



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

KEINA MARIA GUEDES DA SILVA

**O SINAES NA AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

FORTALEZA

2020

KEINA MARIA GUEDES DA SILVA

O SINAES NA AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas - Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S58s Silva, Keina Maria Guedes.
O SINAES na avaliação das bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará / Keina Maria Guedes Silva. – 2020.
107 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias,
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

1. Avaliação de política pública. 2. SINAES. 3. Avaliação de biblioteca. I. Título.

CDD 320.6

KEINA MARIA GUEDES DA SILVA

O SINAES NA AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Avaliação de Políticas
Públicas - Mestrado Profissional, da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito à obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Suely Salgueiro Chacon
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hamilton Rodrigues Tabosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que realiza o impossível e que me acompanha nesta grande jornada que é a vida.

À Universidade Federal do Ceará pela realização desse curso.

Aos meus pais, Kerginaldo e Nazaré, que me ensinaram muito do que eu sei, pela educação que me deram e por todo incentivo e apoio que me dedicaram pela busca do conhecimento.

Aos meus irmãos, Kaio, Klayo e Keila pela certeza que me deram de poder contar com eles a qualquer hora e pela torcida constante em todos os momentos.

Aos meus familiares pelo orgulho que sentem por mim e por acreditarem no alcance de mais esta conquista.

Ao meu orientador Julio Racchumi que me dedicou seu tempo e seus conhecimentos à realização deste trabalho e por todos os ensinamentos que ficarão guardados na memória.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pela exposição de valiosos conhecimentos que contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação profissional.

Aos membros da banca avaliadora que tão generosamente se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

A todos os colegas da 9ª turma do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pela troca de conhecimento e apoio nessa jornada.

Aos colegas bibliotecários que participaram efetivamente desta pesquisa.

Aos amigos que cultivei durante minha jornada acadêmica, pelos laços de amizade, em especial Guiomar, companheira de todas as horas. Mariana, Marcela e Rosinete, pelo estímulo constante.

A todos que de modo direto ou indireto contribuíram com a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo objetiva avaliar as práticas das avaliações *in loco* das bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) considerando a legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A perspectiva avaliativa aplicada a este trabalho se pautou em Lejano (2012) e no seu método experiencial, na busca de conhecer a teoria que emerge da prática. Foi realizado um estudo de caso por amostragem intencional, tendo como critério as bibliotecas que já passaram pela avaliação utilizando os novos instrumentos. Optou-se por uma metodologia qualitativa, considerando como principais procedimentos de pesquisa o levantamento documental, bibliográfico e a pesquisa de campo, na qual se utiliza para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Para analisar os dados obtidos foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin. A pesquisa revelou que em alguns pontos a prática foi ao encontro da teoria, e em outros não, principalmente quando se tratou de critérios novos de avaliação como atendimento educacional especializado e recursos inovadores, e sobre a verificação das bibliografias básicas e complementares dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Avaliação de política pública. SINAES. Avaliação de biblioteca.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the practices of on-site assessments of the libraries of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) considering the legislation of the National Higher Education Assessment System (SINAES). The evaluative perspective applied to this work was based on Lejano (2012) and his experiential method, in the search to know the theory that emerges from practice. A case study was carried out by intentional sampling, using as criteria the libraries that have already undergone the evaluation using the new instruments. We opted for a qualitative methodology, considering documental, bibliographic and field research as the main research procedures, in which semi-structured interviews are used for data collection. To analyze the data obtained, Bardin's content analysis was used. The research revealed that in some points the practice met the theory, and in others it did not, especially when it came to new criteria for evaluation such as specialized educational assistance and innovative resources, and on the verification of basic and complementary bibliographies of undergraduate courses.

Keywords: Public policy evaluation. SINAES. Library evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	— Os 5 eixos da avaliação externa institucional, indicadores de qualidade e pesos para o ato de credenciamento.....	45
Quadro 2	— Os 5 eixos da avaliação externa institucional, indicadores de qualidade e pesos para o ato de credenciamento.....	46
Quadro 3	— Níveis de conceitos na avaliação.....	46
Quadro 4	— Prazos de validade para a avaliação institucional.....	47
Quadro 5	— As 3 dimensões da avaliação de curso, indicadores de qualidade e pesos para o ato de autorização de criação de um curso de graduação.....	49
Quadro 6	— As 3 dimensões da avaliação de curso, indicadores de qualidade e pesos para o ato de reconhecimento e renovação do reconhecimento de curso.....	49
Quadro 7	— Indicadores de avaliação externa institucional referentes à biblioteca.....	62
Quadro 8	— Indicadores de avaliação de cursos de graduação referentes à biblioteca.....	63
Quadro 9	— Parâmetros de avaliação da CPA.....	66
Quadro 10	— Possíveis resultados de avaliação por segmento de público.....	67

LISTA DE SIGLAS

AACR2	Código de Catalogação Anglo-Americano
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BVU	Biblioteca Virtual Universitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CDD	Classificação Decimal de Dewey
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CI	Conceito Institucional
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IGC	Índice Geral de Curso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Político Pedagógico
PUDs	Programa de Unidades Didáticas
SESu	Secretaria da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	14
3	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	18
3.1	Políticas públicas e sua avaliação.....	18
3.2	Perspectivas e percurso avaliativo.....	23
4	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	29
4.1	A educação no Brasil.....	29
4.2	A trajetória da avaliação da educação superior no país e o SINAES	37
4.3	O SINAES e sua avaliação nas bibliotecas.....	55
5	BIBLIOTECAS SOB AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO.....	69
5.1	Apresentando o <i>locus</i> da pesquisa.....	69
5.2	A teoria e a prática no <i>locus</i> da avaliação.....	73
5.2.1	<i>Preparação para a avaliação in loco</i>	74
5.2.2	<i>A avaliação experienciada</i>	78
5.2.3	<i>Os avaliadores</i>	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICEA.....	105
	APÊNDICE B.....	107

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste programa de mestrado centra-se em fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica, no âmbito da avaliação de políticas públicas de caráter social. Para tanto, oferta um instrumental teórico e metodológico com novas perspectivas avaliativas que vão para além das usualmente adotadas nas pesquisas desse cunho, instigando a realização de pesquisas com um olhar mais aprofundado que considere “o contexto social, econômico, político e cultural, bem como a importância da análise institucional, das relações de poder, dos interesses e valores que permeiam os processos de formulação e implementação dessas políticas” (RODRIGUES, 2008, p. 7). Neste sentido, este estudo se situa dentro da linha de pesquisa de Desenho das Políticas Públicas de Caráter Social, sendo a política em foco o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma política em nível nacional e ligada aos interesses públicos voltados para a educação superior no Brasil.

O SINAES é instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e surge com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino superior no país, orientando a expansão da oferta dessa modalidade de ensino, promovendo o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior através de parâmetros de avaliação da qualidade (BRASIL, 2004). Para alcançar seu objetivo, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno de três grandes eixos: avaliação institucional, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos.

Cada um desses eixos segue processos e instrumentos específicos de avaliação, para fazer uma análise holística das várias dimensões da Instituição de Ensino Superior (IES), como, por exemplo: desenvolvimento institucional; políticas acadêmicas; políticas de gestão; infraestrutura entre outras, visando identificar o seu perfil e o sentido da sua atuação (BRASIL, 2009). Diante da amplitude dessa política pública, o enfoque desta pesquisa limita-se à avaliação que o SINAES faz nas bibliotecas das IES, a qual ocorre na dimensão de infraestrutura, tanto no momento da avaliação institucional como de curso.

O objeto de pesquisa em questão é o SINAES na avaliação de biblioteca. A problemática que gira em torno deste objeto surgiu a partir de experiências vividas por esta pesquisadora, enquanto sujeito do universo que envolve tal objeto. Tendo

formação em Biblioteconomia e atuando como bibliotecária, há pouco mais de cinco anos, em uma das bibliotecas da rede de *campi* IFCE, tive a oportunidade de experienciar duas visitas *in loco* de avaliação do SINAES. E, observar todo o processo pelo ângulo dos sujeitos avaliados e a urgência em preparar a contento uma biblioteca para submeter a uma avaliação do SINAES, tendo apenas um curto espaço de tempo. Além disso, dispunha de poucos recursos o que fez surgir vários questionamentos e muitas dúvidas em como proceder, pois não existia uma experiência anterior com esse tipo de avaliação. Após a realização de alguns estudos comparativos entre o que estava na lei e o que era praticado, ficaram perceptíveis algumas lacunas entre a teoria e a empiria, a ponto de suscitarem um problema.

O SINAES, no eixo da avaliação institucional, pondera o resultado de sua avaliação *in loco* realizada por avaliadores externos à instituição com o resultado da autoavaliação realizada por membros da IES, que fazem parte da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Os dados extraídos do 1º relatório parcial da Comissão Própria de Avaliação do IFCE, publicados em 2018 com referência ao ano de 2017, apontam que dos 1.554 docentes que responderam ao questionário aplicado pela CPA, apenas 37% consideram o acervo bibliográfico conservado, 15% consideram o acervo bibliográfico atualizado e 16% consideram o acervo bibliográfico satisfatório em relação à bibliografia básica prevista para o seu curso. Em contrapartida, os últimos relatórios disponíveis no site do IFCE sobre avaliações institucionais externas realizadas entre os anos de 2015 e 2017, revelam que as bibliotecas da rede se classificam com conceitos 5 e 4, os quais equivalem a muito bom e bom, respectivamente (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018). Esses dados foram instigantes na busca em compreender como se dá a avaliação do SINAES nas bibliotecas.

Dessa forma, ciente da impossibilidade de encontrar respostas para tantos questionamentos, cabe aqui apenas buscar avaliar o problema que paira sobre a seguinte questão: levando em consideração o que teoriza e o que pratica, até que ponto as diretrizes do SINAES são aplicadas nas avaliações *in loco* em uma biblioteca?

Sendo assim, este estudo tem por objetivo geral avaliar como ocorreram na prática as avaliações *in loco* nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, comparando com o que apresenta a legislação do

SINAES quanto à avaliação de biblioteca. Assim, foi feito um estudo de caso por amostragem, tendo como critério as bibliotecas que já passaram pela avaliação utilizando os novos instrumentos, os quais surgiram no mesmo período de início desta pesquisa. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos:

- a) traçar a trajetória dos programas e políticas de avaliação da educação superior no Brasil, com ênfase no SINAES;
- b) analisar o que determina a legislação do SINAES sobre avaliação de biblioteca;
- c) verificar junto aos bibliotecários que participaram do processo de avaliação *in loco*, como se deu na prática a avaliação do SINAES nessas bibliotecas;
- d) identificar a relação do que teoriza a legislação do SINAES sobre avaliação de biblioteca com o que foi verificado das avaliações *in loco* praticadas.

O procedimento técnico adotado abrangeu pesquisa bibliográfica e documental, já que envolveu levantamento de bibliografias e documentos para a fundamentação do esboço teórico. Além de, uma pesquisa de campo que trouxe dados indispensáveis para o alcance do objetivo proposto. Optou-se por fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, pois visa aprofundar conhecimentos sobre a temática apresentada explorando este assunto no contexto das bibliotecas selecionadas: *campi* Baturité, Cedro e Crateús.

Como ferramenta para coleta de dados, definiu-se a entrevista de caráter semiestruturada, com o intuito de levantar dados para uma análise qualitativa acerca dos aspectos mais relevantes da problemática em estudo. Os sujeitos entrevistados foram os bibliotecários que atuam nas bibliotecas citadas, os quais também foram escolhidos de forma intencional, uma vez que interessa para esta pesquisa os bibliotecários que participaram diretamente do momento avaliativo. A perspectiva avaliativa e o método aplicado neste estudo foram os de Lejano (2012), uma perspectiva de avaliação para política pública centrada na noção de experiência. Assim, o seu método experiencial busca alcançar uma compreensão mais aprofundada, de uma política ou programa na forma como realmente acontecem e são vivenciados/experenciados pelos atores envolvidos.

Já para analisar os dados obtidos, optou-se pela análise de conteúdo. Ela se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com processo sistemático e objetivo de descrição dos conteúdos das mensagens, tendo por finalidade a construção de inferências (BARDIN, 2011). Assim, dialogando com as escolhas dos passos definidos nesta pesquisa.

As discussões acerca das políticas sociais voltadas para a educação é relevante, uma vez que é premissa basilar dos direitos humanos, que todo cidadão tenha direito a ela. Com isso, avaliar este tipo de política possibilita uma visão da sua real aplicação e efetividade, além de sugerir possíveis melhorias. E, também explorar o SINAES no âmbito da avaliação de bibliotecas, já que é um assunto ainda pouco discutido, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas nessa linha para o enriquecimento da literatura desse campo de investigação e gerando subsídios para a tomada de decisões em futuras ações direcionadas a estas questões.

Diante das incertezas e das poucas informações sobre como será a avaliação *in loco* das bibliotecas - seguindo as diretrizes de novos instrumentos de avaliação, reunindo e divulgando experiências desse modelo de avaliação -, a sua realização será de grande valia para colaborar com as atividades de profissionais que atuam em bibliotecas, assim como para quem avalia esses setores. Nesta perspectiva, será possível ressaltar a importância da biblioteca universitária na avaliação do SINAES, possibilitando que as IES possam investir mais neste setor, visando seu desenvolvimento dentro dos parâmetros de qualidade. Somando-se a essa importância, está o interesse da pesquisadora em se aprofundar sobre este assunto, pois é algo que envolve minha realidade enquanto profissional da informação atuante na área, fator que facilitará e propulsionará o curso desta pesquisa.

Estima-se também que os resultados deste estudo possibilitarão contribuições para novos aprofundamentos e novas discussões, para área da avaliação da educação superior como um todo. Pois, a depender da quantidade e intensidade de discussões e temáticas poderão entrar nas agendas políticas como pauta e uma futura reavaliação dos impactos do SINAES, já que sem reflexões e discussões acerca de um determinado assunto de interesse público não é possível fazer ajustes nas políticas públicas já existentes, muito menos a criação de novas em benefício da sociedade.

Daí a importância de estudos que objetivam a questão da avaliação de uma política pública. Conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2001), a avaliação é fundamental no processo de desenvolvimento de uma política e destacam que a avaliação de políticas públicas tem dois objetivos principais a) o autoconhecimento e a formulação de subsídios para a tomada de decisões e b) o aprimoramento da política implementada.

Assim sendo, este trabalho se apresenta com a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo traz a introdução da pesquisa. No segundo capítulo apresenta-se o percurso metodológico do estudo. O terceiro capítulo discorre-se sobre as políticas públicas e sua avaliação. Já no quarto capítulo é realizado um levantamento sobre os programas de políticas de avaliação da educação superior no Brasil, com ênfase no SINAES e na avaliação que ele aplica às bibliotecas. Em seguida, no quinto capítulo é apresentado um estudo de caso onde mostra como se deu a avaliação *in loco* do SINAES nas bibliotecas em estudo. E, por fim, no sexto capítulo encontram-se as considerações finais acerca desta pesquisa.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O caminho trilhado para alcançar o objetivo aqui proposto, inicia-se com um levantamento prévio nas bibliotecas da rede IFCE para averiguar a viabilidade de desenvolver esta pesquisa junto a elas. Verificada a possibilidade, foi dado início a uma pesquisa exploratória, que conforme Gil (2008), são realizadas para proporcionar uma visão geral de tipo aproximativo sobre determinado fato, propiciando maior familiaridade com o problema e visando torná-lo mais explícito ou com a construção de hipóteses. Neste sentido, a escolha se deu pela finalidade de desvelar a teoria e a prática do SINAES nos seus processos de avaliação em bibliotecas, através do levantamento de informações para um mapeamento e apresentação das condições de manifestação do objeto estudado.

Seguindo a abordagem da pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes de forma mais aprofundada para buscar compreender e explicar as relações, os processos e os fenômenos que não podem ser quantificados. O foco aqui não é expressar em si uma representatividade numérica, e sim um aprofundamento da compreensão do fenômeno que envolve o SINAES na avaliação de bibliotecas. Ou seja, buscar os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, primando pela compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos procedimentos foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, para apoiar-se em estudos anteriores e dados que tratam das categorias teóricas aqui abordadas. A pesquisa bibliográfica ocorreu em fontes como livros, o Portal da Capes e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, que se configuram como fontes de informações pertinentes para iniciar o embasamento teórico deste estudo. Em relação ao levantamento documental, foram utilizados os sites do MEC e Inep, pois eles deram acesso aos principais documentos jurídicos que envolvem a lei do SINAES.

Assim, Fonseca (2002) explica que qualquer trabalho científico é iniciado com uma pesquisa bibliográfica, pois proporciona ao pesquisador conhecer os estudos já realizados sobre o assunto. E, sendo assim, este tipo de pesquisa parte do levantamento de referências teóricas já publicadas em livros, artigos científicos, páginas de web sites, etc. Já a pesquisa documental segue os mesmos caminhos da

pesquisa bibliográfica, porém recorre a fontes mais diversificadas e sem tratamento analítico, como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, etc.

Outras fontes de informação que ajudaram na realização desta pesquisa foram documentos institucionais do IFCE, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) e o Relatório de Autoavaliação Institucional, assim como o próprio site do IFCE. Eles consistiram em ricas fontes de informação, que possibilitaram um conhecimento mais apurado sobre as bibliotecas da rede IFCE. A exemplo do 1º relatório parcial da CPA IFCE 2017, onde apresenta a autoavaliação institucional referente ao ano letivo de 2017, que compreende os períodos letivos 2017.1 e 2017.2, no qual foram extraídos dados pertinentes para este estudo

Aliada a isso, foi realizada uma pesquisa de campo para se aproximar do objeto da pesquisa e conhecer melhor a realidade que envolve a biblioteca, no que se refere à avaliação do SINAES. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se como um estudo empírico onde o pesquisador sai a campo para conhecer e investigar determinada realidade, indo além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, usa instrumentos e técnicas já especificados na coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesta etapa, foram escolhidas dentre as bibliotecas do IFCE as que já passaram pela avaliação *in loco* do SINAES, regida pelos novos instrumentos de avaliação.

Optou-se por fazer esse recorte visando os novos instrumentais, por ser um assunto ainda novo e por ser uma mudança que causou muitas discussões no âmbito das avaliações do SINAES. Assim, abarcando em elementos originais para este estudo. Ainda para esse reconto foi realizado um levantamento prévio, por meio de uma pergunta direta aos bibliotecários que atuam nas bibliotecas da rede de *campi* do IFCE. Desse modo, constatou-se que até o momento do levantamento prévio, apenas 5 bibliotecas da rede tinham passado pela avaliação utilizando o novo instrumental, sendo as bibliotecas dos *campi*: Baturité, Camocim, Canindé, Cedro e Crateús. Destas 5 bibliotecas, apenas 3 puderam colaborar efetivamente como *lócus* de pesquisa, que foram as bibliotecas dos *campi*: Baturité, Cedro e Crateús.

Os sujeitos desta pesquisa foram os bibliotecários que atuam nessas três bibliotecas, os quais também foram escolhidos de forma intencional, pois se busca a

experiência dos bibliotecários que estiveram presentes no momento da avaliação *in loco*. Inicialmente, houve a tentativa de ampliar os sujeitos desta pesquisa para os auxiliares de biblioteca e coordenadores dos cursos avaliados, pois eles também em algum momento estiveram presentes na avaliação *in loco*. Com isso, foi realizada uma entrevista de teste, mas percebemos que esses possíveis sujeitos não participaram de forma direta em todos os processos que envolvem a avaliação de uma biblioteca. Portanto, não nos dariam dados suficientes para responder a todas as questões abordadas durante a coleta de dados. Desse modo, por terem de fato participado de todos os processos de preparação da biblioteca, acompanhado e respondido as perguntas dos avaliadores durante a avaliação *in loco*, os bibliotecários foram os sujeitos que melhor refletiram a prática avaliativa no setor de biblioteca.

Como instrumento para coleta de dados junto a esses sujeitos, foi utilizada a entrevista do tipo semiestruturada. Conforme Gil (2008), esse tipo de entrevista apresenta certo grau de estruturação em que o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, e estabelece um roteiro de entrevista de modo que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Para este estudo as perguntas foram realizadas com base, principalmente, nos pontos avaliativos apontados nos novos instrumentos de avaliação seguindo um roteiro predeterminado com perguntas que alcancem os objetivos propostos.

Esse tipo de entrevista foi escolhido, pois essa modalidade pode gerar informações inesperadas que podem ser de grande valia para a pesquisa (PÁDUA, 2012). As entrevistas ocorreram presencialmente no *lócus* da avaliação, o que possibilitou para a pesquisadora maior proximidade com os sujeitos e uma melhor apreensão do ambiente e dos serviços avaliados. Entretanto, houve a necessidade de uma das entrevistas ser realizada em outro ambiente e outra à distância, com o auxílio das tecnologias da comunicação. De todas as entrevistas foi possível extrair informações necessárias, para compor o arcabouço de elementos para a análise de conteúdo pretendida. Este foi o ponto da pesquisa que mais teve percalços, devido ao deslocamento entre cidades e a disponibilidade de tempo dos entrevistados.

