as respostas mais recorrentes, enviadas por membros participantes de CPAs a partir de 2004, em todos os níveis de atuação

(presidente, membro de comissão central e membro de subcomissão de *campus*) reconhecendo-se o protagonismo dessas comissões frente ao cumprimento do Sinaes.

As questões foram agrupadas por afinidade com os objetivos da pesquisa, na seguinte ordem:

1) A CPA à luz do Sinaes, sob a ótica de seus membros – Perguntou-se, inicialmente, se a comissão obedecia aos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do Sinaes. As respostas mais frequentes apontaram para a concordância, porém, apenas quatro respondentes teceram algum comentário para justificar a resposta. Também foi assuntado se houve preparação dos membros da CPA para o desenvolvimento das atividades da autoavaliação. Apenas três respondentes alegaram não ter recebido treinamento, porém ressaltaram que estes encontros (Jornadas de Avaliação) não aconteceram mais a partir de 2013.

À pergunta específica sobre ações adotadas para promover a cultura de avaliação no IFCE, as respostas resgataram as estratégias de incentivo à participação da comunidade interna na autoavaliação institucional, mediante uso de materiais de divulgação e, como estratégias de *feedback*, reuniões nos auditórios, participação em reuniões pedagógicas e no Colégio de Dirigentes. Uma resposta se destaca ao deslocar a responsabilidade sobre a promoção da cultura de avaliação para a comunidade acadêmica, ressaltando que esta é uma tarefa de todos.

2) Articulação da CPA com a gestão estratégica – Procurou-se saber de que maneira os resultados apontados pela CPA contribuía para o desenvolvimento institucional. Os respondentes, em sua maioria, asseguraram que o diagnóstico elaborado pela CPA pode favorecer o desenvolvimento do IFCE, desde que sejam considerados.

Perguntados sobre como se dava a interação da CPA com a equipe de elaboração do PDI, a maioria dos membros de CPA opinou que esta interação ainda é insuficiente, circunscrita à figura do presidente.

A respeito da participação dos membros da CPA em momentos de tomada de decisão na administração ou na regulação do ensino, a esmagadora maioria das respostas foi negativa, com algumas ressalvas aos momentos de reuniões com as comissões de avaliadores de curso do MEC.

Sobre a existência de acompanhamento, por parte da CPA, do enfrentamento de fragilidades apontadas em seus relatórios mediante inclusão de ações estratégicas no PDI, os respondentes ficaram parcialmente divididos entre a negativa e a afirmação, alegando que o

enfrentamento se dá muito mais por coincidência, do que por diálogo entre gestão e CPA, devido as fragilidades poderem ser vistas “a olho nu”.

3) As fragilidades e fortalezas da CPA – Os membros de CPAs se manifestaram negativamente sobre a visibilidade e o reconhecimento da comunidade interna sobre a importância do trabalho desenvolvido pela CPA e apresentaram como justificativa mais contundente, a falta de estrutura da CPA e a expansão acelerada do IFCE, deixando explícito que CPA carece de melhor divulgação e atuação sistemática para alcançar maior reconhecimento da comunidade interna.

Refletindo sobre a forma de trabalho, perguntou-se se a sistemática de renovação completa das CPAs a cada eleição contribui ou prejudica a sedimentação da cultura avaliativa. As manifestações foram favoráveis ao aspecto democrático das eleições, porém, a renovação é vista com reserva pela maioria, por entenderem que a descontinuidade atrapalha o trabalho.

Assuntou-se, também, sobre o apoio institucional dado à CPA e as respostas tenderam à afirmação, embora sem justificativas. Ressalvas foram apontadas reclamando da falta de infraestrutura para um bom funcionamento.

Para estimular a autorreflexão, buscou-se saber se o engajamento do membro-respondente nas ações da CPA poderia ser considerado satisfatório. A esmagadora maioria respondeu positivamente, todavia sem justificativas.

Conferindo importância às falas dos agentes do processo de avaliação, cabe explicitar que as principais dificuldades que se apresentam à CPA do IFCE são: a falta de infraestrutura de apoio (espaço físico e recursos humanos, financeiros e materiais); a falta de interesse da comunidade em participar da pesquisa; a divulgação dos resultados incipiente [*sic*] e sem consequências; a distância entre os campi, dificultando a participação dos componentes; o baixo envolvimento dos componentes externos e as dificuldades de garantir a autonomia da CPA em alguns *campi*.