Quanto à técnica para analisar os dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, forma sistemática e objetiva para analisar os discursos da teoria e da prática. Para isso, foram escolhidas três categorias de análise: a preparação para a avaliação *in loco*, a avaliação experienciada e os avaliadores. Dessas três

categorias, duas foram escolhidas a priori, e uma durante a pesquisa de campo. Percebeu-se, durante as entrevistas, a necessidade de se conhecer o processo que antecede a avaliação *in loco* do SINAES pela perspectiva dos avaliados, pois contribuiria para uma melhor compreensão dos reflexos que giram em torno dessa avaliação. Com isso, a categoria preparação para a avaliação *in loco* foi escolhida, com a finalidade de melhor visualizar os contextos que envolvem uma avaliação do MEC em uma biblioteca. A segunda categoria de análise vai diretamente ao encontro do objetivo proposto, já a categoria que trata sobre os avaliadores nos deu mais aparato para compreender melhor o momento da avaliação.

Assim, com base nessa técnica, buscou-se fazer uma análise das informações obtidas, levando em consideração os significados conferidos pelos sujeitos entrevistados, explorando-as em toda a sua riqueza e possibilidades. E, também, fazendo inferências com o referencial teórico para uma melhor interpretação e descrição dos dados coletados (BARDIN, 2016).

Todo esse caminho metodológico foi trilhado dentro da perspectiva avaliativa de Lejano (2012), com base no seu método experiencial. Pautada na proposta interpretativa pós-positivista desse autor, esta pesquisa caminha no sentido de buscar conhecer a teoria que emerge da prática e a coerência institucional da política do SINAES. Esse autor afirma que para se conhecer uma política é preciso que ela seja analisada pela forma como ela de fato ocorre, ou seja, como ela é vivenciada e experienciada. Para isso, Lejano (2012) considera que as ideias de contexto sejam o norte do pesquisador. Acredita-se, que por meio dessa visão avaliativa de Lejano, seja possível uma compreensão maior do texto da política do SINAES e do o contexto de sua prática nas bibliotecas da rede IFCE já apontadas.

Neste sentido, foi o percurso metodológico trilhado que possibilitou o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. E, que nos direcionou rumo ao alcance de respostas para a questão inicial deste estudo.

3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Objetiva-se com este capítulo apresentar uma abordagem teórica acerca de avaliação, políticas públicas e avaliação de políticas públicas. Assim, como destacar algumas perspectivas avaliativas para políticas públicas que são concebidas tanto com um viés mais gerencialista, como um viés mais construtivista. A clareza sobre esses termos e perspectivas de caráter tão abrangentes e transversais, nos possibilitará compreender melhor a proposta deste programa de mestrado, que é a formação de profissionais com competência teórico-analítica e operacional para avaliar políticas públicas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar crítica e prática (UFC, 2004).

A partir disso, este estudo busca entender a política pública estudada neste trabalho, o SINAES. Ela busca por meio de uma avaliação de natureza formativa e ao mesmo tempo regulatória avaliar as instituições de ensino superior, seus cursos e o desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004). E, por fim, compreender a avaliação que esta pesquisa se propõe a fazer, por meio da perspectiva avaliativa experiencial de Lejano, busca avaliar como se dá as avaliações *in loco* nas bibliotecas do IFCE tendo como parâmetro a própria legislação do SINAES.

3.1 Políticas públicas e sua avaliação

A literatura revela uma diversidade de conceitos para política pública, uma vez que o próprio termo “política” é polissêmico, podendo ter vários sentidos a depender do enfoque. Bobbio (1993, p. 954), em seu Dicionário de Política, apresenta o significado clássico e moderno desse termo, ao explicitar que ele é “[...] derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”.

Para Cavalcante (2007), o termo política pode estar atrelado ao sentido de rótulo atribuído a um determinado campo de ação, como a política social e a política externa; pode ser usado no sentido de definir uma ideologia como meio de atingir a um fim, a exemplo de um conjunto de propostas de um partido; ou ainda, política pode ser sinônimo de decisões e ações do governo. Ela também afirma que

quando o termo política está intrínseco ao Estado, seu sentido vai desde “a luta de poder entre partidos políticos até um programa de ação do governo” (CAVALCANTE, 2007, p. 14),

Deste modo, podemos perceber que o sentido de política, dependendo do seu enfoque, pode representar um conjunto de discursos que visa atingir um objetivo, representar uma postura ideológica de uma empresa ou mesmo pode representar uma linha de ações por meio de programas desenvolvidos pelo governo.

Em se tratando de política pública, com o fim do Estado do bem-estar social, com as práticas das políticas de corte neoliberal e a globalização da economia, movimentos sociais e forças de resistência contra o capitalismo começam a vir à tona. E, no curso dessas manifestações surgem novos atores sociais que vão constituir classes para reivindicar a criação de políticas públicas pelo Estado (GONÇALVES, 2008). Assim, subentende-se que política pública é um benefício em função do público e criado pelo governo. Entretanto, pode ser implementado tanto pela iniciativa do setor público, do setor privado ou mesmo por organizações não governamentais.

A conceituação de política pública não é uma tarefa fácil, porque não há um consenso que a delimite, pelo contrário, existe uma vasta definição sobre o que é uma política pública. Há autores que a definem como um amplo conjunto de atividades relacionadas aos mecanismos que uma sociedade utiliza para regular suas ações. Pode ser definida como um padrão de condutas de um governo que determinam as ações governamentais. Política pública também pode ser a representação da interação do Estado com a sociedade e seus problemas. Existem autores que conceituam política pública como as ações concretas, como programas e projetos desenvolvidos e as ações simbólicas que são representadas pelo que um governo decide não fazer. Outro conceito consiste nas lutas de interesses entre Estado e sociedade e nas intenções de um governo perante o público (GUERREIRO, 1993; VARGAS VELÁSQUEZ, 2001; GERSTON, 1997; MICHEL, 2002; CAVALCANTE, 2007).

É possível, também, entender que política pública é toda ação governamental instituída por um documento legal. E, que pode ser aplicada através de um programa ou projeto desenvolvido para o público com a finalidade de atender as demandas sociais, embora tenha que se conciliar, muitas vezes, com os

interesses do Sistema Capitalista. Assim, uma política pública pode ser classificada a partir de três perspectivas, expressas por Trabada (2003), que são:

- a) política pública enquanto um conjunto de decisões e ações;
- b) política pública como conjunto de atividades destinado à solução de problemas;
- c) política pública referida à noção de *inputs*, *outputs* e *withinputs*.

Diante do exposto sobre política pública, percebe-se que a sua definição vai se delimitando de acordo com a perspectiva e aplicação que o termo pode ter, o mesmo ocorre com o que se pode conceber por avaliação. Em se tratando de avaliação, uma das definições mais clássicas é a de Scriven (1967), em que o sentido de avaliar é atribuir valor, na sua visão, avaliação é uma atividade formal com fim de atribuir mérito e valor, seja material ou simbólico, a uma ação, projeto, programa, etc.

Araújo e Boullosa (2009) chamam atenção para o fato de que a maioria dos autores que tratam sobre avaliação o consenso é de que não há avaliação sem juízo do valor. Assim, Boullosa (2006) nos explica melhor o que vem a ser avaliação conforme seu entendimento:

Avaliação é o conjunto de atividades, nem sempre solidamente correlacionadas, voltado para a expressão de um juízo ou síntese avaliatória, direcionado a um fim, nem sempre claro e/ou explícito, empreendido por um conjunto de agentes, nem sempre definidos ou etiquetados como avaliadores. Este juízo deve ser o máximo possível argumentado através de instrumentos e procedimentos de pesquisa avaliatória (não somente pesquisa social aplicada), de modo a possibilitar a sua reconstrução analítica e discussão dos resultados, juízo ou síntese avaliatória, pelas coletividades interessadas em tal avaliação, desencadeando um processo de aprendizagem prático-institucional (relativo ao objeto de avaliação) e social (relativo à dimensão dialógico-cívica da sociedade em geral) (BOULLOSA, 2006, p. 112).

Ou seja, essa autora explica que avaliação é uma cadeia de ações executadas de forma sistêmica por meio de instrumentos e procedimentos de pesquisa avaliativa, com vista a conceber um juízo de valor sobre algo com fins determinado, onde tal juízo de valor possa ser discutido pelas coletividades afetadas por essa avaliação. Sendo assim, para avaliar é necessário não só ter em mente o

que é avaliar, mas também saber como avaliar, para isso existem tipos e critérios de avaliação destinados a um fim.

Nesta perspectiva, não só os conceitos de avaliação vão variando de acordo com a finalidade como também os tipos de avaliação são variados. Existem outros tipos, mas aqui descaremos os apontados por Ramos e Schabbach (2012), que são os seguintes:

- a) Conforme o agente que avalia e quem participa do processo de avaliação:
 - Avaliação do tipo externa, quando a avaliação é realizada por avaliadores externos à instituição responsável pela política ou programa a ser avaliado.
 - Avaliação do tipo interna, quando é realizada interna à instituição por pessoas, que na sua maioria, participam diretamente do programa ou projeto sob avaliação.
- b) Conforme a natureza da avaliação:
 - Avaliação do tipo formativa, quando se trata da formação do programa ou política, analisando a produção de informações sobre as etapas da sua implementação.
 - Avaliação somativa, quando se avalia as relações entre o processo, os resultados e o impacto de uma política ou programa que está em execução há algum tempo, a fim de verificar se as metas previstas foram alcançadas e atribuir um juízo de valor geral.
- c) Conforme o momento de realização da avaliação:
 - Avaliação ex-ante, quando a avaliação é realizada antes do início de um programa, visando dar suporte às decisões de implementá-lo ou não.
 - Avaliação ex-post, quando a avaliação é realizada no decorrer da execução de um programa ou ao seu final, visando subsidiar as tomadas de decisões com base nos resultados alcançados.

d) Conforme o tipo de problema ao qual a avaliação responde:

- Avaliação de processos, é realizada na fase de implementação do programa para detectar problemas que ocorrem durante o processo, visando correções ou adequações.
- Avaliação de resultados, quando após a fase de implementação, busca-se verificar até que ponto o programa alcançou seus objetivos e quais seus impactos.

A lista de critérios para avaliação também é extensa, citaremos aqui os que Costa e Castanhar (2003) destacam: eficiência, efetividade, impacto ou efetividade, sustentabilidade, análise de custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade. A intenção não é explicar cada um deles, apenas destacar a existência de critérios para os atos de avaliação. Após essa abordagem sobre política pública e avaliação, pode-se agora chegar a um melhor entendimento do que vem a ser avaliação de política pública.

Belloni, Magalhães e Sousa (2001) consideram a avaliação como um componente fundamental e integrante do processo de desenvolvimento de uma política. Eles destacam que a avaliação de políticas públicas tem dois objetivos essenciais: o autoconhecimento e a formulação de subsídios para a tomada de decisões com vista no aprimoramento da política implementada.

Souza e Brandalise (2014) afirmam que “a avaliação de políticas públicas ocorre fortemente ancorada em um conjunto de valores, ideologias e concepções políticas partilhadas pelos avaliadores, o que caracteriza um processo avaliativo dentro de um sistema político”. E, que seu objetivo é conhecer os pontos positivos e encontrar as fragilidades da política em questão, visando sua melhoria.

Por meio de um olhar mais antropológico Gussi (2017) enfatiza que a avaliação de políticas públicas é um processo sócio-político e cultural, que requer uma metodologia de avaliação focalizada nas interpretações dos mais diversos atores envolvidos na política. Uma vez que o seu se encontra imerso em diferentes universos culturais. Dada essa explanação mais conceitual, adentraremos no campo das perspectivas avaliativas quando se trata de avaliação de políticas públicas.

3.2 Perspectivas e percurso avaliativo

Vale aqui ressaltar o olhar dado à avaliação de políticas públicas, que inicialmente se apresentou no Brasil por uma perspectiva mais gerencialista e as novas propostas construtivistas que estão surgindo. Assim, a avaliação no Brasil passa a fazer parte das ações do governo, quando órgãos financiadores internacionais passam a exigir comprovações de efetividade, eficácia e eficiência dos programas por eles financiados, visando identificar se houve mesmo o alcance das metas estabelecidas, dos resultados esperados e de uma maior produtividade com menor custo. Pois, a avaliação seria o meio que possibilitaria que o governo prestasse conta não só com os seus financiadores, mas também com a sociedade (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Esse processo demonstrou força na década de 1990, com a reforma do Estado regida por uma agenda neoliberal fez com que organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Eles passaram a impor um modelo de avaliação técnico-formal preconcebido e condicionado aos empréstimos para financiamentos de projetos na área social, aos resultados mostrados pelos indicadores de uma avaliação sistêmica nos programas do governo (BANCO MUNDIAL, 2004; BRESSER-PEREIRA, 1996; FARIA, 2005; GUSSI, 2017).

Gussi (2017) destaca que esse modelo avaliativo imposto pelas financiadoras internacionais segue atrelado em uma proposição epistemológica funcional e positivista. E, que quase sempre se reduz à dimensão econômica e está associada a um campo político de afirmação de um Estado regulatório, conduzido pelas regras de liberalização do mercado. Com isso, este cenário apresenta uma perspectiva avaliativa, que remete a uma avaliação nos marcos políticos neoliberais, onde as políticas públicas são implementadas, avaliadas e monitoradas. Assim, dentro desse paradigma é que se reflete o resultado de um complexo jogo de interesses políticos.

Rodrigues (2008) também afirma que diante das pendências financeiras do país - em relação às agências internacionais de financiamento para os programas e projetos, principalmente os de cunho social -, fez com que essas agências passassem a exigir de forma bem mais criteriosa a criação de sistemas de avaliação e monitoramento dos programas e projetos por elas financiados. E, desse modo fazendo sobressair uma avaliação com abordagem mais gerencialista que visa medir

por meio de indicadores a eficiência, eficácia e efetividade das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais.

Essa mesma autora acrescenta que esse olhar gerencialista dado a avaliação de políticas pública, se baseia em modelos positivistas e padrões tradicionais de avaliação com um instrumental de análise dos dados coletados de forma linear que limita à percepção dos resultados, sem com isso alcançar uma avaliação mais abrangente e profunda. Esse modelo tradicional e positivista de avaliação ainda é o mais utilizado quando se trata de sistemas de avaliação governamental envoltos pelo jogo de interesses políticos.

Entretanto, com a dinamização do cenário sociopolítico-econômico o Estado deixa de ser o único articulador dos interesses e das demandas públicas. O que agora compete também à iniciativa privada e ao terceiro setor, fazendo crescer o campo das políticas públicas voltadas para os interesses sociais. Diante de uma sociedade mais ativa que demanda e cobra a efetividade das políticas e programas sociais, faz surgir novas abordagens de avaliação de políticas públicas com um viés voltado mais para o construtivismo (GUSSI, 2017; RODRIGUES, 2008; SILVA, 2013).

Gussi (2017, p. 84) deixa isso claro quando afirma que:

[...] com o crescimento quantitativo e a importância das políticas sociais fomentadas pelo Estado brasileiro, a avaliação de políticas públicas começou a ser problematizada quanto à sua forma, usos e intencionalidades políticas. Em um cenário marcado pela emergência da sociedade civil e da necessidade de se criar mecanismos de controle social, impõem-se perguntas: para que avaliar? Como avaliar? Avaliar, para quem? Estas perguntas colocam em questão pressupostos da agenda neoliberal e seus modelos avaliativos e, remetendo a contradições do Estado e sua ação, encaminham outra pergunta: qual, enfim, o sentido de avaliar políticas públicas?.

Com isso, vários autores como Silva (2013), Gussi (2017), Rodrigues (2008), Guba e Lincon (2001) e Lejano (2012) propõem novas perspectivas de avaliação para políticas públicas, que quebram as barreiras do tradicional em busca de uma compreensão mais profunda acerca de uma política pública.

Assim, Silva (2013, p. 89) nos apresenta uma vertente avaliativa em que a “[...] avaliação de políticas e programas sociais deve ser percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerente: a dimensão técnica e a dimensão política”. Dessa forma, apresentam-se métodos e procedimentos científicos voltados

para uma abordagem compreensiva das variáveis contextuais que cercam uma política pública, compreendendo que elas decorrem de ações e não ações do Estado. Além disso, leva em consideração os jogos de interesses e limites econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade.

Com isso, associa-se o quantitativo e o qualitativo de forma que se complementem, sempre adotando uma postura crítica e compromisso com a mudança social, de modo a fazer da avaliação de política pública uma produtora de conhecimento. A percepção dessa autora, nos leva a entender que avaliar uma política pública é esboçar o seu desenho e sua implementação, compreendendo a amplitude e alcance de uma política ou programa, seu funcionamento e seus impactos sociais.

Assim, Rodrigues (2008) apresenta uma abordagem de avaliação em profundidade, na qual se deve avaliar uma política ou programa social de forma multidimensional e interdisciplinar. E, considera diferentes tipos de dados e informações como questionários de vários formatos, grupos focais, entrevistas de profundidade associada a observações de campo, análise de conteúdo da trajetória institucional, observando suas formas discursivas e os diferentes contextos de uma política ou programa. Desse modo, a avaliação feita por essa perspectiva deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar com foco em quatro dimensões: a análise de conteúdo do programa, atentando-se a sua formulação, as suas bases conceituais, e a sua coerência interna; a análise de contexto da formulação da política; a sua trajetória institucional; e o espectro temporal e territorial da política ou programa.

Outra perspectiva de avaliação para política pública traz uma abordagem antropológica, a qual se busca compreender as ações das políticas ou programas por meio da diversidade de atores sociais e institucionais e dos contextos em que são implementados, na busca de ampliar o horizonte político, analítico e metodológico da avaliação de políticas públicas. Assim, como a proposta da avaliação em profundidade, esta percepção avaliativa também constitui um processo multidimensional e interdisciplinar, pois visa compreender as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais que cercam a política ou programa sob avaliação.

Tal proposta de avaliação adota em sua estrutura metodológica a postura relativista e a observação participante e busca percorrer a trajetória política para

melhor interpretar os diferentes significados, que envolvem os atores sociais e a política. Nesse sentido, “permite revelar o potencial democrático de uma avaliação, de modo que essa se constitua em uma forma efetiva de controle social e de afirmação da cidadania e equidade” (GUSSEI, 2017, p. 98).

Já para Guba e Lincoln (1989), na avaliação de políticas públicas devemos buscar nos aprofundarmos ao objeto e a consciência dos sujeitos, sem, contudo deixar de atender aos requisitos de validade científica. Com esse olhar, esses autores propõem uma perspectiva avaliativa para políticas públicas denominada de Quarta Geração Avaliativa. Nesse modelo de avaliação, as experiências dos atores envolvidos de forma direta ou indireta que são afetados pelos impactos de uma política ou programa são elementos essenciais, considerando suas construções sociopsicológicas sobre determinada situação.

É uma metodologia interativa, em que se escolhe e aplica métodos e técnicas de pesquisa de forma combinada, que emparelham com a realidade empírica estudada, considerando que a realidade é dinâmica e faz interpretações também dinâmicas, uma vez que são dadas a partir de uma visão sistêmica buscando compreender as redes de interações. Ela também integra o qualitativo com o quantitativo, dando a mesma relevância às construções subjetivas e sociais que dá aos dados mensuráveis coletados. Dessa forma, essas características se apresentam como uma avaliação construtivista responsiva.

Nesse viés, Lejano (2012) propõe sua perspectiva avaliativa para política pública centrada na noção de experiência, a qual denominou de modelo experiencial, onde integra aspectos quantitativos e qualitativos de análise de modo a atingir uma compreensão mais profunda de uma política ou programa na forma, como realmente ocorrem e são vivenciados/experenciados pela multiplicidade de atores envolvidos. Para esse autor, a avaliação de uma política pública deve considerar em todas as suas dimensões as experiências e o entendimento que um sujeito tem de uma política ou programa a partir de sua vivência na prática.

Este é um modelo de lógica não linear, onde a teoria emerge da prática e das interações dos sujeitos com a empiria. Sendo de natureza multidimensional, ela faz uma integração holística das diferentes dimensões contempladas e usa como critério autenticidade da descrição da política como experiência, buscando uma compreensão ampla da dinâmica da política.

Na sua perspectiva avaliativa não se pode separar o texto do contexto, a teoria da prática, pois isso representaria uma lacuna tanto para a criação de uma política pública como para a avaliação dela. O texto a que o autor se refere é a política em si, “um texto construído por autoridades, pessoas dotadas de poder e tomadoras de decisões. Este texto político [...] é moldado em algum lócus de decisão e então importado para diferentes situações e implantados” (LEJANO, 2012, p. 193).