Finda a explanação dos achados, recobra-se que o objetivo desta pesquisa foi analisar como se efetuam as ações da CPA no IFCE, à luz do Sinaes e quais evidências apontam para a construção da cultura de avaliação e a consequente melhoria da qualidade dos cursos de graduação.

Resgata-se também, a natureza predominantemente descritiva desta pesquisa e seu caráter essencialmente exploratório, para assegurar que os dados apresentados visam a dar uma explicação geral, que pode levantar novo problema a ser esclarecido em pesquisas mais consistentes, posteriores.

Assim, recobra-se o primeiro objetivo específico para pontuar a efervescência por que tem passado o IFCE, em função de sua expansão, a partir de 2005, ao mesmo tempo em que constituiu sua primeira CPA. Apesar das fragilidades apontadas, cabe louvar a persistência dessas comissões na missão honrosa de conduzir o processo de avaliação interna, pois quando a comunidade acadêmica assume de modo ativo e permanente, suas responsabilidades, a cultura de melhoramento é internalizada.

Destaca-se, considerando os dados apontados pela comunidade acadêmica, que é mister reavaliar a forma de operação da CPA e procurar alternativas que ampliem sua visibilidade, nos aspectos atinentes ao seu papel, sua constituição e a maneira como é instituída, especialmente junto aos discentes. Ao evidenciar sua relevância, a CPA poderá, também, ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica e dos gestores sobre a legislação do Sinaes.

A articulação da CPA com a equipe de gestão estratégica do IFCE é fundamental, considerando que esta relação é de mútuo interesse, pois somente conhecendo suas fragilidades é possível melhorar a qualidade dos serviços, públicos, prestados. O relatório da autoavaliação promovida pela CPA pode e deve servir de leitura de cenário interno, sintetizando a realidade institucional, contribuindo, assim, com o planejamento de ações estratégicas que visem ao aprimoramento do Instituto Federal do Ceará.

Para o fortalecimento da CPA é fundamental que se estabeleça um programa de treinamento, que permita disseminar a orientação do Sinaes tanto aos seus membros, quanto à comunidade acadêmica, principalmente ante a expansão de unidades de ensino, trazendo em seu cerne novos servidores. Destaca-se também, o surgimento de cursos superiores a ser avaliados.

Reconhecendo-se que o conhecimento não avança, apenas, por meio de grandes descobertas, mas também por pequenas contribuições e algum aprimoramento do que já foi feito (VIEIRA, 2009) ressaltamos que esta pesquisa, apesar da superficialidade do que foi explorado, instigou a comunidade pesquisada sobre o tema da autoavaliação e, de alguma forma conferiu visibilidade à CPA, ao trazer à luz questões desconhecidas inerentes à sua atuação.

Espera-se que este texto, sendo também um diálogo constituído entre sujeitos, provoque reflexões e desdobramentos em outros estudos sobre o importante papel da CPA como elemento catalisador do desenvolvimento do IFCE.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos - CEBRAP**, Campinas, n. 87, p. 131-143, 2010.

ABREU JUNIOR, Nelson. Sistema(s) de Avaliação da educação superior brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 72, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em> 28 ago. 2012.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-178, 2008.

ANDRIOLA, Wagner B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das instituições de ensino superior visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). *In*: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente (Org.). **Avaliação participativa, perspectivas e desafios**. Brasília, DF: INEP, 2005. p. 57-70.

_____. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **REICE Revista Iberoamericana sobre calidade, eficácia y cambio em Educacion**, Madri, v. 6, n. 4, p. 124-148, 2008.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SOUZA, Laura Alves de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 45-72, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200003>. Acesso em: 11/05/13.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 597-624, dez. 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES E PAIUB. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 esp., p. 955-977, out. 2006.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais

no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.566 cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 1909.

BRASIL. **Lei nº 378 de 13 de janeiro 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF, 1937. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acesso_a_informacao/base_juridica/lei_n378_13011937_criacao_inep.pdf>. Acesso em 25 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172**. Aprova o plano nacional de educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 24/08/14. Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.948**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília: Inep, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Institutos federais: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9/07/04.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, DF, 2004d. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/32>>. Acesso em: 16 maio 2013.

BRASIL. Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos. **Departamento de Cadastro de Pagamento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas IFCE.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://www1.siapenet.gov.br/servidor/public/pages/security/acesso.jsf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BUARQUE, C. **A Universidade numa encruzilhada.** Brasília, DF: Unesco: Ministério da Educação, 2003.

CAMPELO, A. M. Dualidade Educacional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 136-141. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

DÉCIA, A. C. M.; ARGOLLO, R. S. N. Autoavaliação institucional da UFBA na era Sinaes: a experiência revisitada na Escola de Administração. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 387-404, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **Educação Superior em Debate. Avaliação participativa: perspectivas e desafios.** Brasília: INEO, 2005. 240 p. (Coleção: Educação superior em debate, v. 1).

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Número especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-86.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Prefácio. In: MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária.** Vila Velha: Hoper, 2007. p. 11-16.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-35.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 88, p. 153-179, nov. 2010.

ESCUADERO, Escorza, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Relieve**, Valencia, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

GADELHA, Severina. **Antes que ninguém conte eu conto**: encontros pedagógicos, histórias que ousou contar. Fortaleza: CEFETCE, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. d. São Paulo: Atlas, 1999.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2004-2006. Fortaleza, 2007.

_____. **Relatório final**: 2007-2009. Fortaleza, 2010.

_____. **Relatório final**: 2010. Fortaleza, 2011.

_____. **Relatório final**: 2011. Fortaleza, 2012.

_____. **Relatório final**: 2012. Fortaleza, 2013a.

_____. **Relatório final**: 2013. Fortaleza, 2014a.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº 012, de 16 de maio de 2013**. Aprova alteração do regimento interno da comissão própria de avaliação. Fortaleza, 2013b.

_____. **Início**. Fortaleza, 2015a. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Instituição**. Fortaleza, 2015b. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituicao/visao-missao-e-valores.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Manual de planejamento estratégico**. Fortaleza, 2013c.

_____. **Plano Anual de Ação 2014**. Fortaleza, 2014b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Fortaleza, 2014c.

_____. **Sobre nós**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/Sobre_nos/Imagem_linha_do_tempo_2014.jpg>. Acesso em: 12 jan. 2015.

INEP. **SINAES Sistema nacional de avaliação da educação superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. ampl. Brasília, DF: INEP, 2009.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**: graduação. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

KASSAB, Álvaro. José Dias Sobrinho avalia avaliação. **Jornal Universitário da Unicamp**, nov. 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html>. Acesso em: 22 set. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001

LIMA, Marcos Antonio Martins. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 83-95, jun. 2005.

LORDÊLO, J. A. C.; PONTES, M. Poder, representação, participação, conhecimento e decisão: a CPA da UFBA. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, V. **Avaliação educacional**: desatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação Institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação do ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 351-364, 2012.

PINHEIRO, T. S. M. **Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

RISTOFF, Dilvo. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 47-53, jul. 1996.

RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente (Org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília, DF: INEP, 2005.

SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em educação, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2013.

SIDOU, P. M. O. **Incursão ao passado da Escola Técnica Federal do Ceará**. Fortaleza: ETFCE, 1979.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, dez. 2011.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos federais lei 11.892**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, J. S.; LOPES, U. M.; TENÓRIO, R. Gestão e avaliação institucional: o caso da Universidade Federal da Bahia. In: TENÓRIO, R.; LOPES, U. M. **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 195-226.

SILVA, Maria das Graças M.; CONRADO, Nayara L. D. M.; LUZ, Jackelyne N. N. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 7-17, jan./abr. 2011.