Neste sentido, Lejano (2012) nos alerta para perceber que o texto de uma política pública, o que ela regulamenta de forma generalizada, pode por vezes não ser criado a partir das diferenças dos contextos a que será aplicado. E, essa “separação entre o texto e contexto é problemática em muitos aspectos” (LEJANO, 2012, p. 193). O contexto a que o autor se refere é o “campo”, a realidade local no tempo e no espaço onde a política será implementada. Assim, nos alerta para “o que está faltando é um mecanismo pelo o qual a consideração do contexto pode influenciar ou guiar a formulação do texto”, pois “Claro, as contingências do contexto importam” (LEJANO, 2012, p. 193).

Vale lembrar, que essas diferentes abordagens avaliativas não se sobrepõem umas as outras, são opções de perspectivas avaliativas para as políticas públicas que são aplicáveis de acordo com a finalidade da avaliação que se quer fazer. Rodrigues (2008, p. 11) esclarece que:

As diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: uma que entende avaliação como “medida” e outra que privilegia o sentido de avaliação como “compreensão”. Identificar-se com uma ou outra concepção faz toda a diferença na condução da avaliação.

Voltando-se para a política pública discutida neste trabalho e o percurso avaliativo escolhido, à luz das considerações apresentadas neste capítulo - sendo o SINAES um sistema da avaliação de abrangência nacional instituído pelo Estado e também com o objetivo de caráter também regulador, buscando mensurar a qualidade da educação superior no Brasil por meio de indicadores de qualidade -, podemos perceber que a proposta avaliativa dessa política é de uma avaliação como “medida”. Já o olhar dado a esta pesquisa é no sentido de uma avaliação como “compreensão”.

Assim, o objetivo deste estudo é compreender como se dá as avaliações *in loco* que o SINAES faz nas bibliotecas do IFCE, identificando até que ponto o texto dessa política é aplicado nesse caso e compreender por meio das experiências dos atores sujeitos a essa política o contexto em que ele ocorre na prática. Desse modo, a proposta deste trabalho vai ao encontro da perspectiva avaliativa de Lejano, a qual será adotada como percurso para avaliação aqui pretendida.

O próximo capítulo tratará sobre o SINAES, para compreendermos melhor o seu texto. E, mais especificamente sobre a sua avaliação em biblioteca, tema que gira em torno do objeto de estudo desta pesquisa.

4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para melhor contextualizar os programas e políticas de avaliação da educação superior no Brasil, se fez necessário, primeiramente, relatar sobre as etapas históricas com as quais a educação no Brasil foi construída, onde será ressaltada a educação superior e a importância da biblioteca como um instrumento de apoio à educação. Na sequência se apresentará uma breve abordagem sobre a trajetória da avaliação da educação superior no país e uma explanação mais detalhes sobre o SINAES quanto a sua criação, concepção e missão, seu modelo de avaliação, os eixos e os procedimentos de avaliação. Assim, como os principais ajustes que o SINAES sofreu ao longo de sua história, como base para compreendermos as diretrizes de avaliação desse sistema para as bibliotecas, mostrando o que e como avaliar uma biblioteca nos termos da legislação desse sistema avaliativo.

4.1 A educação no Brasil

Com base no conjunto de normas que regulamentam a educação brasileira atualmente, a educação se concebe em todos os processos de formação do indivíduo, em que esses processos formativos ocorrem em vários âmbitos sociais, como no ambiente familiar, trabalho, escola, nas relações humanas, manifestações culturais e em todas as organizações da sociedade civil. Seguindo os preceitos gerais de liberdade e solidariedade humana, o objetivo da educação brasileira é proporcionar o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus domínios, formando-o para o exercício pleno da cidadania e qualificando-o para o trabalho.

É neste sentido que o Estado se apresenta com o dever de garantir acesso à educação, apresentando-a como um direito civil. Esta educação se denomina como educação escolar, a qual se baseia em duas diretrizes que formam os pilares conceituais desse tipo de educação, que são a sua constante vinculação com o mundo do trabalho e com a prática social. Desse modo, a educação escolar tem dois objetivos “o de preparar o aluno para o trabalho (mundo do trabalho) e o de preparar o aluno, como cidadão, para o convívio social (prática social e exercício da cidadania)” (BRANDÃO, 2004, p. 18).

Quando estudamos as bases históricas da educação brasileira durante os processos de formação social e econômica do Brasil, podemos notar o real objetivo da educação escolar com esses seus arraigados vínculos com o trabalho e as práticas sociais. A história da educação no Brasil está intrínseca à história da tomada das terras que hoje é o Brasil, por Portugal no ano de 1500, e todo o seu processo de formação social e econômica a partir da chegada da família real.

Tomando como fundamento teórico obras de autores que se destacaram em pesquisas sobre as bases que formam o Brasil atualmente, como Prado Júnior (2011), Ribeiro (2013), Galeno (2014) e Holanda (1995), podemos fazer a seguinte síntese dessa história:

Tomé de Sousa foi nomeado primeiro governador geral e chegou ao Brasil em 1549, acompanhado por um pequeno grupo de jesuítas. Ele era liderado por Manuel da Nóbrega, os quais instalam seus conventos e colégios em várias capitanias da colônia, com o objetivo primeiro de “civilizar” e evangelizar os gentílicos, erradicando o paganismo. Observa-se que tenha havido outras tentativas como essa, mas a História considera que é por meio desses primeiros jesuítas que se começa a introdução da educação escolar no Brasil (SAVIANI, 2013).

É necessário lembrar que entre os indígenas que viviam nas terras que os portugueses denominaram de Brasil, já havia um rudimentar sistema de educação. Não a educação escolar instituída, mas uma educação familiar e tribal. A missão dos jesuítas era incutir uma educação imposta pelos portugueses que coincidia com seus interesses coloniais, e impondo-lhes a religião que predominava na época, a catolicista, a qual era seguida pela Coroa Portuguesa. Diante disso, houve muita resistência por parte dos indígenas e, em consequência, muita perseguição e dizimação por parte dos colonizadores.

Ribeiro (1995) relata que os jesuítas, diante de tamanha atrocidade, se arrependeram da sua missão inicial e seguindo o exemplo dos missionários paraguaios tiveram o desejo utópico de tentar reconstruir a vida social dos índios destribilizados. Dessa forma, eles estavam indo contra os interesses da Corte Portuguesa, o que gerou uma guerra entre os padres e índios contra os colonizadores. Prado Junior (2011, p. 94) expõe bem a visão da Coroa de Portugal sobre a ameaça que passa a representar os missionários:

O mínimo que um poder soberano como a coroa portuguesa podia exigir era naturalmente estender normalmente a sua soberania sobre todos seus súditos. Os índios estavam no número destes; era pelo menos o que se queria, e a autoridade e prestígio dos padres formavam uma parede estanque além da qual se anulava o poder real. [...] A função deles não devia e não podia ir além das clericais que propriamente lhes competiam. Conceder-lhes o poder temporal, a experiência o demonstrara, era dar-lhes um poder político soberano.

Nota-se uma disputa de poder sobre o índio e o receio de que qualquer outra ação pedagógica jesuítica, além da catequese, que poderia apresentar aos nativos as fronteiras da dominação colonial. Ora, a intenção de Portugal era destituir os índios da sua cultura nativa, para impor uma cultura de dominação e submissão e não uma cultura de libertação. Como ressalta Mello (1972, p. 330), “[...] a Cultura, além de não ser negócio, desenvolve a inteligência e, paralelamente, o sentimento de libertação dos nativos”. Portanto, os colonizadores estavam mais preocupados em formar lavouras e cortar pau-brasil.

Previendo uma contra-hegemonia, a Coroa Portuguesa, representada pela figura do Marques de Pombal, em 1759, expulsa os jesuítas do Brasil e com isso todos seus bens foram confiscados, inclusive suas bibliotecas. A partir daí a educação no Brasil toma outros rumos.

O período que vai de 1759 a 1777 ficou conhecido como período pombalino, onde ocorreram reformas nos âmbitos econômico, administrativo e educacional para retirar Portugal dos moldes de uma economia mercantilista e levá-lo aos moldes de uma nação de economia capitalista. No campo da educação, após a expulsão dos jesuítas e a confiscação de seus colégios e bibliotecas, houve uma desestruturação do sistema de educação instituído por eles, que agora fica nas mãos do Estado português, que implantou as aulas régias.

Eram aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica com um único professor e uma não se articulava com a outra. Desse modo, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados (MACIEL; SHIGUNOV, 2006). Observa-se que o acesso a essa educação era restrito aos filhos da embrionária elite colonial. Assim, essas aulas régias eram para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa.

No ano de 1808, por não aderir ao Bloqueio Continental imposto por Napoleão Bonaparte, a Coroa Portuguesa se viu ameaçada com a invasão em

Portugal pelas tropas napoleônicas e decide fugir para o Brasil, que até então era sua colônia. Esse fato inédito instaurou novas condições políticas, sociais e econômicas na Colônia, e novos rumos foram dados à educação. A Corte precisava fazer de sua colônia da América Portuguesa um lugar que oferecesse o mínimo de recursos para seu padrão de vida. Desse modo, algumas instituições foram criadas para dar-lhe suporte, a exemplo da criação da Imprensa Régia em 1808 e da Biblioteca Pública em 1810. Nesse mesmo ano foi criado também o Jardim Botânico do Rio e em 1818 o Museu Nacional. A partir daí surgiu o primeiro jornal, A Gazeta e a primeira revista, As Variações ou Ensaios de Literatura (FRANÇA, 2008).

No âmbito da educação, a partir de então o ensino se enquadrava em três níveis distintos: primário, secundário e superior. Para o ensino primário e secundário não há muitas mudanças, o destaque é para o ensino superior, época que surgem os primeiros cursos superiores no Brasil, como o curso de cirurgia e economia em Salvador, no ano de 1810; dois anos depois se cria a Academia Real Militar e o curso de agricultura. Em 1817 foi criado o curso de química e o curso de desenho técnico, em 1818, e a Escola de Serralheiros.

Entretanto, ainda não existiam universidades, eram apenas cursos superiores isolados, com o objetivo de formar profissionais para atender às necessidades do governo (FRANÇA, 2008). Romanelli (1998) destaca que o modelo de educação instituído no Brasil durante o governo de D. João VI tinha forte conteúdo ideológico europeu e discriminativo, formando quadros de profissionais de interesse das elites aristocrática e da Corte, sem muitas oportunidades para as classes inferiores.

Em 7 de setembro de 1822, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e conseqüentemente cria a primeira Constituição Federal outorgada em 1824, onde em seu Art.179 garante instrução de ensino primária e gratuita para todos os cidadãos brasileiros, assim como a garantia de colégios e universidades para todos. Mas, com o aumento da massa populacional, o número de escolas era insuficiente para as populações emergentes.

Outro impasse na educação durante o período imperial (1822 - 1889) era a falta de investimentos na qualificação dos professores, ou seja, faltavam recursos até para as áreas prioritárias. Desse modo, “[...] no decorrer do império, o Brasil ficava mais distante de promover ensino de qualidade” (FRANÇA, 2008, p. 78). Em 7 de abril de 1831, com apenas 5 anos de idade, D. Pedro II foi anunciado novo

imperador do Brasil. Diante da pouca idade para assumir o cargo de imperador, instituiu-se o período regencial, que durou de 1831 a 1840, onde o país ficaria provisoriamente representado pelo parlamento imperial até que D. Pedro II atingisse a maioria. Durante esse período, o Brasil viveu uma crise política sem precedente.

A educação continuou tendo pouca atenção. Contudo, pode-se citar que D. Pedro II, buscou reformular as escolas e faculdades. Criou o Instituto Histórico em 1838, visando o desenvolvimento da cultura nacional e as primeiras escolas normais, com o objetivo de preparar melhor o docente, em 1835 em Niterói; 1836 na Bahia, e em 1845 no Ceará. Quanto ao ensino superior, os cursos não vinculavam a teoria e a prática e não havia instituições que se dedicassem à pesquisa científica. Enfim, “a educação não era prioridade para o Estado, uma vez que homens letrados colocavam em risco a própria soberania” (FRANÇA, 2008, p.75).

Só a partir de 1889, com a Proclamação da República, a educação passa a se tornar prioridade para o Estado, pois diante de pressões sociais e do novo regime político que se instituiu se fez necessárias mudanças estruturais no sistema de ensino. Logo, a ideia do ensino como direito público se fortaleceu sendo um momento em que a educação começou a assumir de fato sua verdadeira função, que é a de capacitar o indivíduo para desempenhar atividades nos setores públicos e privados.

O acesso ao ensino superior foi facilitado, ao ponto de admitir candidatos sem uma base de conhecimentos para acompanhar um curso superior. Foi daí que se estabeleceu o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, determinando critérios de seleção e classificação (FRANÇA, 2008). É nesse período que vão surgindo às primeiras universidades propriamente ditas, a primeira no país foi criada em 1909, a Universidade de Manaus, com cursos de Direito, Engenharia, Farmácia, Medicina, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. Posteriormente, surgiram a Universidade de São Paulo, do Rio de Janeiro e Minas Gerais, mas só em 1931 que a universidade no Brasil começa a se expandir, após a criação do Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, o qual promoveu uma ampla reforma educacional (MARTINS, 2002).

O período que compreende de 1930 a 1945 ficou conhecido como a era vergas, foi marcante para o campo da educação com destaque para as seguintes ações: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; reforma do Ensino

Secundário e do Ensino Superior; Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova; a Constituição Federal de 1934; e os projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil. Josetti e Araújo (2012, p. 188) sintetizam a real intenção do progresso no campo da educação nessa fase:

Nessa época, refletindo tendências fascistas, a orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita ao sugerir a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Dessa forma, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Esta época marca uma grande distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

E, dessa forma a educação no Brasil foi se construindo. Em 1961, é criada a primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) sendo iniciada uma campanha em defesa da escola pública, liderada pelos educadores mais atuantes em prol de uma educação pública de qualidade, como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Florestan Fernandes. Em 1964, o país sofre um golpe militar que muda os rumos da educação. De 1964 a 1985, o Brasil esteve sob o regime de ditadura militar, o qual restringiu as liberdades individuais e políticas, censurou a opinião pública, a imprensa e as artes, e qualquer forma de oposição era criminalizada e seus adeptos torturados.

Esse regime de governo criou estratégias reformistas para a educação em favor ao capitalismo, implantou políticas ideológicas de uma educação conservadora, incentivou a privatização das instituições de educação e militarizou o ensino. Boltin e Camargo (2015) corroboram com seguinte afirmação:

A educação, nesse sentido, desempenhou um papel que auxiliou tanto para que o capitalismo solidificasse enquanto sistema econômico hegemônico, quanto para que a classe trabalhadora continuasse cada vez mais alienada, explorada e presa a esse sistema desigual, reforçando, dessa forma, ainda mais a contradição entre capital e trabalho.

Após o período do regime militar o país passa por um processo de redemocratização, culminando na Constituição Federal de 1988 a qual vigora até os

dias de hoje (2020). Ela prevê a educação como um direito fundamental a todos, garantindo educação escolar de qualidade.

O objetivo enfatizado pela inserção da educação na ordem constitucional como um direito fundamental é propiciar o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e construir uma sociedade livre, justa e solidária, com desenvolvimento nacional, com a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais em promoção do bem comum (CAMARA, 2013, p. 16).

Desse modo a Constituição de 1988 traz um novo cunho ideológico que deixa claro a importância da educação para o desenvolvimento da nação. Junto ao processo histórico de desenvolvimento da educação no Brasil, podemos vislumbrar o surgimento das bibliotecas e a importância que elas têm enquanto um mecanismo fundamental de apoio à educação. É importante salientar que foi com os primeiros jesuítas enviados para catequizar os nativos que os primeiros livros foram introduzidos no Brasil Colônia, e ao passo que os números de seus colégios iam aumentando Manuel da Nóbrega solicitava que enviassem mais livros em quantidade suficiente, assim, foram chegando livros de vários gêneros, embora o que predominava na época fosse o de ordem religiosa.

Desse modo, vão surgindo as primeiras coleções de livros, que fizeram surgir as primeiras bibliotecas no Brasil. Moraes (1979) nos alerta que até metade do século XVI quase nada se sabe sobre a existência de livros no Brasil. Porém, com a difusão da imprensa, criada por Johannes Gutenberg no século XV, as reproduções de livros e outros suportes de informação ficaram mais fáceis o que estimulou a formação de bibliotecas reais em vários países da Europa, como França e Áustria.

Em Portugal, a formação da Biblioteca Real teve início no século XV com D. João III. Mas, foi no século XVIII que ela ganhou grandes proporções. Camargo (2011, p. 1) nos narra que:

O acervo era composto de livros de religião, história, filosofia, belas-artes e ciências naturais, além de atlas, cartas geográficas, estampas, gravuras, medalhas e moedas. Instalada no Palácio Real da Ajuda, dividia-se em duas coleções, a Livraria Real, restrita aos monarcas, e a do Infantado, dedicada a formação dos seus filhos. Nesse período, foi construída ainda a Real Biblioteca Pública da Corte, que foi aberta ao público em 1797.

Esse processo revela que a biblioteca nessa época já era vista como importante na formação educacional. Esse fato pode ser evidenciado quando na

ocasião em que a Família Real de Portugal, sem muita opção, se muda para sua Colônia da América Portuguesa, e mesmo em uma situação de fuga leva parte do acervo da Biblioteca Real estimado em torno de 60 mil peças, entre livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas. Assim, em 1814, a biblioteca foi aberta ao público e com a Independência do Brasil passa a se chamar Biblioteca Nacional (SANTOS, 2012).

Neste sentido, atrelada com a história da educação no Brasil a história do surgimento e desenvolvimento das bibliotecas no país nos mostra momentos de altos e baixos, que vão variando de acordo com as ideologias de cada governo. E, em relação à biblioteca escolar, como ferramenta de apoio à educação, a história explica que a partir das reformas educacionais ocorridas no século XX, ela passa a ganhar legitimidade e conquistar espaço no sistema de ensino, a exemplo das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que inferem a biblioteca escolar e sua importância (SALA; MILITÃO, 2017).

Um importante documento que evidencia a biblioteca escolar é o IFLA/UNESCO School Library Manifesto: *The School Library in Teaching for All*, O Manifesto “Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos”, o qual foi publicado em 2000, foi traduzido em muitas línguas e bem aceito internacionalmente. Ele colaborou para traçar o perfil das bibliotecas em diversos países. Esse documento estabelece que os governos desenvolvam estratégias, políticas e planos que implementem os princípios deste Manifesto (IFLA/UNESCO, 2005, p. 7).

Em 1997 foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual tem por objetivo proporcionar o acesso à cultura e incentivar à leitura junto aos alunos e professores através da distribuição de acervos com obras de literatura, de pesquisa e de referência (BRASIL, 2018). Em 9 de janeiro de 2001 é sancionada a Lei federal nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação entre outras providências e apontando a biblioteca como um importante espaço que deve ter coleções adequadas para as atividades de apoio para alunos e professores no processo de aprendizagem. Destaca-se no ano de 2010 a principal política de incentivo e criação de biblioteca escolar, instituída pela Lei nº 12.244/2010, a qual dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país (BRASIL, 2010).

Esses fatos evidenciam a importância das bibliotecas como mecanismo de apoio à educação, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (2005, p. 4) reforça essa importância quando afirma que “[...] a biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural”. Dessa forma, dada a importância que tem a educação e todos os outros aparelhos de apoio a ela, cabe ao Estado desenvolver mecanismos de avaliação e controle, pois a educação pode ser uma importante mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo em vários segmentos de sua vida. Principalmente, na formação de participantes políticos ativos, por meio da construção de conhecimentos críticos que vão para além das aparências alienantes da civilização capitalista.

4.2 A trajetória da avaliação da educação superior no país e o SINAES

Na década de 1970, surge nos Estados Unidos uma nova ideologia política e econômica capitalista, o neoliberalismo, tendo como seu maior defensor Friedrich August Von Hayek. Nesse novo sistema de ideias, defende-se a premissa de que o Estado não deve mais intervir na economia do país, mas, sim, os agentes econômicos privados devem ter absoluta liberdade de comércio para garantir o desenvolvimento e crescimento econômico e social da nação (MORAES, 2001).

O neoliberalismo tem enfoque na globalização, pois foi em virtude dela que surgiu esse novo ideal político e econômico, que propõe a descentralização da administração tradicional do Estado, fazendo com que este passe por uma reforma ao adotar uma administração pautada no modelo gerencial próprio da iniciativa privada, visto como um padrão eficaz e eficiente centrado nos resultados. Com isso, a economia se abre para o investimento das multinacionais e se inicia o processo da privatização das empresas estatais. Visto que, o Estado agora passa a assumir apenas o papel de controlador e regulador das ações do mercado, este por sua vez passa a ser responsável pela economia do país (MAUÉS, 2007).

Quando se trata da educação, na visão do neoliberalismo, esta não é mais um elemento do campo social e político, e sim um elemento que passa a se integrar no mercado. Ao qual compete modernizar e adequar o ensino para a competitividade do nicho internacional, ofertando uma educação com “qualidade

total”, visando à formação e capacitação de alunos voltada para o mercado de trabalho em si (ZANOTTO, 2014).

Diante do novo papel do Estado, surge a necessidade de criação de políticas públicas específicas que possam regular as várias vertentes de ações do mercado, inclusive no que tange a educação, como ressalta Zanotto (2014, p. 7 e 11):

A implementação das políticas públicas educacionais e nestas a de avaliação, vem se consolidando na educação básica e superior de forma significativa [...] Assim, a educação superior tem sido norteadada pelos exames nacionais de avaliação, podendo-se inferir que a lógica capitalista determina a constituição das políticas educacionais.

Infere-se que as políticas públicas voltadas para a educação enfocam muito a avaliação destas, pois como reforça Guerra (2012, p. 29), “[...] o Estado, então, afastava-se do provimento, fazendo-se presente como Estado avaliador”. Corroborar-se com esta afirmação Zanotto (2014, p.9) quando diz que “a avaliação institucional foi um instrumento ideal nesta situação. O Estado se apropriou deste mecanismo com muita habilidade”.

No Brasil as primeiras propostas de avaliação da educação, de forma mais sistematizada, surgiram no início da década de 1970, durante o regime militar, onde o governo em nome da modernização volta à educação para um modelo produtivista de eficiência. Após a Reforma Universitária de 1968 e a expansão do ensino superior no Brasil, conseqüentemente, surge um aumento das instituições de educação superior, e cresce a necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação e regulação (ZAINKO, 2008).

Desse modo, na década de 1980, os primeiros programas de avaliação da educação superior começam a surgir no Brasil. O primeiro foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), se caracterizou como um projeto de pesquisa com a finalidade de fazer uma avaliação comparativa de todo o sistema de educação superior. Implementado em duas etapas, no qual a primeira consistiu em um levantamento de dados e informações gerais sobre as instituições de ensino superior, e na segunda houve estudos de casos para coletar informações mais específicas dessas instituições a fim de no final fazer uma comparação entre elas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1985, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, durante o governo do então presidente José Sarney. Essa

comissão elaborou um relatório, onde apontou que um dos maiores problemas do ensino superior no Brasil era não ter parâmetros que guiassem o governo na elaboração de políticas públicas para esse nível de ensino. E, propôs a mensuração da qualidade do desempenho institucional por meio de instrumentos que avaliassem os cursos, os alunos, os professores, o didático-pedagógica do ensino, os servidores técnicos e administrativos, e as carreiras. Foi recomendado que todas as instituições de ensino superior passassem por um credenciamento e credenciamento junto ao Ministério da Educação (DUARTE, 2015; ZAINKO, 2008).

Esse relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior”, acaba por não ser compatível com as intenções do Estado quanto à forma de controle para o ensino superior, então o Ministério da Educação cria o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) para reformular esse relatório. Assim, o GERES propõe uma avaliação fundamentada na regulação da educação superior, com foco nas dimensões individuais, avaliando os alunos, os cursos e as instituições. Ou seja, tanto o GERES como o PARU tiveram pouco tempo de vigência, uma vez que não conseguiram se fortalecer por falta de consenso. Deste modo, conforme Zainko (2008, p. 829), “[...] assiste-se nos primeiros anos da década de 1990 no Brasil a existência de modelos avaliativos em conflito que defendem pressupostos diversos de educação superior, pautados em diferentes concepções de avaliação”.

Durante o governo Collor (1990-1992), a avaliação da educação superior se pautava na centralização, autoritarismo e controle por parte do Estado sobre as instituições de ensino superior. Uma vez que a intenção era potencializar a eficiência e a efetividade da educação superior em função das demandas da reforma do Estado. Para isso, uma nova comissão foi criada, agora a Comissão de Especialistas de Ensino, para apoiar a Secretaria da Educação Superior (SESu), que busca instaurar um processo permanente de avaliação. Com o impeachment de Fernando Collor, Itamar Franco assume o poder e cria a Comissão Nacional de Avaliação, uma reivindicação da comunidade acadêmica. Essa comissão tem por missão estabelecer diretrizes para a efetivação do processo de avaliação institucional nas universidades do Brasil (ZAINKO, 2008).

Em 1993, institui-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e as diretrizes nacionais para a prática dos

processos de autoavaliação institucional das instituições de ensino superior. De acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 147), a proposta do PAIUB partiu da concepção de que:

[...] a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social. O ato de autoconhecimento teria função formativa e emancipatória [...] sem a função de atrelar avaliação com financiamento e regulação.

Ou seja, o PAIUB propôs uma prática avaliativa mais participativa alinhada com o debate público e com a função social da educação superior. Porém, esse modelo de avaliação não se encaixava com a ideia do novo governo assumido por Fernando Henrique Cardoso acerca da avaliação da educação superior no país, que buscava ao mesmo tempo minimizar seu papel de provedor da educação superior e manter seu controle sobre esse sistema.

Para isso, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que também ficou conhecido como “Provão” é regulamentado, o qual consistiu na realização anual de exames nacionais que avaliavam conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso. E, tendo como finalidade de medir os conhecimentos e competências adquiridos pelo corpo discentes que estavam concluindo os cursos de graduação (ZAINKO, 2008; DUARTE, 2015; ZANOTTO, 2014).

Com o passar dos anos a avaliação institucional foi se fortalecendo e em 1996 foi assegurada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, um novo governo foi assumido por Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, a partir daí sucedem várias mudanças nas políticas de educação superior, inclusive nas políticas de avaliação. O que culminou em 2004 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), propondo uma avaliação processual e dinâmica diferente das anteriores (ZAINKO, 2008).

Partindo da gênese, podemos resgatar da literatura que entre o final da década de 1990 até os primeiros anos da década seguinte, após algumas experiências mal consolidadas sobre avaliação da educação superior no Brasil, aumentaram-se as discussões sobre a criação de um sistema de avaliação nacional. Um sistema capaz de incutir uma cultura de avaliação nas IES, que funcionasse como um instrumento de aprimoramento dessas instituições (CARDOSO, 2014).

Assim, em abril de 2003 Cristovam Buarque o então Ministro da Educação, designa a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), a qual fica responsável por “[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior” (BRASIL, 2009, p. 17). Diante da responsabilidade, a CEA cria um documento base para a atual política de avaliação da educação superior, intitulado de “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior”, o qual em 2009 chegou a sua 5ª edição com o título de “SINAES: da concepção à regulamentação”.

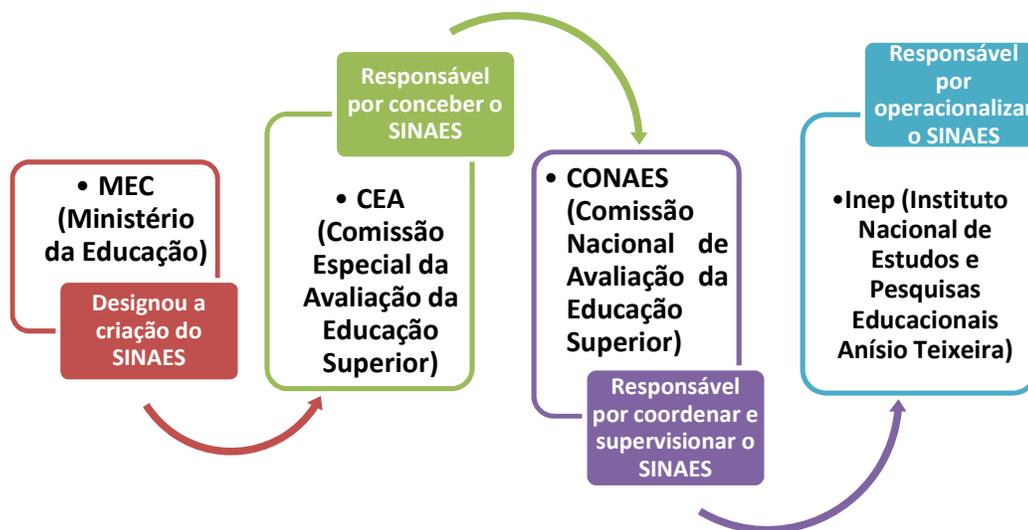
Esse progresso de edições do documento original nos dá indícios de ajustes, mudanças e acompanhamento da dinâmica legislativa e das transformações ocorridas no tempo e no espaço, neste intervalo de seis anos entre a 1ª e 5ª edição desse documento norteador. Com isso, um ano após a criação da primeira edição desse documento, em 14 de abril de 2004 institui-se o SINAES, através da Lei federal de nº 10.861. Regulamentado pela Portaria nº 2.051 de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2009).

Conforme o Art. 1º da referida lei, o SINAES tem o “objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004, p. 1). O § 1º desse mesmo Art. deixa claro que a finalidade do SINAES é a:

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

Diante da amplitude do objetivo e da finalidade do SINAES, podemos perceber que ele é um sistema complexo e que precisa ser administrado para que funcione a contento. A figura a seguir (figura 1) ilustra bem as instâncias de criação, coordenação e operação do SINAES, conforme os dados constantes pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2015 e nos dará mais clareza sobre esse sistema.

Figura 1 — Fluxo das instâncias de criação, coordenação e operação do SINAES



Fonte: Elaboração própria com base em informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

É importante observarmos que esse modelo funcionou até que a Portaria Normativa MEC nº 19, de 13 de dezembro de 2017 - que dispõe sobre os procedimentos de competência do Inep, referentes à avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de estudantes - fosse publicada. Atualmente revogada pela Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018, retificada no D.O.U. de 3 de setembro de 2018, na edição 170 da seção 1, página 49. A qual também dispõe sobre o mesmo, que consta na portaria que revoga em seu art. 1º, parágrafo único determina que:

Em conformidade com o disposto no art. 8º da Lei nº10.861, de 2004, e no art. 7º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, compete ao Inep, por intermédio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior, conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar as ações voltadas à avaliação da educação superior, nas modalidades presencial e a distância, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2018).

Quanto aos princípios e critérios, de acordo com Brasil (2009) o SINAES segue os seguintes:

1. Educação é um direito social e dever do Estado;
2. Valores sociais historicamente determinados;

3. O Estado e a sociedade têm responsabilidade na regulação e controle;
4. A avaliação é prática social com objetivos educativos;
5. Respeito à identidade e diversidade institucionais em um sistema diversificado;
6. O princípio da globalidade;
7. O princípio da legitimidade;
8. O princípio da continuidade.

Tendo em vista qual o objetivo, finalidade, princípios e a instituição, diretamente, responsável pela execução do SINAES é o momento de detalhar o que e como ele avalia. Para alcançar o objetivo exposto no Art. 1º da lei que o institui, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno de três grandes eixos, como sintetiza a figura a seguir (figura 2):

Figura 2 — Os três eixos de avaliação do SINAES



Fonte: Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFMA (2019).

Conforme representa a figura 2, o SINAES faz a avaliação da IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos alunos de tais cursos. Referente à avaliação institucional, a proposta do SINAES é fazer uma análise holística das várias dimensões da IES, para poder identificar o seu perfil e o sentido da sua atuação. Neste processo, de avaliação institucional são utilizados vários

instrumentos sendo obrigatórios, conforme Lei de nº 10.861/2004, a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*.

Assim, a avaliação institucional se divide em duas modalidades, onde na autoavaliação uma comissão formada por membros da IES, denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA), realizará anualmente sua avaliação interna. Essa autoavaliação é orientada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e expressa através de um relatório, o qual impacta nas atividades cotidianas do fazer acadêmico e administrativo. Ela se caracteriza como uma ferramenta estratégica para a gestão e o planejamento institucional, visando à qualidade dos serviços educacionais ofertados à sociedade. Para tanto, a CPA adota uma metodologia que se alinha ao modelo proposto pelo SINAES e o processo de autoavaliação ocorre em três etapas: elaboração, execução e análise (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018).

Já a avaliação externa, é realizada por uma comissão de avaliadores designada pelo Inep, para atos de credenciamento e o recredenciamento da instituição, por meio da avaliação *in loco*.

O processo de autoavaliação da IES culminará no Relatório de Autoavaliação Institucional, o qual dará subsídios aos processos de avaliação externa. Dentre as dimensões institucionais obrigatórias a serem avaliadas na etapa da avaliação externa, a Lei de nº 10.861/2004 aponta as seguintes dimensões:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na

relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura 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 auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Ressalta-se que a Lei de nº 10.861/2004 permanece a mesma até os dias de hoje (2020). Entretanto, podemos verificar que nos anos de 2015 e 2017 ocorreram reformulações dos instrumentos de avaliação externa institucional, seja presencial ou à distância, tanto para os atos de credenciamento como de credenciamento. Com isso, essas dez dimensões estão sendo condensadas e contempladas em apenas cinco dimensões, agora denominadas de 5 eixos da avaliação externa institucional.

A justificativa dessa mudança está expressa na Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES emitida pelo Inep, visando aprimorar e adequar os instrumentos às novas demandas que se apresentam às IES. Os quadros 1 e 2, respectivamente, detalham os eixos, a quantidade de indicadores e o peso que cada eixo recebe, conforme o tipo de ato avaliativo.

Quadro 1 — Os 5 eixos da avaliação externa institucional, indicadores de qualidade e pesos para o ato de credenciamento

EIXO	DESCRIÇÃO	Nº DE INDICADORES	PESO
1	Planejamento e Avaliação Institucional	3	10
2	Desenvolvimento Institucional	7	30
3	Políticas Acadêmicas	10	20
4	Políticas de Gestão	7	20
5	Infraestrutura	18	20
TOTAL		45	100

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Quadro 2 — Os 5 eixos da avaliação externa institucional, indicadores de qualidade e pesos para o ato de credenciamento

EIXO	DESCRIÇÃO	Nº DE INDICADORES	PESO
1	Planejamento e Avaliação Institucional	5	10
2	Desenvolvimento Institucional	7	30
3	Políticas Acadêmicas	12	10
4	Políticas de Gestão	8	20
5	Infraestrutura	18	30
TOTAL		50	100

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Observa-se que o número de indicadores de qualidade e os pesos atribuídos vão variando de acordo com o ato de credenciamento, e também, de credenciamento ou transformação de organização acadêmica. O resultado final da avaliação institucional é representado por uma escala conceitual de cinco níveis, onde cada indicador recebe um conceito de 1 a 5. Os conceitos de 3 a 5 são considerados satisfatórios e os de 1 a 2 insatisfatórios (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3 — Níveis de conceitos na avaliação

CONCEITO	DESCRIÇÃO	SIGNIFICADO
1	Insatisfatório	Ausência crítica do objeto de avaliação ou de evidência dos atributos descritos no conceito 2.
2	Parcialmente Satisfatório	Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3.
3	Satisfatório	Evidências para os atributos apresentados nos descritores do conceito 3.
4	Bom	Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4.
5	Muito bom	Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) dos conceitos 4 e 5.

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

A Portaria Normativa nº 1 de 3 de janeiro de 2017, estabelece os seguintes prazos de validade para atos regulatórios de credenciamento e credenciamento das Instituições de Educação Superior:

Quadro 4 — Prazos de validade para a avaliação institucional

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	PRAZOS PARA CREDENCIAMENTO E RECDENCIAMENTO	
	CONDICIONALIDADE	PRAZO
Faculdades e Centros Universitários	CI 3	3 anos
	CI 4	4 anos
	CI 5	5 anos
Universidades	CI 3	5 anos
	CI 4	8 anos
	CI 5	10 anos

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Até o início do segundo semestre de 2017, o Conceito Institucional (CI) era calculado automaticamente pelo sistema e-mec, considerando os pesos atribuídos aos cinco eixos do instrumento de avaliação externa institucional. Ele realizava uma média aritmética ponderada dos conceitos de cada eixo, os quais são resultados da média aritmética simples dos seus indicadores. O conceito final era arredondado automaticamente pelo sistema e-mec e posteriormente divulgado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015). O novo instrumental de avaliação externa institucional, publicado em outubro de 2017, não detalha como os indicadores serão calculados. Ele se apresenta de forma muito vaga quanto às orientações e aos procedimentos adotados pelos avaliadores.

Quanto à avaliação dos cursos de graduação, o SINAES busca conhecer em que condições os cursos são ofertados, para isso avalia-se principalmente todo o corpo docente, a infraestrutura das instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Os instrumentos que subsidiam a avaliação de curso são o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a visita *in loco* realizada por uma comissão de especialistas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

O processo de avaliação de cursos de graduação engloba três atos de avaliação:

- a) Para autorizar a criação do curso: esse tipo de avaliação é realizado quando uma IES solicita ao MEC autorização para abrir um novo curso. Assim, ocorre a avaliação *in loco* feita por dois avaliadores, os quais

seguem os parâmetros dos instrumentos para avaliação do Inep. Neste ato de avaliação, são analisados principalmente a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas;

- b) Para reconhecimento de um curso já autorizado: esse tipo de avaliação só é realizado quando a primeira turma do curso novo chega na segunda metade do curso. Nesse processo, a IES solicita ao MEC o reconhecimento de tal curso, para que seja feita uma segunda avaliação a fim de averiguar se foi cumprido o projeto apresentado para o ato de autorização. Dois avaliadores externos seguem os parâmetros de um instrumento próprio para este ato e avaliam *in loco* as condições da organização didático-pedagógica, do corpo docente, discente, técnico-administrativo e das instalações físicas. Só após o reconhecimento validado é que a IES poderá expedir diploma de graduação para o curso;
- c) Para a renovação de reconhecimento de cursos: esse tipo de avaliação é realizado a cada três anos, seguindo o Ciclo do SINAES. Neste ato, a avaliação *in loco* fica condicionada ao Conceito Preliminar do Curso (CPC), os cursos que tiverem CPC entre 3 e 5 não precisarão passar por uma avaliação *in loco*. Apenas os cursos que tiverem o CPC 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores durante dois dias seguidos. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente terão visita *in loco* para efeito deste ato avaliativo (INEP, 2015).

Tanto para a criação, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de um curso, três dimensões compõem o instrumento de avaliação de cursos de graduação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), os quais serão apresentados nos quadros 5 e 6, respectivamente. Conforme, os atos avaliativos, destacando o número de indicadores de cada eixo e o peso que esses eixos têm para calcular o conceito do curso.

Quadro 5 — As 3 dimensões da avaliação de curso, indicadores de qualidade e pesos para o ato de autorização de criação de um curso de graduação

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	NÚMERO DE INDICADORES	PESO
2	Organização didático-pedagógica	24	40
2	Corpo docente e tutorial	15	20
3	Infraestrutura	16	40
TOTAL		55	100

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Quadro 6 — As 3 dimensões da avaliação de curso, indicadores de qualidade e pesos para o ato de reconhecimento e renovação do reconhecimento de curso

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	NÚMERO DE INDICADORES	PESO
2	Organização didático-pedagógica	24	30
2	Corpo docente e tutorial	15	40
3	Infraestrutura	18	30
TOTAL		57	100

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Assim como na avaliação institucional, na avaliação dos cursos os resultados também são representados por uma escala conceitual de cinco níveis, os mesmos já detalhados no quadro 3. Em observação, podemos verificar no § 1º do Art. 4º da Lei de nº 10.861/2004 que “[...] a avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004, p. 2).

No entanto, visando que não seria possível fazer visitas *in loco* em todos os cursos superiores cadastrados no Sistema Federal de Educação de todo o Brasil, além de cumprir a agenda de visitas para credenciamento e reconhecimentos das IES, o MEC por meio da Portaria Normativa nº. 4 de 5 de agosto de 2008 cria o CPC, o qual se caracteriza como um indicador de qualidade de cursos que estabelece um conceito de 1 a 5, com base em dados já existente e extraído do resultado do Enade, do Censo da Educação Superior e dos resultados da

autoavaliação no que se refere à organização didático-pedagógica, ao perfil do corpo docente e as instalações físicas. Essa portaria garante que apenas os cursos com CPC 1 e 2, considerados insatisfatórios, serão obrigatoriamente visitados por uma comissão para avaliação *in loco* (BRASIL, 2004; BRASIL, 2009; VERHINE, 2015).

Ou seja, o CPC foi um instrumento criado para filtrar e minimizar o número de avaliações *in loco* dos cursos, bem como para reduzir gastos de tempo e investimentos financeiros na formação de pessoas para desempenharem esse trabalho. Deste modo, abriu-se precedente para que a lei que instituiu o SINAES recebesse mais uma emenda desse tipo, agora por meio da Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008, que cria o Índice Geral de Cursos (IGC). Ele é mais um indicador de qualidade com a finalidade de mensurar o desempenho das instituições de ensino superior do país, tendo por base a média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da IES e a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível. Com isso, ele realiza uma ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; VERHINE, 2015).