TRIGUEIRO, M. G. S. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 11-30, set. 2004.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002

VENTURINI, J. C *et al.* Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2012.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, Dez 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COMPONENTES DA
COMISSÃO ELABORADORA DA AVALIAÇÃO REALIZADA ESCOLA TÉCNICA
FEDERAL DO CEARÁ/1996.2**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COMPONENTES DA COMISSÃO
ELABORADORA DA AVALIAÇÃO REALIZADA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL
DO CEARÁ/1996.2**

Caro Colega,

Encaminho-lhe este questionário que visa a contribuir com a pesquisa documental da dissertação que estou elaborando para o Mestrado POLEDUC/UFC, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, na qual analiso a efetividade da atuação das Comissões Próprias de Avaliação no IFCE, à luz do Sinaes.

Para fazer referência a um relatório de Avaliação Institucional elaborado ainda na época da ETFCE, mais precisamente em 1996.2, contendo análise dos resultados de uma ampla pesquisa realizada na Escola, necessito de sua colaboração, como participante da comissão responsável por aquela experiência avaliativa, respondendo as perguntas que se seguem.

Agradeço, desde já, sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que julgue necessário.

Cordialmente,

Mariângela do Amaral Saboya

- 1- Que fato (interno ou externo?) ou circunstância (legal ou de gestão) motivou a realização da Avaliação Institucional em 1996?
- 2- Quais objetivos se esperavam alcançar com a avaliação realizada?
- 3- A participação na avaliação era voluntária?
- 4- Como foram utilizados os resultados da Avaliação?
- 5- Havia alguma vinculação com o Planejamento Institucional da época?
- 6- A título de registro histórico, há lembrança de algum outro movimento de avaliação institucional anterior ao de 1996?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AO PRESIDENTE DA CPA ATUAL

QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AO PRESIDENTE DA CPA ATUAL

Caro Colega,

Encaminho-lhe este questionário que visa a contribuir com a pesquisa documental da dissertação que estou elaborando para o Mestrado POLEDUC/UFC, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, na qual analiso a efetividade da atuação das Comissões Próprias de Avaliação no IFCE, à luz do Sinaes.

A fim de conferir fidedignidade às descrições da pesquisa, solicito sua colaboração, respondendo às seguintes perguntas:

- Qual a data da Portaria de nomeação da comissão própria de avaliação atual?
- Em que data ocorreu a posse da atual comissão?
- Houve algum treinamento realizado com a comissão atual?
- Qual o número de reuniões realizadas com as subcomissões desde a posse.
- Qual pauta dessas reuniões?
- Qual o nível de interesse e de participação dessas subcomissões nas reuniões?
- De quantas avaliações de curso a comissão atual já participou?
- Qual a representação da CPA na comissão de credenciamento institucional?
- Apresente demais impressões relevantes que você já tenha do trabalho.

Agradeço, desde já, sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que julgue necessário.

Cordialmente,

Mariângela do Amaral Saboya

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS
REPRESENTANTES DA COMUNIDADE ACADÊMICA DO IFCE**

**QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS REPRESENTANTES DA
COMUNIDADE ACADÊMICA DO IFCE POR MEIO DA
FERRAMENTA *GOOGLE-DRIVE***

Pesquisa: A CPA na perspectiva da comunidade interna do IFCE

Caro representante da comunidade acadêmica do IFCE,

Solicito sua colaboração para a pesquisa de conclusão de dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão do Educação Superior (POLEDUC) da UFC, sob a orientação da Profª Drª Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, intitulada "Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFCE".

Sua participação é fundamental para a consecução da pesquisa e para o aprimoramento do trabalho da CPA do IFCE.

Responda às questões e, ao final, clique em "SUBMIT" ou "ENVIAR".

Agradecemos desde já sua participação e solicitamos sua resposta até o dia 12/01/2015.

Cordialmente,

Mariângela do Amaral Saboya

** Required*

*Categoria que representa **

- ☐ *Professor*
- ☐ *Técnico administrativo*
- ☐ *Aluno*

(Qualificação de respondentes Professores e Técnicos)

*Tempo de serviço no IFCE **

- ☐ *Até 2 anos*
- ☐ *2 a 5 anos*
- ☐ *5 a 10 anos*
- ☐ *10 a 15 anos*

- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

Campus *

Gênero *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade *

Escolha uma faixa etária

- ☐ 15 a 17
- ☐ 18 a 21
- ☐ 22 a 30
- ☐ 31 a 40
- ☐ 41 a 50
- ☐ 51 a 60
- ☐ mais de 60