O ex-presidente da Conaes, Verhine (2015, p. 612) afirma que “[...] o IGC foi criado para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões, pois a média dos conceitos obtidos pelo conjunto de seus cursos é, claramente, uma possível medida da qualidade da instituição como um todo”. Entretanto, encontram-se na literatura da área algumas críticas sobre o IGC e o CPC. Na visão de Dias Sobrinho (2008), que na época da criação do SINAES foi presidente da CEA e depois membro da Conaes, esses ajustes no SINAES desconstruem a postura de uma avaliação participativa e retoma uma postura com enfoque no paradigma técnico-burocrático como vinha ocorrendo nos sistemas de avaliação anteriores. Limana (2008) considera que essas mudanças ocorridas geraram uma interrupção numa política pública que tinha tudo para se virtuosa. Já para Polidori (2009), outra pesquisadora consagrada na área de avaliação institucional, esses ajustes sofridos pelo SINAES desvirtuam sua concepção inicial.

Após dez anos de existência do SINAES, Verhine (2015, p. 613) chega à conclusão de que:

O uso do CPC e do IGC para fins de regulação é problemático. [...] sua simplicidade e aparente legitimidade cria um incentivo para seu aproveitamento por parte de órgãos de regulação, o que pode distorcer a delicada relação entre avaliação e regulação na sua forma originalmente planejada.

Por fim, o último grande eixo de avaliação do SINAES, como já revelado é o desempenho acadêmico do estudante, tendo como seu principal instrumento de aferição o Enade. É um exame obrigatório que ocorre anualmente seguindo um ciclo avaliativo trienal por áreas do conhecimento, em que “avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015, p. 1).

Conforme o Art. 41 da Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, os seguintes instrumentos de coleta de dados fazem parte do Enade:

I - Prova, destinada a aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento;

II - Questionário do Estudante, destinado a levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, relevantes para a compreensão dos resultados dos estudantes no Enade;

III - Questionário de Percepção de Prova, destinado a levantar informações que permitam aferir a percepção dos estudantes em relação ao instrumento previsto no inciso I, auxiliando, também, na compreensão dos resultados dos estudantes no Enade;

IV - Questionário do Coordenador de Curso, destinado a levantar informações que permitam caracterizar o perfil do coordenador de curso e o contexto dos processos formativos, auxiliando, também, na compreensão dos resultados dos estudantes no Enade (BRASIL, 2018, p. 9).

Esta mesma portaria prevê que apenas os incisos I e II são obrigatórios para efeitos da participação do aluno no Enade. Assim, participarão do Enade estudantes ingressantes e concluintes de cursos de bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia que atendam aos critérios de habilitação para o exame. Observa-se que apesar de o Enade ser apenas um dos componentes que forma o tripé avaliativo do SINAES, o resultado da prova somado às respostas do Questionário do Estudante são insumos suficientes, segundo a Portaria Normativa

GM/MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018, para calcular os indicadores de qualidade como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) e o próprio Conceito Enade.

Verhine e Dantas, no ano de 2009, fizeram um estudo sobre a avaliação do desempenho de alunos da educação superior tomando como base o Enade. E, nesta época já observaram que esse grande eixo de avaliação “tem se tornado o componente central de um sistema que foi expressamente criado para evitar a possibilidade de tal centralidade”, e “produzindo resultados que estão virando, em si, a avaliação dos cursos” (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 196).

Percebe-se que na avaliação do desempenho dos alunos, o Enade também vem sendo ajustado ao decorrer dos anos. A sua visão perante a sociedade também vem se transformando a ponto de não ser mais enxergado como se propôs inicialmente: um componente de subsídio de um processo de avaliação formativa como o todo. Mas, sim, como um instrumento, utilizado isoladamente, para o estabelecimento de rankings, o que gera disputas entre as IES e faz perder o foco da política de avaliação.

O CEA ao conceber o SINAES idealizou dois conceitos de avaliação que embasaria esse novo sistema, um conceito de avaliação voltado para a integração e outro voltado para a participação. Conforme o próprio documento elaborado por essa comissão, aqui já citado, a proposta do primeiro conceito visa garantir também a “integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (BRASIL, 2009, p. 92). Já na perspectiva do conceito de participação, a ideia central é que o próprio sistema educacional requer, dentro da obrigatoriedade ética, a participação das instâncias governamentais, institucionais e dos membros da sociedade nas ações de avaliação do ensino superior (BRASIL, 2009).

Ou seja, o SINAES se apresenta com uma proposta de ser uma política pública de Estado de natureza participativa e integrativa na sua forma de avaliar. Mas, para além dessas duas formas de conceituar as bases de sua avaliação, o SINAES também se propõe a tentar articular duas importantes dimensões de avaliação:

- a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e;

b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2009, p. 93).

Desse modo, cabe ao SINAES não só avaliar, mas também regular a educação superior em todo o país. Entende-se que avaliar e regular, como a própria literatura da área mostra, não são tarefas excludentes, pois os resultados da avaliação são a base referencial da regulação. Contudo, são atividades distintas com procedimentos e metodologias próprias.

Dias Sobrinho (2008) e Verhine (2015) são do consenso de que avaliação e regulação seguem processos diferentes, que embora sejam complementares não podem ser confundidos. Pois, ao mesmo tempo podem ser antagônicos, já que cada um tem suas especificidades, pressupondo uma compreensão e uma postura epistemológica e metodológica distintas.

O SINAES fica com a missão de avaliar e regular, mas avaliar no sentido formativo, visado o desenvolvimento e aprimoramento das IES quanto a sua qualidade, portanto dando foco à análise qualitativa e adotando uma postura participativa e democrática. Por outro lado, tende à regular, com a finalidade de garantir que se cumpram as regras preestabelecidas de funcionamento das IES. O que não deixa de também garantir certo tipo de qualidade, mas com a tendência a adotar uma postura mais centralizada e tecnocrática, dando mais ênfase à análise quantitativa. E, é nesse ponto de colisão que os especialistas da área apontam as divergências desse sistema de avaliação (RIBEIRO, 2015; VERHINE, 2015).

Esses dois autores também explicam que existem várias classificações, modelos e tipos de avaliação, e que dependendo da classificação, do modelo e do tipo escolhidos, haverá um enfoque, um paradigma e uma postura própria que levará a uma finalidade. Em se tratando de avaliar a educação superior no Brasil, dentro dos modelos pretendidos pelo SINAES, modelo educativo/formativo e modelo regulatório, percebe-se as especificidades de paradigmas e enfoques no ato da avaliação e na postura do avaliador.

No papel dentro do modelo educativo/formativo os avaliadores “[...] devem estar bem treinados e convictos de que o seu papel será sempre de contribuir para que a instituição supere as suas dificuldades, aumentando gradativamente o nível de qualidade do trabalho que realiza” (RIBEIRO, 2015, p. 153). Já no modelo

regulatório “[...] o papel do avaliador é sempre de identificação, verificação dos indicadores e ele deve estar muito bem treinado para fazer o seu trabalho de forma objetiva, com o máximo de imparcialidade e isenção” (RIBEIRO, 2015, p. 154). No primeiro caso o avaliador se coloca como componente auxiliar para o desenvolvimento da IES, no segundo caso, ele figura como auditor que fiscaliza a instituição.

O que se visualiza é que mesmo cada modelo de avaliação tendo seus padrões, que orientam as ações e procedimentos já preestabelecidos o papel, comportamento e a postura adotados pelo avaliador também são imprescindíveis para que os resultados obtidos na avaliação sejam compatíveis com a sua finalidade.

Para muitos autores da área, fazer a conjugação desses dois modelos de avaliação em um só sistema se constitui no maior desafio do SINAES, que “[...] apesar de ter uma concepção elegante e bem articulada, a implementação do SINAES se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante” (VERHINE, 2015, p. 609). Este mesmo autor, em sua análise sobre os dez primeiros anos desse sistema, ressalta que para que seja possível manter a integridade da avaliação em relação à regulação, é necessário preservar, de forma estrutural e conceitual, a autonomia e independência de cada um desses processos, pois embora distintos são por vezes confundidos e tratados como um só.

Diante do exposto, podemos compreender que até os dias de hoje (2020) o texto da política do SINAES vem ganhando várias emendas, por meio de portarias e decretos, resoluções e notas técnicas, a fim de melhorá-la. De tal modo, isso infere acompanhar a dinamicidade e adequar-se as demandas e mudanças ocorridas ao longo do tempo. Mas, por outro lado, se tais ajustes acabam por ressignificar a concepção inicial da política não está sendo mais melhorada e sim deixando de existir. Brito (2008, p. 847), ressalta que adequações e ajustes, quando necessários, dever acompanhar o processo de implantação de uma política e “[...] no caso do SINAES como o próprio nome diz, o conceito subjacente é dinâmico e, mesmo durante a implantação, ajustes podem ser realizados; o que não pode ocorrer é uma mudança na concepção e um apego excessivo a índices”.

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), após dez anos de existência dessa política, realizou um estudo para saber se as

práticas do SINAES, que efetivamente foram implantadas, correspondem a sua concepção inicial, e afirma que:

[...] após analisarmos o Documento elaborado pela CEA, a Lei n.º 10.861, de 2004, e a sua aplicação nesses dez anos de existência [...]. As práticas efetivamente implantadas não correspondem à concepção original do Sinaes. Até agora, temos visto prevalecer indicadores como o CPC e o IGC, não previstos na lei [...]. Os instrumentos de avaliação institucional e de cursos ignoram totalmente as diferenças fundamentais e legais entre faculdade, centro universitário e universidade e os respectivos projetos pedagógico-institucionais. Prevalece nas avaliações o modelo de universidade como padrão de qualidade, uma falsa premissa que não condiz com a Constituição e a Lei (HORTA, 2014, p. 66, 67 e 69).

Essa apresentação do que teoriza o SINAES, de forma mais holística voltada para a reflexão, tem o intuito de nos manter alertas para o que se esperar das suas avaliações na prática. E, nos dar mais base para explicar a avaliação de biblioteca por esse sistema. Tema que será tratado mais adiante.

4.3 O SINAES e sua avaliação nas bibliotecas

Exploraremos, aqui, de forma detalhada como o SINAES avalia as bibliotecas. Para tanto, não se pode deixar de explicar o que representa uma biblioteca, assim como não se pode deixar de destacar suas tipologias, pois são informações pertinentes para a compreensão das características do tipo de biblioteca aqui em estudo.

Apoiando-se nas concepções de um dos autores prestigiado na área da Biblioteconomia, Milanesi (2002) explica em poucas palavras e de forma bem perspicaz como surge, porque é necessária, como foi e como é a biblioteca atualmente:

[...] havendo registros, haverá uma biblioteca, porque os homens precisam repartir o pensamento criado, disseminando-o para garantir a posse do conhecimento. Por isso formaram e formam coleções: da argila, com caracteres ao papel, passando pelo papiro e pergaminho, até chegar ao texto virtual, que forma na Internet um novo tipo de acervo – o maior já colocado à disposição das pessoas (MILANESI, 2002, p. 12).

Outrora, a biblioteca se limitava apenas em ser guardiã do conhecimento. Ao longo dos tempos ela passa a ser difusora de conhecimentos, em que o livro deixa de ser o objeto de prioridade em seu acervo e a informação para o usuário, seja em que suporte for, passa a ser o cerne. Autores como Cunha e Cavalcanti

(2008), explicam sob seus olhares mais técnicos que a biblioteca é uma coleção dotada de uma organização lógica de registros informacionais. E, cabendo às pessoas que atuam nela o papel de interpretar esses registros e torná-los acessíveis, para assim atender as necessidades de informação de seus usuários.

Quando se define uma biblioteca inserida no contexto e a serviço de uma instituição de ensino, podemos vê-la como a extensão da sala de aula. O aluno tem a liberdade de buscar conhecimentos em um universo de informações e nos mais variados tipos de suportes de armazenamento informacional como jornais, revistas, mapas, mídias digitais, enciclopédias, dicionários, atlas, fotografias, cartas e livros, sejam físicos ou eletrônicos. Nesse sentido, Milanesi (1983, p. 49) explica que “[...] a biblioteca é um conjunto de discursos. É como se ela fosse milhares de aulas impressas, das quais os alunos aproximam-se sem imposições e bloqueios. E, ainda, a biblioteca é mais do que livros, é informação, seja de que tipo for”.

Esse conceito é o que mais elucida parte do objeto de estudo desta pesquisa, que é a biblioteca inserida no contexto de uma instituição de ensino. E, dependendo do seu contexto de inserção e de seu público-alvo, haverá diversas tipologias que categorizará uma biblioteca como a pública, a universitária, a escolar, a especializada, a híbrida, a digital, a virtual, a comunitária, a hospitalar, a itinerante, a particular, enfim, são muitos os tipos existentes. Mas, não cabe aqui discutir cada um deles, neste trabalho serão destacados apenas quatro tipos de forma bem breve.

A pertinência em explicar essas quatro tipologias, se justifica pelo fato de que as bibliotecas escolhidas como o universo desta pesquisa não podem admitir para si apenas uma tipologia. Visto que, os seus contextos conferem uma mescla dos tipos que serão abordados agora.

Conforme a definição de Fujita (2005), a biblioteca universitária consiste em um sistema de informação menor integrado a um sistema mais amplo, podendo ser considerada um sistema de informação acadêmico, no qual, a produção de conhecimento é o objeto maior da universidade. Em termos mais práticos, Fonseca (1992) explica que a biblioteca universitária consiste em ter uma infraestrutura bibliográfica e documental, que possa atender e suprir as necessidades informacionais do ensino, da pesquisa e da extensão mantidos pela universidade.

Assim como na biblioteca universitária, a biblioteca escolar também está diretamente atrelada à instituição que a mantém, no caso a escola. Com isso, suas diretrizes e ações devem estar alinhadas com as da escola. A biblioteca escolar tem

como objetivo subsidiar o aluno e o professor com uma estrutura bibliográfica e audiovisual, buscando informar educando e desenvolvendo em seus usuários as habilidades de localizar, selecionar e interpretar informações pertinentes ao seu aprendizado. Deste modo, a biblioteca escolar deve atuar como uma ferramenta de apoio aos programas educativos, contribuindo com a instituição a qual se vincula (MACEDO, 2005; MALAQUIAS, 2008). Fonseca (1992) ressalta que a diferença entre uma biblioteca universitária e uma biblioteca escolar é apenas o grau do ensino das instituições as quais pertencem, pois as duas têm basicamente o mesmo papel de ensino e aprendizagem.

Quanto à especializada, esse tipo de biblioteca está relacionada ao desenvolvimento científico e tecnológico da área de conhecimento para a qual atua. Comumente situada em instituições científicas e industriais, sejam elas governamentais ou particulares, a biblioteca especializada tem como finalidade dar suporte informacional a um determinado campo do conhecimento. A biblioteca especializada é detentora de um acervo bibliográfico bem específico, para atender as necessidades informacionais de especialista em uma determinada área do conhecimento.

Ela faz a mediação, facilita o acesso e o uso de informações para o desenvolvimento e a geração de conhecimentos técnicos e científicos, capacitando seus usuários na obtenção de informação de forma rápida e precisa para que assim tenha vantagens científicas e tecnológicas (FONSECA, 1992; MARCELINO, 2009; SALASÁRIO, 2000). Ao vislumbrar uma relação deste tipo de biblioteca com a universitária, identifica-se que as duas estão inseridas em um contexto educacional científico e tecnológico, fazem aquisição de bases de dados especializadas e revistas científicas para melhor atender ao seu público.

O que primeiro caracteriza uma biblioteca pública é ser subvencionada pelo poder público seja federal, estadual ou municipal. Ela é aberta ao público em geral, portanto possuindo um acervo bem generalizado com todo tipo de material informacional. O Manifesto da IFLA/UNESCO de 1994 descreve que a biblioteca pública é o portal de acesso local ao conhecimento, pois favorece o aprendizado contínuo ao público e promove o desenvolvimento cultural do indivíduo e grupos sociais.

A biblioteca pública se baseia no preceito da igualdade de acesso para todos, sem fazer distinção de raça, sexo, religião e status social. Ela oferta e

disponibiliza todo tipo de conhecimento à comunidade como a informação utilitária, servindo como ponte entre as necessidades informacionais de um membro da comunidade e o arsenal de informações que ela disponibiliza (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2010).

Diante dessa breve explanação sobre essas quatro tipologias de biblioteca, pode-se agora explicar melhor o que vem a ser uma biblioteca pertencente a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando que a sua história, missão e seus objetivos estão intrinsecamente ligados à criação e finalidade da instituição podemos concluir que as bibliotecas dos IFs se caracterizam por ser a fusão dessas quatro tipologias aqui apresentadas. São ao mesmo tempo bibliotecas escolares, pois atendem ao público oriundo dos cursos de nível médio integrado, voltadas para o processo educativo visando desenvolver entre essa categoria de alunos habilidades básica sobre localização, seleção e interpretação de informações necessárias para suas atividades acadêmicas.

São também bibliotecas especializadas, pois têm um grande acervo especializado para poder atender as necessidades informacionais do público proveniente dos eixos técnicos e tecnológicos, ofertando informações específicas e direcionadas a determinadas áreas do conhecimento. Caracterizam-se ainda como bibliotecas públicas, pois apóiam as atividades de extensão voltadas para o público em geral das comunidades locais, visando colaborar com o desenvolvimento regional e na formação cidadã. E, por fim, têm na sua essência, características de biblioteca universitária, pois apóiam as atividades de ensino, pesquisa e extensão atendendo as demandas informacionais do público dos cursos de graduação e pós-graduação.

Com isso, podemos perceber o quanto são diversificadas as bibliotecas dos Institutos Federais, em termos de produtos e serviços, para que assim possam contribuir com a missão dessas instituições de ensino. Santos, Gracioso e Amaral (2018, p.1) colaboram com essa afirmativa ao explicarem que “[...] as bibliotecas dos Institutos Federais carregam características de diferentes tipologias de biblioteca e público, dotadas de especificidades e singularidades”. Esses mesmos autores acrescentam que ainda não há um consenso que dê uma tipologia para essas bibliotecas, por serem singulares e receberem uma demanda informacional altamente diversifica. Além de, estarem em consonância com o compromisso social

dos Institutos Federais, acabam por não se enquadrar em somente uma tipologia já existente na literatura da área.

O diagrama a seguir ilustra essa mescla de bibliotecas que compõem as bibliotecas dos Institutos Federais:

Diagrama 1 — Mescla tipológica das bibliotecas dos Institutos Federais



Fonte: Elaboração própria (2020).

Posto isso, agora podemos complementar o alcance do segundo objetivo específico proposto, que é o de analisar a política do SINAES e suas diretrizes voltadas para a avaliação de biblioteca. E, expor o que o conteúdo da política teoriza para, após a pesquisa de campo, comparar com a avaliação *in loco* praticada nas bibliotecas aqui em estudo.

O foco do SINAES está na educação superior, ou seja, nas universidades, isso em termos de graduação. Sendo assim, ele avaliará apenas as bibliotecas universitárias. Ao passo que as bibliotecas dos Institutos Federais também carregam em si características de uma biblioteca universitárias, elas também são passíveis da avaliação do SINAES. Ainda que seja uma mescla de quatro tipos de bibliotecas, a avaliação aplicada pelo SINAES será a mesma aplicada a uma biblioteca puramente universitária.

Podemos observar que o texto da Lei de nº 10.861/2004, a qual institui o SINAES, só faz menção à biblioteca apenas uma única vez em seu Art. 3º quando declara que a avaliação das IES objetiva verificar o perfil e o significado da sua atuação, através das atividades que realiza, dos cursos ofertados, dos programas e projetos desenvolvidos, e dos setores que a compõem. Ela considera as dimensões institucionais em suas diferenças devendo obrigatoriamente avaliar, dentre outras, o

que dispõe o inciso “VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação” (BRASIL, 2004, p. 2). Sendo a biblioteca mencionada na avaliação da infraestrutura física como um todo da IES, deixa muito vago sobre o que de fato deve ser avaliado no quesito biblioteca.

Indo para o texto da primeira edição do documento norteador dessa política, aqui já citado, nota-se que por diversas vezes a biblioteca também é mencionada dentro da dimensão da avaliação da infraestrutura de forma vaga. Entretanto, esse mesmo documento em outros três momentos refere-se à biblioteca de forma mais explícita sobre o que deve ser avaliado em seu âmbito. O primeiro momento é quando trata sobre as diretrizes da avaliação dos cursos superiores, para isso cita o Decreto de nº 3.860/2001, o qual dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

A citação desse decreto centra-se na avaliação *in loco* dos cursos superiores feita por uma comissão de especialistas, a qual deve considerar entre outros aspectos as “bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento” (BRASIL, 2001, p. 5). Atualmente, ele é revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, o qual “[...] dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino [...]”, e determina a avaliação da biblioteca nos termos de infraestrutura considerando que o:

1. Acervo bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia;
2. Formas de atualização e expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos. (BRASIL, 2017, p. 7).

O segundo momento onde a avaliação da biblioteca é tratada de forma mais detalhada é quando o documento aborda os sistemas de informação, que são utilizados para subsidiar a avaliação da educação superior. Ele menciona o Censo da Educação Superior como uma ferramenta útil, para coletar dados que vão colaborar com a avaliação da IES e seus cursos. No tocante à biblioteca, esse censo também busca saber quanto à infraestrutura, mas nos seguintes aspectos: quantas bibliotecas centrais e setoriais fazem parte a IES; qual o acervo total da biblioteca

em termos de livros, periódicos, base de dados, e mídias digitais, levando em conta a área de conhecimento e o período de aquisição de tais acervos; a estatística de empréstimos de materiais bibliográficos por tipo e período; assim como busca conhecer os serviços ofertados pela biblioteca e seu capital humano.

Diante de dados mais específicos coletados pelo Censo da Educação Superior, ficou registrado nessa primeira edição do documento norteador que cria o SINAES, o seguinte:

Por oferecer elementos úteis à compreensão da instituição e do sistema, é fundamental que este instrumento de coleta de informações integre, de forma articulada, os processos de avaliação institucional, evitando-se a duplicação de esforços e investimentos para a coleta do mesmo tipo de informações por diferentes instrumentos. Torna-se, portanto, extremamente importante que os futuros instrumentos de auto-avaliação institucional, avaliação institucional externa, avaliações de instituições para fins de credenciamento e de cursos para fins de reconhecimento, incorporem informações geradas pelo Censo anual (BRASIL, 2004, p. 73).

O terceiro momento onde a biblioteca é citada, no documento em questão, é quando ele trata especificamente dos procedimentos metodológicos da avaliação institucional. E, expressa a necessidade de combinar vários recursos metodológicos tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa. Conforme podemos ver no trecho extraído do próprio documento:

É imprescindível fazer uso também de metodologias qualitativas. Por exemplo, não basta saber quantos volumes há nas bibliotecas; mais importante é analisar a adequação dos livros e periódicos existentes à formação dos estudantes, tal como concebida, ou ainda, o seu impacto no ensino e na pesquisa, as condições de uso e acesso ao acervo, o tipo de cultura de leitura que está sendo consolidada, o que fazer para melhorar, etc. (BRASIL, 2004, p. 100).

Com isso, podemos constatar que o teor de tal documento orienta melhor como deve ser a avaliação da biblioteca, indo para além da infraestrutura física, como menciona a Lei de nº 10.861/2004. Comparando o texto dessa edição com o da mais atual, a qual chegou a sua quinta edição, percebemos que em relação à avaliação de biblioteca o texto continua o mesmo. O único acréscimo é a apresentação dos instrumentos de avaliação externa institucional, de avaliação dos cursos de graduação e as dimensões avaliadas, onde algumas estão diretamente ligadas à biblioteca.

Para essa análise será utilizado o próprio texto dos instrumentos de avaliação que estão em vigor. São eles que irão revelar de fato como na teoria as

avaliações *in loco* devem ser realizadas na prática, visto que apresentam as diretrizes do que deve ser avaliado.

A síntese a seguir é do texto dos novos instrumentos de avaliação externa institucional, onde a Portaria de nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, aprovou, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do SINAES. Destacaremos apenas os indicadores de avaliação referente à biblioteca, e o que neles é avaliado.

Quadro 7 — Indicadores de avaliação externa institucional referentes à biblioteca

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL		
Atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica		
EIXO 5 – Infraestrutura		
INDICADOR	O QUE AVALIA?	
5.9	Trata sobre a infraestrutura da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acessibilidade; ✓ Estação de estudo individual e em grupo; ✓ Recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo; ✓ Organização do acervo; ✓ Atendimento educacional especializado; ✓ Recursos inovadores.
5.10	Trata sobre o plano de atualização do acervo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano de atualização do acervo descrito no PDI; ✓ Viabilidade execução do plano de atualização do acervo; ✓ Alocação de recursos para o plano de atualização do acervo; ✓ Acompanhamento e avaliação do acervo pela comunidade acadêmica; ✓ Previsão de dispositivos inovadores.

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Observamos que os mesmo indicadores e pontos de avaliação estão para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica. Não visualizamos mudanças em absolutamente nada, os quesitos de avaliação, independente dos atos avaliativos são iguais. Apenas os pesos mudam, como já exposto nos quadros 1 e 2.

Quanto ao texto dos novos instrumentos de avaliação externa para os cursos de graduação, onde a Portaria de nº 1.383, de 31 de outubro de 2017 aprovou, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do SINAES. Também se destacam só os indicadores e os quesitos da avaliação no tocante a biblioteca, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 8 — Indicadores de avaliação de cursos de graduação referentes à biblioteca

AVALIAÇÃO DE CURSO	
Atos de autorização e reconhecimento de cursos superiores	
Eixo 3 – Infraestrutura	
INDICADOR	O QUE AVALIA?
3.6 Trata sobre a bibliografia básica por Unidade Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acervo físico tombado e informatizado; ✓ Acervo virtual com contrato que garanta acesso ininterrupto aos usuários; ✓ Acervo físico e virtual registrados em nome da IES; ✓ Acervo da bibliografia básica adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC; ✓ Acervo da bibliografia básica atualizado considerando a natureza das unidades curriculares; ✓ Compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo, comprovada por meio de relatório de adequação assinado pelo NDE; ✓ Títulos virtuais com garantia de acesso físico na IES, instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como disponibilidade de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem; ✓ Acervo físico ou assinaturas de acesso virtual a periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC; ✓ Acervo gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.

Quadro 8 — Indicadores de avaliação de cursos de graduação referentes à biblioteca (Continuação)

AVALIAÇÃO DE CURSO	
Atos de autorização e reconhecimento de cursos superiores	
Eixo 3 – Infraestrutura	
INDICADOR	O QUE AVALIA?
3.7 Trata sobre a bibliografia complementar por Unidade Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acervo físico tombado e informatizado; ✓ Acervo virtual com contrato que garanta acesso ininterrupto aos usuários; ✓ Acervo físico e virtual registrados em nome da IES; ✓ Acervo da bibliografia básica adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC; ✓ Acervo da bibliografia básica atualizado considerando a natureza das unidades curriculares; ✓ Compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo, comprovada por meio de relatório de adequação assinado pelo NDE; ✓ Títulos virtuais com garantia de acesso físico na IES, instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como disponibilidade de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem; ✓ Acervo físico ou assinaturas de acesso virtual a periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC; ✓ Acervo gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Podemos perceber que diferente do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que se concentra mais na avaliação da infraestrutura física da biblioteca o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação já foca mais na avaliação da estrutura do acervo bibliográfico. As mudanças ocorridas nesses novos instrumentais, como já mencionadas anteriormente, estão justificadas na Nota

Técnica de nº 16/2017/CGACGIES/DAES. Porém, é interessante ressaltar alguns pontos dessas mudanças que afetam a avaliação das bibliotecas universitárias, como por exemplo, o que consta no indicador 5.9 do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, onde busca avaliar se a biblioteca “[...] fornece condições para atendimento educacional especializado e disponibiliza recursos inovadores” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017, p. 30).

O glossário desse instrumento coloca a definição de atendimento educacional especializado como sendo um “serviço da educação especial que ‘identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas’” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017, p. 37). Isso faz surgir vários questionamentos, pois quais serviços exatamente são esses que a biblioteca pode ofertar, que se enquadram dentro do atendimento educacional especializado? Como quantificar e qualificar esses serviços para que possa ser possível atribuir um dos conceitos de qualidade, se o instrumento de avaliação não deixa parâmetros estabelecidos? Quanto aos recursos inovadores, o instrumento não define o que são nem explica como avaliá-los.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos suscita ainda mais questionamentos. Tanto nos indicadores 3.6 e 3.7, pois os dois têm critérios de avaliação idênticos, em se tratando da possibilidade de ter acervo virtual mediante “contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários”, deixa no ar a impossibilidade de incorporar ao acervo virtual os títulos que estejam disponíveis para livre acesso na internet. O que poderia até ser uma alternativa para fazer parte o plano de contingência exigido nesse instrumento de avaliação.

Outro ponto de questionamento nesses indicadores é quanto à fórmula que era calculada a proporção ideal de exemplares impressos por um número de alunos. Neste novo instrumento nada consta sobre e também retira a noção de parâmetros para que se possa avaliar a adequação. Com isso, “a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo”, para assim atribuir um conceito de valor para esses indicadores.

Esses são só alguns pontos para refletir sobre a avaliação de biblioteca e os novos instrumentos de avaliação *in loco* do SINAES. Se esses novos instrumentos, no que confere a avaliação de biblioteca, estão gerando dúvidas nos bibliotecários, será que os avaliadores também estão sentindo alguma dúvida sobre como avaliar com base em um instrumento que em seu texto se apresenta de forma vaga e abstrata?

Outro documento ligado ao SINAES que trata sobre avaliação de biblioteca é o relatório de autoavaliação institucional produzido pela CPA. O processo de autoavaliação é realizado em três etapas: elaboração, execução e análise. Na etapa de elaboração são desenvolvidas atividades de divulgação do processo avaliativo, junto à comunidade acadêmica, enfatizando sua importância e a preparação dos instrumentos de avaliação. A etapa de execução se estabelece com a disponibilização temporária de questionários online para serem respondidos por alunos, professores e técnicos administrativos, assegurando o anonimato dos mesmos. Já na etapa de análise, a CPA analisa as respostas com base no nível de satisfação dos respondentes por segmento, onde o conceito de Fragilidade se encaixa no percentual de 0% - 49,99% do nível de satisfação; o conceito de Avaliação Mediana fica dentro do percentual de 50% - 69,99% do nível de satisfação e; por fim o conceito de Potencialidade é determinado pelo percentual de 70% - 100% nível de satisfação. Após essa etapa é elaborado o relatório final para posterior divulgação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018).

O quadro a seguir, ilustra os parâmetros de avaliação da segunda etapa do processo de autoavaliação institucional:

Quadro 9 — Parâmetros de avaliação da CPA

Intervalo de Nível de Satisfação Alto	Resultado da Avaliação por Segmento de Público
0% - 49,99%	Fragilidade
50% - 69,99%	Avaliação mediana
70% - 100%	Potencialidade

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2018).

Já o quadro seguinte apresenta as possibilidades de agrupamento dos resultados de avaliação de cada segmento de público, para se chegar a um conceito final:

Quadro 10 — Possíveis resultados de avaliação por segmento de público

Segmento de Público 1 Docentes	Segmento de Público 2 Alunos	Segmento de Público 3 Técnico- administrativos	Classificação Final
Potencialidade	Potencialidade	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Potencialidade
Potencialidade	Fragilidade	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Potencialidade Fragilidade Controvérsia
Potencialidade	Avaliação Mediana	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Potencialidade Controvérsia Avaliação Mediana
Fragilidade	Potencialidade	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Potencialidade Fragilidade Controvérsia
Fragilidade	Fragilidade	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Fragilidade
Fragilidade	Avaliação Mediana	Potencialidade Fragilidade Controvérsia	Controvérsia Fragilidade Avaliação Mediana
Avaliação Mediana	Potencialidade	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Potencialidade Controvérsia Avaliação Mediana
Avaliação Mediana	Fragilidade	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Avaliação Mediana
Avaliação Mediana	Avaliação Mediana	Potencialidade Fragilidade Avaliação Mediana	Avaliação Mediana

Fonte: Elaboração própria baseado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2018).

Os pontos que envolvem a avaliação de biblioteca nesse questionário, também estão dentro da dimensão de infraestrutura física e são expressos pelas seguintes perguntas: Qual a sua satisfação em relação à limpeza da biblioteca? Qual a sua satisfação em relação à iluminação da biblioteca? Qual a sua satisfação em relação ao mobiliário de biblioteca? Qual a sua satisfação em relação aos equipamentos da biblioteca? Na biblioteca, você encontrou os livros ou periódicos indicados pelo professor? Em geral como você avalia a Biblioteca? Você considera o acervo bibliográfico conservado? Você considera o acervo bibliográfico atualizado? Em geral como você avalia o acervo bibliográfico? Observa-se que são perguntas que apesar de estarem dentro da dimensão de infraestrutura física, também tratam da infraestrutura do acervo.

5 BIBLIOTECAS SOB AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo e um cotejamento do que foi apreendido da prática das avaliações *in loco*, realizadas pelo SINAES nas bibliotecas em estudo com a legislação desse sistema referente às bibliotecas. Inicialmente, será realizada uma breve apresentação das bibliotecas que fizeram parte da pesquisa e da instituição que as mantém. E, em seguida uma descrição dos depoimentos dos sujeitos entrevistados conforme as categorias teóricas e de análise, para com isso atingir o objetivo proposto neste estudo.

5.1 Apresentando o *lócus* da pesquisa

Antes de apresentar propriamente o *lócus* da pesquisa, ou seja, as bibliotecas onde ocorreu a pesquisa de campo deste estudo é pertinente descrever a finalidade e o objetivo da instituição que mantém essas bibliotecas. Visto que, são inerentes a finalidade e objetivos destas. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará sendo mais um elo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sua finalidade, assim como a de todos os institutos federais da rede é:

Art.6º Os Institutos Federais têm por finalidade as características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p. 4).

Tendo visto as suas finalidades, o Art. 7º da citada lei nos mostra os objetivos dos Institutos Federais:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, p. 4-5).

Com isso, observa-se que os Institutos Federais ofertam cursos em diversos níveis e modalidades, indo desde o nível médio, técnico, tecnológico, passando pela graduação e pós-graduação, com base na tríade ensino, pesquisa e extensão. Assim, suas bibliotecas terão um acervo variado e servirão a um público bem diversificado, bem como a sua história, missão e objetivos que estão intrinsecamente ligados à criação e finalidade dos Institutos Federais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2015).

Essas bibliotecas funcionam em sistema, denominado de Sistema de Bibliotecas do IFCE – SIBI, o qual foi criado por meio da Portaria 410/GR, de 30 de junho de 2015. E, ligado diretamente à Pró-Reitoria de Ensino e ao Departamento de Bibliotecas, o SiBi torna-se o depositário de todo material informacional disponível à comunidade acadêmica do IFCE, visando à disseminação e o acesso à informação. Desse modo, apoiando ao ensino, à pesquisa e à extensão em conformidade com as políticas institucionais.

As bibliotecas do SIBI seguem o Regimento Geral do IFCE, o Regimento Interno dos campi, o Regimento Interno do SIBI e as demais normas da Instituição. São subordinadas, administrativamente, aos *campi* a que pertencem e, tecnicamente, ao SiBi, o qual possui um regulamento de funcionamento, aprovado pela Resolução 037/Consup, de 29 de junho de 2015. Ele estabelece as normas que regem e orientam as rotinas e os serviços prestados pelas bibliotecas que compõem o SIBI, define sua estrutura organizacional e suas competências.

Atualmente, o SIBI é composto 33 bibliotecas: Biblioteca *Campus* Acaraú; Biblioteca *Campus* Acopiara; Biblioteca *Campus* Aracati; Biblioteca *Campus* Baturité; Biblioteca *Campus* Boa Viagem; Biblioteca *Campus* Camocim; Biblioteca *Campus* Canindé; Biblioteca *Campus* Caucaia; Biblioteca *Campus* Cedro; Biblioteca *Campus* Crateús; Biblioteca *Campus* Crato; Biblioteca *Campus* Fortaleza; Biblioteca *Campus* Guaramiranga; Biblioteca *Campus* Horizonte; Biblioteca *Campus* Iguatu; Biblioteca *Campus* Itapipoca; Biblioteca *Campus* Jaguaribe; Biblioteca *Campus* Jaguaruana;

Biblioteca *Campus* Juazeiro do Norte; Biblioteca *Campus* Limoeiro do Norte; Biblioteca *Campus* Maracanaú; Biblioteca *Campus* Morada Nova; Biblioteca *Campus* Paracuru; Biblioteca *Campus* Pecém; Biblioteca *Campus* Quixadá; Biblioteca *Campus* Sobral; Biblioteca *Campus* Tabuleiro do Norte; Biblioteca *Campus* Tauá; Biblioteca *Campus* Tianguá; Biblioteca *Campus* Ubajara; e Biblioteca *Campus* Umirim.

Isto posto, e como já descrito no capítulo 2 como se deu a escolha das bibliotecas que fariam parte desta pesquisa, apresenta-se agora, de forma sucinta, um pouco das particularidades da biblioteca do *campus* Baturité, biblioteca do *campus* Cedro e biblioteca do *campus* Crateús.

A biblioteca do *campus* Baturité, localizada a uma distância de aproximadamente 113 km de Fortaleza atua desde 2010 com um acervo que hoje conta com mais de 5.858 exemplares composto de livros, TCCs, dicionários, CD/DVDs, nas áreas de gastronomia, letras-ínglês, administração, hotelaria e hospedagem. Ela está disposta em uma área de 155m² e tem atualmente uma equipe composta por uma bibliotecária, duas auxiliares de biblioteca e uma assistente em administração, que buscam atender as demandas informacionais da comunidade acadêmica que envolve 13 municípios da região do maciço de Baturité (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019)

A biblioteca do *campus* Cedro é localizada na região centro-sul do Ceará a aproximadamente 397 km da capital cearense, existe desde o ano de 1995 com uma área física de 322m². Ela é composta por um acervo com mais de 14.152 exemplares entre livros, TCCs, dicionários e periódicos, nas áreas da eletrotécnica, mecânica, informática, mecatrônica industrial, matemática e sistemas da informação. Possui atualmente com uma equipe composta por dois bibliotecários, dois auxiliares de biblioteca e um assistente em administração, que buscam atender as demandas informacionais da comunidade acadêmica que envolve 14 municípios em um raio de 80 km de sua localização (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018).

Já a biblioteca do *campus* Crateús, situada a uma distância média de 353 km de Fortaleza, existe desde 2010 e é composta por um acervo com mais de 9.033 exemplares entre livros, periódicos, dicionários e CD-ROMs, nas áreas de ciências humanas, ciências puras, artes, literatura e tecnologia. Abrange uma área física de

222m² e possui uma equipe composta por uma bibliotecária, dois auxiliares de biblioteca e dois assistentes em administração, que justos atendem as demandas informacionais da comunidade acadêmica que envolve pelo menos nove municípios integrantes da região dos sertões de Crateús (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018).

5.2 A teoria e a prática no *lócus* da avaliação

Este subtópico traz os resultados da pesquisa de campo, a partir das apreensões dos bibliotecários responsáveis por preparar e acompanhar o momento da avaliação *in loco* em suas respectivas bibliotecas. As quais, daqui em diante, são representadas pelas expressões Biblio1, Biblio2 e Biblio3 sendo as falas dos entrevistados identificadas por tais expressões. Observa-se que na Biblio3 foram entrevistados dois bibliotecários, portanto suas falas são identificadas com o acréscimo de * e **.

Suas apreensões serão apresentadas de acordo com as categorias de análise escolhidas em consonância com as categorias teóricas que embasaram a discussão deste estudo. No qual foi realizado um cotejamento das suas experiências sobre as avaliações *in loco* realizadas pelo SINAES nas suas bibliotecas, com a legislação desse sistema no tocante a esse setor.

Para melhor compreender o momento de uma avaliação *in loco* em biblioteca, o estudo será iniciado com uma análise do processo que ocorre antes disso, ou seja, todo o processo de preparação do setor de biblioteca para passar por uma avaliação do SINAES. Isso porque, “[...] o indivíduo age dentro de um cenário moldado por inumeráveis e, de fato, parcialmente inomináveis influências, histórias, motivações, constrangimentos e entendimento [...]” (LEJANO, 2012, p. 200). Portanto, partindo desse ponto de vista, buscar conhecer esse cenário, as motivações e influências, e até mesmo os constrangimentos que disparam desse processo pode nos levar a ver se há criação de um contexto para se adequar ao texto da política.

Como visto no capítulo 3, Lejano adverte que o texto de uma política pode ser “criado distanciado do contexto de sua aplicação” e que isso gera lacunas. Daí a importância na avaliação de uma política pública analisar a relação do texto com o contexto, observando a trajetória da criação da política e sua adequação para o

contexto a ser aplicado. Aqui, inicialmente é feita uma análise do caminho inverso, a adequação do contexto para o texto da política, com base nos relatos dos entrevistados em como ocorreu o processo de preparação da biblioteca para passar pela avaliação do SINAES.

5.2.1 Preparação para a avaliação *in loco*

Assim, surge a primeira categoria de análise, preparação para a avaliação *in loco*, a qual nos possibilitou novas percepções para a análise das próximas categorias.

Tendo em vista as duas propostas avaliativas do SINAES, que de um lado propõe uma “[...] avaliação educativa, voltada à atribuição de juízos de valor e mérito [...]” e, do outro, uma avaliação para a “[...] regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização [...]” (BRASIL, 2009, p. 93). Visualiza-se, através das concepções de Lejano (2012), motivação para que as IES queiram para si a atribuição de um bom juízo de valor e um mérito positivo, não só perante a sociedade para quem presta serviço, mas também ao órgão que as fiscalizam. Neste sentido, as IES devem estar dentro dos parâmetros que leve a um conceito de bom a muito bom para se manterem no mercado e/ou no *ranking* das melhores.