(Qualificação de respondentes Alunos)

* Required

Tipo de curso que está matriculado *

- ☐ Técnico
- ☐ Superior

Curso Superior em que está matriculado

Selecione o Curso

Escolha o semestre *

Campus *

Gênero *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

*Idade **

Escolha uma faixa etária

- ☐ 15 a 17
- ☐ 18 a 21
- ☐ 22 a 30
- ☐ 31 a 40
- ☐ 41 a 50
- ☐ 51 a 60
- ☐ mais de 60

(Assertivas propostas a Professores, Técnicos administrativos e Alunos)

Qual o papel da CPA ? *

Você pode marcar mais de uma alternativa

- ☐ Conduzir o processo de avaliação interna do IFCE
- ☐ Elaborar diagnóstico institucional
- ☐ Prestar informações ao Inep
- ☐ Não sei responder

A CPA do IFCE é composta por representantes dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente, além de representantes da sociedade civil organizada. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

Na constituição das subcomissões da CPA, a representação da comunidade acadêmica é feita por um docente, um técnico administrativo e um discente. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

Como a CPA é instituída? *

- ☐ Por indicação do gestor
- ☐ Por indicação do MEC
- ☐ Por meio de eleição direta de seus pares
- ☐ Não sei responder

Sobre a localização da CPA no organograma institucional: *

- ☐ É um órgão da Reitoria
- ☐ É subordinada à Pró-reitoria de Ensino
- ☐ É subordinada ao Conselho Superior
- ☐ É um órgão autônomo de representação colegiada
- ☐ Não sei responder

A atuação da CPA do IFCE está de acordo com a legislação do Sinaes. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA promove campanhas para estimular a participação da comunidade interna na autoavaliação institucional. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA apresenta à comunidade acadêmica o resultado da avaliação interna. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA acompanha a avaliação de cursos realizada por avaliadores do MEC *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS GESTORES DO IFCE

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS GESTORES DO IFCE POR MEIO DA FERRAMENTA *GOOGLE-DRIVE*

Pesquisa: A CPA na perspectiva dos gestores do IFCE

Caro Gestor do IFCE,

Solicito sua colaboração para a pesquisa de conclusão da dissertação que estou elaborando, a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da UFC, intitulada "Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFCE", sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

Sua participação é fundamental para a realização da pesquisa e, também, para o aprimoramento do trabalho da CPA do IFCE.

Responda às questões e, ao final, clique em "SUBMIT" ou "ENVIAR".

Agradecemos desde já sua participação e solicitamos sua resposta até o dia 17/01/2015.

*Cordialmente,
Mariângela do Amaral Saboya*

(Qualificação de respondentes)

** Required*

Categoria que representa *

- ☐ *Professor*
- ☐ *Técnico administrativo*

Tempo de serviço no IFCE *

- ☐ *Até 2 anos*
- ☐ *2 a 5 anos*
- ☐ *5 a 10 anos*
- ☐ *10 a 15 anos*
- ☐ *15 a 20 anos*
- ☐ *mais de 20 anos*

Campus *

Gênero *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade *

Escolha uma faixa etária

- ☐ 18 a 25
- ☐ 26 a 30
- ☐ 31 a 35
- ☐ 36 a 40
- ☐ 41 a 45
- ☐ 46 a 50
- ☐ 51 a 60
- ☐ mais de 60

(Assertivas propostas)**Qual o papel da CPA ? ***

Você pode marcar mais de uma alternativa

- ☐ Conduzir o processo de avaliação interna do IFCE
- ☐ Elaborar diagnóstico institucional
- ☐ Prestar informações ao Inep
- ☐ Não sei responder

A CPA do IFCE é composta por representantes dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente, além de representantes da sociedade civil organizada. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

Na constituição das subcomissões da CPA, a representação da comunidade acadêmica é feita por um docente, um técnico administrativo e um discente. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

Como a CPA é instituída? *

- ☐ Por indicação do gestor
- ☐ Por indicação do MEC
- ☐ Por meio de eleição direta de seus pares
- ☐ Não sei responder