Entretanto, uma IES para se manter dentro dos padrões muitas vezes esbarra, por exemplo, nas limitações financeiras. Mesmo assim, ela tem de estar ou parecer estar dentro dos parâmetros, por uma questão de sobrevivência dela e de seus cursos. São exemplos de constrangimentos e motivações que moldam os cenários e determinam as ações dos indivíduos envolvidos na organização de uma IES sob avaliação.

Diante disso, percebe-se nos casos estudados que os bibliotecários tiveram o cuidado de conhecer e se apropriar dos novos critérios de avaliação para o setor de biblioteca. Com o objetivo de adaptar cenários que atendam aos seus indicadores de qualidade, a fim de obter uma “avaliação positiva” para a IES.

“Muitas coisas que eu sinceramente não conhecia, como por exemplo, a questão do plano de contingência e também essas novas metas de avaliação e precisei estudar mais e ver com os outros, saber como funcionava” (Biblio1).

“Sim eu me apropriei, mais na questão das bibliografias” (Biblio2).

“Sim. Li todo” (Biblio3).*

Houve também uma articulação com antecedência para deixar as bibliotecas mais adequadas a essas exigências. Como o caso da criação de uma comissão para esse processo de preparação não só da biblioteca, mas de toda a IES.

“Começou com a criação de uma comissão, nessa comissão começou a se organizar como funcionaria essa avaliação” (Biblio1).

Ficou evidente na fala dos entrevistados, e esse fato chamou a atenção, que após a confirmação de que os cursos seriam avaliados, houve articulação entre os bibliotecários e os gestores das IES para comprarem livros que apesar de estarem nos Programa de Unidades Didáticas (PUDs), como bibliografias básicas ou complementares, não eram todos e em quantidade suficiente que estavam fisicamente disponíveis no acervo das bibliotecas.

“[...] a direção administrativa que lutou para a conquista de recursos para a compra de livros, acredito que esse momento foi muito importante, porque eles entenderam a importância que a biblioteca tem na avaliação do curso e formação do aluno e o livro” (Biblio1).

*“A gente também comprou bastantes livros de física, acho que essa compra fechava os livros do curso de física que estavam faltando, porque a gente já tinha um bom acervo” (Biblio3**).*

Com isso, é pertinente lembrar que manter o acervo dessas bibliotecas atualizado e em consonância com as bibliografias dos PUDs não é só uma exigência na avaliação do SINAES, como também é algo regulamentado na política pedagógica da IES e na política de formação e desenvolvimento de coleções das bibliotecas. Motivos pelo quais essas compras de livros deveriam ocorrer a partir da aprovação do PUDs dos cursos, e não pela tentativa de se adequar a exigência de uma avaliação, ou fiscalização.

Retomando a Lejano, que explicita os constrangimentos que influenciam o cenário e as ações dos indivíduos, pode-se ver nas falas dos entrevistados contratempos nessas tentativas de adequação às exigências no processo de compra de livros, que se apresentaram como dificuldades para os envolvidos no processo de preparação das bibliotecas.

“[...] a principal dificuldade foi essa questão da compra de livros, que a empresa que ganhou o processo licitatório para ser a distribuidora de livros para nós acabou desaparecendo e agente ficou sem os livros” (Bilio1).

“[...] outra dificuldade foi a compra dos livros, porque a gente está sem orçamento para isso” (Bilio2).

Observa-se pelas falas dos entrevistados que essa tentativa de comprar os livros, que atendem aos cursos que vão ser avaliados na véspera da avaliação *in loco*, acarretou em uma das dificuldades encontradas durante a preparação da biblioteca, seja por falta de recursos ou por falta de tempo hábil para um processo de licitação. Esses fatos motivaram esses indivíduos a buscar ainda mais se ajustar aos critérios de avaliação de SINAES. Tem-se como exemplo, a confecção do plano de contingência, exigido no novo instrumento de avaliação como visto no capítulo 4, documento esse que toda biblioteca já deveria ter, dado a sua importância.

“A preparação para a visita in loco mesmo, a gente fez o levantamento dos documentos que precisamos ter que era documento do curso, as biografias básicas complementares, plano de contingência e os documentos relacionados à compra de materiais” (Bilio1).

“A terceira coisa que eu acho bem importante fazer é o plano de contingência” (Bilio2).

“A gente teve que fazer o plano de contingência” (Bilio3).*

*“Esse plano de contingência foi o que me deu mais trabalho, e o tempo era curto” (Bilio3**).*

Outros pontos de ajustes foram percebidos durante as narrativas dos entrevistados, em busca de uma boa nota decorrente da avaliação do SINAES como a questão de infraestrutura física.

“A gente focou na questão da acessibilidade, uma parte do balcão foi rebaixada para atendimento de cadeirantes, foi colocado um computador destinado só para uso de pessoas com deficiência. O acervo de braille foi colocado para a frente, já na entrada da biblioteca” (Bilio3).*

*“[...] pessoa da TI que deu uma ajuda em relação aos computadores de pesquisa dos alunos que não funcionam para deixar pelo menos alguns ligados” (Bilio3**).*

De modo geral, ficaram visíveis os esforços dos bibliotecários, em buscar apoio da gestão da IES e das coordenações de cursos. Com a finalidade de deixar o setor de biblioteca o mais adequado possível aos critérios de avaliação do novo instrumental do MEC, em termos de infraestrutura física, de acervo e documentação.

Posto isso, voltando às nossas bases teóricas retomo Santos (2018) que se aprofundou na questão da dinâmica de arranjos que envolvem a preparação de uma IES frente à avaliação *in loco* do SINAES, os resultados de seu estudo nos deu um grande aporte para compreender as expressões dos entrevistados na composição desta primeira categoria de análise. Assim, destacam-se trechos de sua tese que ajudaram a elucidar as falas dos sujeitos aqui entrevistados.

Alguns acontecimentos são recorrentes no período que antecede uma avaliação do SINAES [...] Havia a preocupação em organizar o cenário para o recebimento da Comissão, dos detalhes mais complexos aos mais elementares, [...] havia um grupo de operários a trabalhar na pintura dessa sala, na montagem de mesas individuais para o estudo dos docentes, a aquisição de uma nova central de ar, o aprimoramento do sinal da internet, até o carpete era novo. [...] ao chegar à IES para mais uma jornada de observação e entrevistas, deparei-me com um caminhão estacionado na entrada principal. Eram tantos móveis! Fui informada pelo rapaz que trabalhava na manutenção que “estamos a trazer móveis para preparar as salas para a recepção do MEC, vamos trocar a mobília velha pela nova, em especial na sala onde ficarão os avaliadores”. Perguntei se ele sabia se aqueles móveis ficariam naquela unidade, mas ele olhou-me com um sorriso e disse: “Não, estes aqui são somente para a avaliação, logo que terminar aqui eles retornam para a outra unidade, pois lá haverá avaliação também.” [...] A relevante influência dos resultados positivos do SINAES para o acesso aos programas de financiamento da educação superior reflete um modo de incorporação à gestão acadêmica da IES ao modo operante do SINAES. Isto posto, é visível, na pesquisa *in loco*, a preocupação em adaptar a dinâmica acadêmica aos indicadores de qualidade constantes nos instrumentos de avaliação do SINAES (SANTOS, 2018, p. 121, 135, 143 e 176).

Santos (2018) vivenciou e observou toda a dinâmica de uma IES no estado do Amapá durante meses e pode constatar essa realidade. Constatações que vão ao encontro do que pode ser apreendido nas expressões dos sujeitos desta pesquisa, na busca em adequar o contexto em avaliação ao texto da política avaliativa. Desse modo, pode-se inferir que ações deste tipo são recorrentes nos períodos que antecedem uma avaliação do SINAES, fato que nos faz refletir o quanto isso acaba por afetar o resultado de tal avaliação.

Fazer a análise desta categoria a partir dessa perspectiva possibilitou ver que o caminho inverso também deve ser avaliado, pois como explica Lejano (2012) avaliar uma política pública requer um olhar direcionado para a trajetória dessa política e seu texto em consonância com o contexto de sua aplicação. E, quando se trata em avaliar uma política pública de avaliação o olhar tem de ser muito mais multifacetado, buscando observar o contexto, o campo a ser avaliado. Assim, é que

se busca identificar se está dentro dos critérios de avaliação da política, para alcançar uma avaliação positiva. Pois, desvelar essa faceta possibilita novos olhares quando se trata de uma avaliação da avaliação.

Com isso, a próxima categoria de análise discorre sobre como ocorreram as avaliações *in loco* na prática nos casos estudados. E, a sua consonância com o que determina a legislação do SINAES para essa prática.

5.2.2 A avaliação experienciada

Esta segunda categoria de análise, a avaliação experienciada, a partir das vozes dos sujeitos que vivenciaram o momento da avaliação *in loco*, possibilita remontar a ocorrência dessas avaliações na prática e comparar o texto da política com sua aplicação no contexto avaliado.

Como visto no capítulo 4, quando se trata da avaliação do SINAES em biblioteca dentro do grande eixo de infraestrutura são avaliados os indicadores que tratam sobre a infraestrutura da biblioteca, o plano de atualização do acervo e as bibliografias básicas e complementares, derivando desses indicadores pontos específicos a serem avaliados. Nos casos estudados percebe-se quanto aos pontos de análise da infraestrutura da biblioteca, no quesito acessibilidade, que no momento da avaliação *in loco* constatou-se que um avaliador que se mostrou pouco interessado. O que pode ser percebido no relato da entrevistada da Biblioteca 2:

“Não perguntaram nem comentaram nada sobre acessibilidade” (Biblio2).

Outros avaliadores já demonstraram ter ficado mais no campo da observação, do que conversar diretamente sobre o assunto. Isso pode ser visto pelas vozes dos entrevistados da biblioteca 3:

“Não perguntaram diretamente sobre acessibilidade, mas acho que observaram e a gente foi mostrando também. Mas eles não entraram nos banheiros que são destinados aos alunos para ver se tem o corrimão para que o cadeirante possa se segurar, e todas as coisas que influenciam na permanência de pessoas com deficiência na biblioteca por mais tempo, isso eles não olharam, não foram lá dentro. Eu olharia cada canto” (Biblio3).*

*“[...] não perguntaram nada sobre acessibilidade, mas acho que eles viram que nosso balcão é rebaixado, revista em braille, mas não comentaram nada.” (Biblio3**).*

Como já visto no Relatório Parcial da CPA apresentado neste estudo, a acessibilidade foi apontada como uma das questões a ser estudada com mais atenção pela IES. No documento de formulação do SINAES, que trata da sua concepção a sua regulação, aqui também já apresentado, a acessibilidade é colocada como um quesito importante de análise que se desdobrará em um indicador de qualidade. Ou seja, é um ponto importante a ser avaliado, mas nos casos em estudo não foi possível identificar uma avaliação equivalente a sua importância. Índícios de acessibilidade nessas bibliotecas foram mais apresentados pelos seus bibliotecários do que explorado no momento da avaliação *in loco*, como expressa a narrativa do entrevistado na biblioteca 1:

“[...] A gente mostrou para eles que o nosso balcão era adaptado para pessoas cadeirantes e que as salas de leitura também tinha espaço para cadeirantes, mas não houve nenhum questionamento efetivo a respeito disso” (Biblio1).

Em relação aos de espaços para estudo individual e em grupo, os recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo, que também são pontos de avaliação expressos no instrumental de avaliação do SINAES, pode-se notar nos casos estudados, que estes foram mais observados pelos avaliadores já que foram mostrados pelos bibliotecários, conforme expressos em suas falas:

“[...] a gente foi mostrando detalhes dos nossos espaços [...] a gente mostrou também a sala de leitura individual e em grupo” (Biblio1).

“[...] mostrei a sala de processamento técnico, a sala de estudo em grupo, as cabines individuais” (Biblio2).

“Mostramos as cabines de estudo individuais e as salas de estudo em grupo” (Biblio3).*

Acerca dos recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo, mencionados no instrumento de avaliação, em que esses recursos são o sistema de automação para gerir o acervo e equipamentos tecnológicos que possibilitam o uso desse sistema, como já visto as bibliotecas do SiBi IFCE usam o Sistema de automação Sophia. Neste ponto, percebe-se que nas avaliações realizadas, os avaliadores buscaram conhecer melhor o sistema de automação da biblioteca como menciona a entrevistada da biblioteca 3:

“Eles pediram para fazer uma pesquisa no Sophia no computador dos alunos”. (Blibio3**).

Já com outros avaliadores foi preciso motivá-los a olhar na prática esse sistema, fato percebido na fala do entrevistado da biblioteca 1:

“[...] eu insisti com eles para mostrar o sistema, como funcionava o Sophia” (Bibio1).

Além disso, alguns avaliadores não trataram de forma direta sobre esse assunto:

“Não perguntaram nada sobre os recursos tecnológicos de gestão do acervo, eu que falei do sistema Sophia” (Bibio2).

Observa-se ainda neste ponto, que o equipamento tecnológico mais indagado para os bibliotecários foi o computador.

“Deram uma olhada também nos computadores [...] perguntaram sobre a internet, se tinha acesso aberto” (Bibio1).

“Eles olharam os computadores disponíveis para os usuários, pediram para fazer uma pesquisa” (Blibio3*).

Mas, é bom lembrar que não é só o computador que faz parte dos recursos tecnológicos que uma biblioteca precisa ter para tratar e disponibilizar o seu acervo. Nesta lista tem o kit antifurto e câmeras de vídeo, que ajudam na segurança e guarda do acervo sendo um patrimônio. Assim, visualizou-se que o caso de um avaliador que perguntou sobre esse recurso como mostra as entrevistadas das bibliotecas 2 e 3:

“Perguntaram se a biblioteca tinha equipamento antifurto [...] ele focou muito nessa questão” (Bibio2).

“Ficaram admirados com as câmeras e perguntaram por que tinham câmeras” (Blibio3**).

Entretanto, neste último caso foi possível perceber que o avaliador não sabia bem do que se tratava de um recurso tecnológico de auxílio na guarda do acervo. Outros exemplos de recursos tecnológicos que vão além do computador são o tipo de sistema de classificação utilizado no acervo. O que garante não só a guarda, mas a organização e o acesso ou empréstimo; equipamentos de impressoras específicas para imprimir etiquetas de identificação do livro e recibos de comprovação de empréstimo ou devolução dos livros. Ainda que, a maioria dos sistemas de automação dá a opção de recibos de comprovação na forma eletrônica.

Outro recurso tecnológico que passa despercebido por muitos são as estantes ou outros suportes, onde o acervo é guardado e organizado, que devem ser de materiais adequados e em quantidade suficiente para acomodar o acervo. Existem vários recursos tecnológicos dentro de uma biblioteca que muitas vezes não são avaliados, não se sabe ao certo se o motivo é a falta de conhecimento dos avaliadores sobre o fluxo de funcionamento de uma biblioteca ou se porque o instrumento de avaliação se apresenta de forma genérica. É possível também refletir ainda sobre o pouco tempo de avaliação *in loco*, para observar e avaliar todos esses detalhes.

Desse modo, compreende-se que nesses pontos de avaliação sobre infraestrutura nas bibliotecas, em estudo as avaliações *in loco*, ocorreram de forma parcial quanto ao cumprimento do que teoriza o instrumento de avaliação, e de forma variante entre os avaliadores.

Como visto no capítulo 4, dois novos pontos que surgem nesse novo instrumento de avaliação são o atendimento educacional especializado e os recursos inovadores. Este mesmo instrumento traz um glossário, que tenta definir o que são esses dois pontos, mas ainda gera dúvidas no momento da prática avaliativa. Nos casos estudados, pelas falas dos entrevistados, entende-se que esses pontos não foram abordados pelos avaliadores no momento da avaliação *in loco*, como se observa a seguir:

“Não perguntaram nada sobre atendimento especializado ou atividades assim” (Biblio1).

“Sobre atendimento educacional especializado e sobre recursos inovadores não chegaram a tocar nesse assunto, acho que nem sabiam” (Biblio2).

“Sobre atendimento educacional especializado e recursos inovadores não vi eles falarem sobre isso” (Biblio3).*

*“Sobre o atendimento educacional especializado e recursos inovadores não tocaram nesses pontos” (Biblio3**).*

Observa-se a unanimidade nas vozes dos entrevistados das três bibliotecas estudadas nesta pesquisa, que apesar de terem passado por uma avaliação *in loco* sob as diretrizes de um novo instrumental onde foram inseridos novos indicadores de qualidade para uma melhor avaliação, nenhuma foi indagada sobre esses indicadores.

Avaliar se na biblioteca há pessoas preparadas para atender um público com limitações físicas e cognitivas e se tem equipamentos que fomentem o atendimento, é fundamental para a avaliação da qualidade dessa biblioteca. Se há pessoas qualificadas nesta biblioteca para mediar à informação, para uma pessoa surda que só sabe se comunicar por meio da língua de sinais; se há profissionais qualificados para catalogar e disponibilizar material informacional em braile para pessoas sem o sentido da visão ou se há recursos “inovadores” para proporcionar leitura a uma pessoa com baixa visão ou mesmo transformar o conteúdo de um livro físico em outro formato, como o audiolivro.

Além disso, é preciso observar se uma biblioteca apresenta esses recursos e esse atendimento especializado, ela certamente se apresentará com um nível de qualidade mais satisfatório. E, identificar que isso são velhas necessidades de quem precisa desse tipo de atendimento e recursos, que acabam se confundindo como algo novo quando se pensa na sua oferta e na sua avaliação. Esse fato pode ser decorrente, por ser uma demanda diferente do habitual, o que gera certas dúvidas não só para os avaliados, mas também para os avaliadores.

Na avaliação do indicador que trata sobre o plano de atualização do acervo, onde visa analisar se esse quesito está descrito no PDI, se há viabilidade de execução desse plano, se existe alocação de recursos para o plano de atualização do acervo, se tem acompanhamento e avaliação do acervo pela comunidade acadêmica, e se existe previsão de dispositivos inovadores, pode-se ver nas falas dos entrevistados que esse não foi um indicador tratado com os bibliotecários responsáveis pela biblioteca, os quais devem estar envolvidos na elaboração nesse ponto do documento.

“Não ouvi perguntarem sobre o PDI na biblioteca” (Biblio1).

“Não comentaram nada sobre o PDI comigo” (Biblio2).

“Eles falaram sobre PDI, mas não durante a avaliação in loco da biblioteca, foi anteriormente” (Biblio3).*

*“Não perguntaram nada sobre o PDI” (Biblio3**).*

Ressalta-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento enviado previamente para a comissão de avaliador. Conforme Brasil (2018), o PDI é um documento que define a missão da IES e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Ele deve apresentar de forma objetiva a relação dos principais indicadores de desempenho, de modo a comparar a situação atual e

futura para a abrangência dos cinco anos de vigência do PDI. No que se refere à biblioteca, o PDI deverá conter indicação do acervo, formas de sua atualização e expansão mostrando sua correlação pedagógica com os cursos e programas existentes ou previstos.

Analisando o Plano de Desenvolvimento Institucional vigente de 2019 a 2023, disponível no site da IES, foi possível ver a indicação do acervo das bibliotecas do SiBi. Neste documento fica claro que com base na previsão orçamentária institucional de investimento anual, é que será realizada a atualização dos acervos das bibliotecas do SIBI. Sendo cada campus responsável por definir seu planejamento anual e o valor a ser gasto, a partir de sua necessidade e realidade orçamentária.

Ao fazer um levantamento no site da IES sobre os planos anuais referentes ao exercício de 2019 dos *campi* das bibliotecas estudadas, podemos constatar que, no Plano Anual de Ações do campus Crateús existe uma ação de aquisição de equipamento de laboratórios e livros, no valor de 50 mil reais para a compra de acervo bibliográfico. Já no Plano Anual de Ações do campus Cedro há ações para promover o aumento da relação entre as bibliografias básicas e complementares dos cursos de graduação, tanto para o acervo físico como virtual. Entretanto, não há valores expressos de orçamento financeiro. Por fim, o Plano Anual de Ações do campus Baturité não apresentou nenhuma ação destinada à atualização e expansão do acervo bibliográfico.

Diante do exposto, é possível observar que os pontos no PDI inerentes à biblioteca não foram indagando aos bibliotecários no momento da avaliação *in loco*, embora seja uma parte importante da avaliação junto ao bibliotecário. Ainda mais que ele é um dos principais atores no plano de formação e desenvolvimento de acervos bibliográficos, devendo participar ativamente na construção do PDI.

Quanto à avaliação dos indicadores que tratam sobre as bibliografias básicas e complementares, retornando ao quadro 8 deste estudo é possível compará-lo com as narrativas dos entrevistados, sobre o que presenciaram das ações dos avaliadores durante a avaliação *in loco* na biblioteca. E, com isso, apesar de que são vários os pontos a serem avaliados dentro do indicador de bibliografia básica e complementar, identificou-se que não foram todos tratados diretamente pelos avaliadores durante suas ações *in loco* nas bibliotecas estudadas. Um exemplo é o plano de contingência, um documento fundamental em uma biblioteca

que norteia as ações em casos de adversidades e na prevenção delas, e agora é um documento exigido no instrumento de avaliação para que uma biblioteca seja bem avaliada.