Sobre a localização da CPA no organograma institucional: *

- ☐ É um órgão da Reitoria
- ☐ É subordinada à Pró-reitoria de Ensino
- ☐ É subordinada ao Conselho Superior
- ☐ É um órgão autônomo de representação colegiada
- ☐ Não sei responder

A atuação da CPA do IFCE está de acordo com a legislação. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA promove campanhas para estimular a participação da comunidade interna na autoavaliação institucional. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA apresenta à comunidade acadêmica o resultado da avaliação interna. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA acompanha a avaliação de cursos realizada por avaliadores do MEC *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Não sei responder

A CPA promove a cultura de avaliação no IFCE. *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo Totalmente

☐ Não sei responder

Os resultados da autoavaliação institucional contribuem para o desenvolvimento do IFCE. *

☐ Concordo plenamente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo Totalmente

☐ Não sei responder

A CPA participa de momentos de tomada de decisão da administração do campus/unidade estratégica. *

☐ Concordo plenamente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo Totalmente

☐ Não sei responder

As fragilidades apontadas pela CPA subsidiam a definição de objetivos e metas para o PDI ou ações para o PAA de seu campus/unidade estratégica. *

☐ Concordo plenamente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo Totalmente

☐ Não sei responder

Cite duas ações que foram incluídas no Plano Anual de Ação (PAA) de seu campus/unidade estratégica, seguindo orientação do relatório da CPA. *

« Back

Submit

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO AOS MEMBROS DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DO IFCE

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO POR MENSAGEM ELETRÔNICA AOS MEMBROS DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DO IFCE

Caro Colega,

Encaminho-lhe este questionário que visa a contribuir com a pesquisa documental da dissertação que estou elaborando para o Mestrado POLEDUC/UFC, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, na qual analiso a efetividade da atuação das Comissões Próprias de Avaliação no IFCE, à luz do Sinaes.

A fim de conferir fidedignidade às descrições da pesquisa, solicito sua colaboração, respondendo às seguintes perguntas:

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Resposta nº: _____

Nome: _____

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino?

Idade: _____ ? Tempo serviço no IFCE: _____ ?

Participou da CPA no ano/período:

☐ 2004-2006; ☐ 2007-2009; ☐ 2010; ☐ 2011; ☐ 2012; ☐ 2013; ☐ 2014

Atuou/atua na CPA como:

☐ Presidente ☐ membro de comissão central ☐ membro de subcomissão

1 - A CPA do IFCE obedece/segue os princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do Sinaes?

2- Existe/existia algum treinamento para os novos membros das CPAS?

3 - Qual o nível de interesse e de participação das subcomissões nas reuniões da CPA?

4 - De que maneira a CPA estimula a participação da comunidade interna na autoavaliação institucional?

- 5 - Como se dá/dava a apresentação à comunidade acadêmica do resultado da avaliação interna?
- 6 - Que ações são/eram adotadas para promover a cultura de avaliação no IFCE?
- 7 - Como se dá/dava a interação da CPA com a equipe de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE?
- 8 - De que maneira os resultados da autoavaliação institucional contribuem o desenvolvimento institucional?
- 9 - A CPA participa de momentos de tomada de decisão na administração ou regulação do ensino da instituição?
- 10 - Há/havia algum acompanhamento da correlação fragilidades apontadas pela CPAs propostas de objetivos, metas e ações do PDI?
- 11 - A CPA tem/tinha visibilidade e reconhecimento da comunidade interna sobre a importância de seu trabalho para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo IFCE?
- 12 - Como se pode classificar o apoio institucional dado à CPA ?
- 13 - A estratégia de renovação completa das CPAs a cada eleição contribui ou prejudica a sedimentação de uma cultura avaliativa no IFCE? Justifique sua resposta.
- 14 - Como a Comissão Central conduz o trabalho das Subcomissões de campi?
- 15 - Quais as principais dificuldades que se apresentam às CPAs?
- 16 - Qual a relevância do trabalho da CPA para o desenvolvimento institucional?
- 17 - Você considera que seu engajamento/participação na CPA pode ser considerado satisfatório?

Agradeço, desde já, sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que julgue necessário.

Cordialmente,

Mariângela do Amaral Saboya