Contudo, nem todos os avaliadores dos casos estudados solicitaram a verificação do plano de contingência, como se pode ver na fala da entrevistada da biblioteca 2:

“Não me perguntara sobre o plano de contingência, mas já estava preparado, eu também não mostrei, me limitei a responder o que eles perguntavam” (Biblio2).

Assim, também foi constatado um caso de avaliador que só lembrou-se de solicitar tal documento no último momento da avaliação, como exposto na narrativa da entrevista da biblioteca 3:

*“Sobre o plano de contingência eu pensei que eles nem iriam perguntar, mas no final quando a gente já estava indo para a sala da coordenação da biblioteca foi que eles perguntaram se a gente tinha um plano de contingência, aí eu entreguei” (Biblio3**).*

Em relação à avaliação das bibliografias básicas e complementares dos cursos, o novo instrumento de avaliação traz uma mudança que acaba por acarretar muitas dúvidas para quem está sob avaliação e quem avalia. Pois, ele não determina mais uma proporção média de um exemplar para uma faixa de número de alunos. Ele exige que haja uma compatibilidade entre essas duas determinantes, mas não especifica essa compatibilidade o que acarreta na falta de conhecimento de avaliados e avaliadores em saber como proceder neste quesito.

Nota-se na fala dos entrevistados, que os avaliadores dos casos estudados não buscaram conferir no acervo se as bibliografias básicas e complementares que estavam expressas nos PUDs dos PPCs realmente existiam no acervo físico ou virtual da biblioteca e em quantidade suficiente. Com a finalidade em atender ao número de matriculados nos cursos por ano.

“Eles não fizeram o comparativo do que era pedido nas bibliografias com o acervo” (Biblio1).

“Perguntaram onde ficavam os livros do curso avaliado, mas não foram olhar os livros nas estantes e fazer um comparativo do que estava nos PUDs e o que tinha na biblioteca, nem quantidade de exemplares físicos por alunos” (Biblio2).

“A gente sabe que no modelo antigo de avaliação eles pegavam dos PUDs e iam ao acervo conferir. No nosso caso, eu não lembro deles terem feito essa conferência” (Biblio3).*

Mas, deste modo, como saber se existe compatibilidade em relação à quantidade de livros físicos disponíveis para atender satisfatoriamente um número de alunos, se não há mais um parâmetro mensurável com esse fim?

Outro ponto a se destacar é o fato de que esse novo instrumento de avaliação possibilita que o acervo de uma biblioteca possa ser misto ou totalmente virtual, contanto que ofereça condição de acesso para os alunos. Nas avaliações *in loco* dos casos estudados, alguns avaliadores perguntaram sobre a existência de computadores disponíveis para os alunos. Mas, o mesmo não ocorre sobre a oferta de internet, como podemos observar na fala da entrevistada da biblioteca 2:

“Perguntaram se tinham computadores disponíveis para os alunos, mas não perguntaram se a biblioteca ofertava internet de forma ininterrupta para os alunos terem acesso a materiais eletrônicos” (Biblio2).

Assim, como o caso de um avaliador que não perguntou sobre o ponto de avaliação, como expresso na fala da entrevistada na biblioteca 3:

*“Não perguntaram nada sobre a Biblioteca Virtual. Sobre a questão do fornecimento de internet de forma ininterrupta para os alunos, não tocaram nesse assunto” (Biblio3**).*

Comparando com o que determina a legislação do SINAES, quanto a esse ponto de avaliação em biblioteca, é possível perceber que na prática esse quesito não foi avaliado em total conformidade, pois não adianta saber se os alunos dessas IES tenham disponibilidade de computadores na instituição para que usem o acervo bibliográfico virtual. É preciso avaliar se eles vão ter equipamentos eletrônicos com acesso ininterrupto à internet dentro e fora da IES, uma vez que em outros espaços eles também necessitam ter esse acesso como, por exemplo, nas suas casas. E, tal quesito não foi avaliado.

Diante do exposto, ao compararmos o texto dos documentos legais que norteiam a avaliação *in loco* do SINAES no setor de biblioteca com o que foi observado na prática dos avaliadores, nos casos em estudo, tem-se a impressão das avaliações que apresentam alguns vieses em relação ao proposto na lei. Isso não quer dizer que seja uma falha da proposta avaliativa do SINAES, visto que é necessário avaliar também os sujeitos que estão praticando essa proposta de

avaliação. Como explica Lejano (2012), é da capacidade de imersão que o avaliador tem para o que observa, ouve e vivencia que determina uma boa ou má avaliação da política. Assim, a próxima categoria de análise que se inicia gira em torno dos avaliadores.

5.2.3 Os avaliadores

Intitulada de os avaliadores, com esta terceira categoria de análise o objetivo é revelar mais uma das faces da avaliação. Em concordância com Lejano (2012), de que a avaliação é multifacetada, para saber como se dá a avaliação *in loco* em uma dada biblioteca é preciso não só refletir sobre quem prepara o cenário a ser avaliado, mas também refletir sobre quem avalia. Assim, além de se chegar ao como ocorreram na prática e um comparativo da teoria, podemos buscar o porquê dessas avaliações em estudo terem ocorrido da forma como ocorreram. Neste ponto da pesquisa, buscou-se com as entrevistas capturar o comportamento dos avaliadores por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos entrevistados.

De modo geral, compreende-se que nos casos em estudo que a equipe de avaliadores designada pelo Inep era composta por dois avaliadores, vindos de Estados diferentes da IES que estava sendo avaliada.

“Eram dois avaliadores” (Biblio1).

“Eram dois avaliadores” (Biblio2).

*“Eram dois avaliadores” (Biblio3**).*

Esse fato condiz com a legislação, pois a Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017, dispõe sobre os procedimentos de competência do Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, e traz detalhes sobre os avaliadores designados para as avaliações *in loco*. Sendo assim, destacam-se alguns trechos da citada portaria para melhor compararmos com as impressões dos entrevistados.

Art. 8º A Comissão Avaliadora será constituída por, no mínimo, dois avaliadores designados por sorteio eletrônico entre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sinaes - BASis, ou do Banco de Avaliadores de Escolas de Governo para o Saeg, conforme o caso.

§ 1º Os avaliadores devem residir em Unidade da Federação distinta do local da avaliação e não podem possuir nenhuma pendência fiscal, tributária ou previdenciária na esfera federal (BRASIL, 2017, p. 4).

O que pode ser percebido também nas vozes dos sujeitos entrevistados foi a impressão de que os avaliadores não tinham domínio sobre o novo instrumental de avaliação.

“[...] acho que eles não entenderam o instrumento, não fizeram a avaliação como a gente acha que seria a avaliação, como a gente acha que seria uma coisa mais profunda do acervo e dos serviços. Então eles não sabiam muito como funcionava esse tipo de avaliação, então a avaliação foi mais pela forma como a gente apresentou a biblioteca do que pela forma do documento que eles tinham” (Biblio1).

Alguns casos demonstraram não ser da área do curso, que estava sob avaliação por passarem a impressão de não saberem exatamente o que perguntar sobre o curso.

“A minha impressão sobre essa equipe de avaliadores foi que eles não eram da área. [...] A impressão que eu tive foi que por não ser da área eles não estavam sabendo o que perguntar e eu acho que por isso foi muito rápida a avaliação” (Biblio2).

Ora, a legislação determina que os avaliadores sorteados para compor a comissão devem ter formação correspondente ao curso que será avaliado. E, que em eventual carência de avaliadores na área do curso, que este tenha ao menos formação correlata. Como mostra o trecho a seguir da portaria supracitada:

Art. 9º Para avaliação de curso, os avaliadores devem possuir formação correspondente ao curso avaliado, com referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou no Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.

Parágrafo único. Na eventual insuficiência de avaliadores para áreas específicas, serão admitidos avaliadores com formação correlata, de acordo com documentação técnica elaborada pelo INEP (BRASIL, 2017, p. 4).

Ao partir da hipótese de que o Inep tenha selecionado alguma comissão com avaliadores, com formação apenas correlata às áreas dos cursos que foram avaliados, não se sabe ao certo o que gerou esse comportamento dos avaliadores. Visto que, despertou algumas dúvidas nos bibliotecários sobre o quanto tinham domínio e conhecimento do instrumento de avaliação e sua aplicação durante a avaliação *in loco*, já que a legislação prevê treinamento a fim de que se capacitem

para os processos de avaliação. Assim, mesmo para casos em que haja alterações no conteúdo dos instrumentais ou na legislação que envolve o SINAES, todos os avaliadores são convocados para se atualizarem. Como revela mais um trecho da portaria já mencionada:

Art. 15. A Comissão Avaliadora procederá à avaliação *in loco* utilizando o instrumento de avaliação referente ao respectivo ato.

Art. 34. A capacitação dos docentes será centralizada na aplicação dos instrumentos de avaliação.

§ 1o Na hipótese de modificações no conteúdo dos instrumentos ou na legislação pertinente, os avaliadores serão convocados para atualização de sua formação.

§ 2o A capacitação dos candidatos selecionados poderá ser presencial ou a distância (BRASIL, 2017, p. 5, 9).

No caso dessas amostras selecionadas para este estudo, todas as avaliações *in loco* ocorreram entre novembro de 2018 e março de 2019, um ano depois da atualização dos instrumentos de avaliação. Seria tempo insuficiente para que esses avaliadores já tivessem passados por novos treinamentos, uma vez que o uso obrigatório desse novo instrumento de avaliação se deu em agosto de 2018.

Como visto, Ribeiro (2015) adverte que o avaliador deve estar bem treinado e convicto de seu papel. A dificuldade já apontada neste estudo quanto ao papel do avaliador é a conciliação de dois modelos avaliativos em um só sistema de avaliação, modelo educativo/formativo e modelo regulatório, cada um com suas especificidades de paradigmas e enfoques diferentes no ato da avaliação, o que condiciona a postura do avaliador. No primeiro caso o avaliador assume uma postura de auxiliador no desenvolvimento da IES. E, no segundo caso, ele figura uma postura de auditor que fiscaliza a instituição. O que gera tensão e receio entre os avaliadores e desconforto aos avaliados.

Esse desconforto foi identificado na narrativa de um dos entrevistados, quando disse que dessa vez não teve medo dos avaliadores como em outras experiências de avaliação do SINAES.

“[...] a gente ficou bem calmo dessa vez, a gente não se preocupou muito em relação a ter medo dos avaliadores” (Biblio1).

Pode-se concluir que esse “medo” é natural, frente a qualquer processo avaliativo que leva a uma qualificação, comumente existirá tensão e expectativa

diante da necessidade de ser bem avaliado. Todavia, esse receio acaba por gerar um desconforto em relação à avaliação do SINAES, que podem passar a ser mal vistas. Neste sentido, ao invés de vir para agregar vem para julgar e desqualificar.

Esse receio e tensão dos responsáveis pelos setores avaliados frente ao papel dos avaliadores também foi percebido em outros momentos das entrevistas. Agora somado ao motivo dos avaliadores, dos casos estudados, parecerem não saber bem como avaliar e o que avaliar.

“E aí eu fiquei preocupada como eles iam dar nota para o acervo se o acervo não foi avaliado. Não percebi que eles tivessem com domínio do novo instrumental, eles até sabiam que o acervo também podia ser eletrônico, mas não sabia que para isso a biblioteca precisava ter toda uma estrutura para dar acesso” (Biblio2).

Isso talvez seja reflexo não só de certa falta de conhecimento por parte dos avaliadores, mas pela subjetividade que esse novo instrumento de avaliação traz em sua essência. Como visto no capítulo 4, mesmo que essa mudança tenha sido sob o pretexto de melhorar, gerou algumas críticas. Mas, agora pelas vozes dos sujeitos que experienciaram essa mudança as críticas ganharam mais evidência.

*“A gente não consegue nem imaginar uma nota que vai tirar, porque é algo muito subjetivo, vai depender do olhar do avaliador considerar na hora, é o que vai valer” (Biblio3**).*

Essa também foi a impressão de outro entrevistado, de que a avaliação que ele vivenciou foi algo muito subjetivo.

“Essa avaliação foi muito pelo que eles viram... Foi muito visual. Eu que tudo me dispus a mostrar” (Biblio2).

A Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES esclarece que as mudanças nos instrumentos de avaliação externa vieram para atender às necessidades indicadas nos estudos realizados. Além de, ajustar às novas legislações, primando pelo respeito à diversidade das IES em função da organização acadêmica e administrativa, pelo equilíbrio entre processos e resultados, assim como pela transparência entre os indicadores e a indução de qualidade pretendida (BRASIL, 2017). Na teoria é uma proposta interessante, mas na prática as impressões de quem já se submeteu às diretrizes desse novo instrumento avaliativo deixam dúvidas se essas mudanças implicarão em uma avaliação que realmente consiga mensurar o real nível da qualidade da educação superior no Brasil.

Acrescida à subjetividade do instrumento norteador da avaliação entende-se também a subjetividade do próprio indivíduo que avalia. Chizzotti (2001, p. 79) afirma que há “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Sobre isso, Rodrigues e Gussi (2011) alertam que é preciso que o avaliador esteja em permanente vigilância para não cair nas armadilhas da sua subjetividade, de seus interesses e de sua vinculação institucional com a política pública, pois isso implicaria em uma avaliação enviesada. Na fala de alguns dos entrevistados nota-se essa percepção de subjetividade:

“No nosso caso, eu não me lembro deles terem feito essa conferência, apenas olhou o relatório, mas isso vai depender muito de quem está fazendo a avaliação. Tem deles que simplesmente olham o relatório por alto, e tem deles que vão ao acervo conferir os livros. Já passei por outra experiência dessas em outro lugar onde o avaliador foi muito minucioso” (Biblio3).*

Além dessa subjetividade tanto do instrumento como dos avaliadores, outro fato observado pelos entrevistados foi o de que dentro da equipe de avaliadores que vão a *loco*, não ter um avaliador que compreenda o fluxo de funcionamento de uma biblioteca, o que ela deve ter e ser para atender satisfatoriamente seus usuários. E, com isso, ter parâmetros de uma melhor avaliação do setor.

“Como a gente é bibliotecário já vê as coisas sob outra ótica, a gente sempre fica esperando uma avaliação mais especializada, a gente sente a falta de um bibliotecário na equipe de avaliadores, porque conheceria o funcionamento de uma biblioteca e teria o domínio para conseguir aplicar uma avaliação mais adequada, se falar em repositório institucional ou numa política de aquisição eles não tem muito conhecimento sobre essas questões” (Biblio3).*

A legislação que cerca o SINAES não prevê isso, porém como ela ao longo desses 15 anos de existência vem se adaptando para uma melhor avaliação da qualidade da educação superior, é interessante que possa cogitar essa possibilidade.

Deste modo, apesar da existência da subjetividade dos sujeitos, das impressões deixadas por alguns avaliadores dos casos estudos e pela rapidez como a avaliação *in loco* foi realizada, alguns dos entrevistados relataram que:

“O coordenador do curso que estava responsável acabou meio que fazendo uma rota tão rápida como os avaliadores [...] Eles ficaram em média 10 minutos na biblioteca” (Biblio1).

“A avaliação in loco na biblioteca dura entre 10 a 15 minutos” (Biblio2).

A nota atribuída por esses avaliadores nessas bibliotecas foi favorável para a IES. Das três bibliotecas em estudo, o conceito recebido estava em torno de 4, em uma escala que vai de 1 a 5. Assim, atenta-se para as falas dos entrevistados:

“A nota geral foi 5, mas a nota da biblioteca eu não lembro exatamente, mas acho que foi 4” (Biblio1).

“A nota da biblioteca foi 4” (Biblio3).*

*“A nota da biblioteca foi 4 e a geral do curso foi 4 também, segundo informações que eu tenho a nota da biblioteca já vem sendo essa nos anos anteriores” (Biblio3**).*

Diante dessa realidade, fica o questionamento: baseado em que essas comissões de avaliadores chegaram a esses conceitos, já que foi demonstrado que o instrumento de avaliação não foi plenamente utilizado no momento da prática? Quanto ao tempo de avaliação *in loco* não há na legislação um tempo médio determinado, mas, como se pode observar no capítulo anterior, são muitos os pontos a serem avaliados em uma biblioteca, conforme o instrumento de avaliação. O que por si só já demanda um bom tempo para fazer uma verificação de todos os elementos.

Nos casos estudados, houve uma variação de tempo com a avaliação que durou dez minutos e outra chegando a quase uma hora. Conforme Boullosa (2006, p. 112), a “[...] avaliação é um conjunto de atividades”. Ou seja, não é algo único, é um conjunto de ações que para serem bem desempenhadas requer tempo e dedicação.

Apesar de os bibliotecários terem se preparado para responderem as perguntas dos avaliadores e às exigências do novo instrumental, somando as suas experiências com avaliações anteriores, ficou perceptível nas falas dos entrevistados que nesses casos os avaliadores foram muito mais conduzidos do que conduziram a avaliação.

“[...] a gente foi mostrando detalhes dos nossos espaços [...] A gente mostrou o nosso acervo” (Biblio1).

“Eu que tudo me dispus a mostrar” (Biblio2).

“A gente conseguiu mostrar mais do que ser perguntados pelos avaliadores, porque como a gente conhece mais sobre o funcionamento da biblioteca e como a gente já sabe quais são os critérios de avaliação, então a gente foi apenas mostrando, não só a estrutura, o espaço, mas também os serviços” (Biblio3).*

Algo que se destaca nas falas dos entrevistados é a sua proatividade, em mostrar para os avaliadores a biblioteca, seus produtos, serviços e de certa forma conduzir a avaliação. Mas, não seria papel da comissão de avaliadores assumir a condução dos pontos a ser avaliados e buscar ver para além do que é mostrado a eles? No capítulo 3, o qual trata sobre avaliação, compreende-se que não é somente de observação que se faz uma avaliação. Uma vez que avaliar uma política pública é descortinar o aparente, visando revelar as tessituras de tudo que envolve tal política.

Com isso, essas três categorias de análise foi possível fazer um panorama sobre como se deu as avaliações *in loco* nas bibliotecas estudadas e identificar os elementos das experiências de quem acompanhou e vivenciou tais avaliações, cruzando com as diretrizes teóricas do SINAES. Assim, é possível chegar a respostas que vão ao encontro do objeto aqui proposto. O que será sintetizado no próximo capítulo com algumas considerações sobre os resultados da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é preciso ter em mente que avaliar uma política pública não é fácil, até para os mais experientes. O SINAES se apresenta como um importante mecanismo de avaliação de um campo tão complexo, a educação superior, e traz como proposta inicial de avaliação não somente mensurar, mas também fomentar a elevação da qualidade da educação superior no Brasil. Contudo, desempenhar o que propõe não é de fácil execução, ainda mais quando assume dois papéis: o de avaliação formativa e o de avaliar para regular, esta muitas vezes encarada como avaliação punitiva.

Sabe-se, que ao decorrer do tempo quase nada é passível de ser imutável, assim como a proposta inicialmente formulada desse sistema de avaliação não foi. Ao longo de seus quinze anos de existência, diante das transformações ocorridas na sociedade - expressando novas necessidades e demandas, e das mutações sofridas no âmbito político, onde a todo instante apresenta conflitos de interesses -, novas propostas, novas portarias, decretos, normativas e instrumentos de avaliação foram surgindo, transformando e direcionando o que seria o SINAES no que ele se mostra ser hoje.

Como visto no decorrer deste estudo, após dez anos de existência desse sistema de avaliação muitas pesquisas foram realizadas sobre sua efetividade. Elas já apontavam uma tendência parecida com os outros programas de avaliação da educação superior que o Brasil vivenciou. Cinco anos depois, estudos semelhantes continuam sendo feitos e apontam com mais clareza que o SINAES segue os mesmos rumos que culminaram no desfecho dos seus predecessores. Entretanto, isso não quer dizer que o SINAES seja um sistema de avaliação inválido. O que se quer dizer é que ele, como todas as outras políticas de avaliação, segue uma linha avaliativa positivista, na qual não se encaixa uma avaliação educativa de natureza formativa.

Deste modo, se sobressai a proposta avaliativa que mais se encaixa com essa perspectiva de avaliação que não fogem ao tradicional, e tende a cumprir o seu papel de avaliar para regulação. Assim, de um lado os avaliados fazem de tudo para conseguir um bom lugar no ranking de qualidade da educação superior, e do outro, o Estado-regulador faz o necessário para prestar conta do seu papel de regulador dessa qualidade, como mediador de conflitos de interesses nacionais e

internacionais. Quando se trata de avaliar a avaliação que o SINAES tem realizado, torna-se uma tarefa bem mais difícil, principalmente quando se busca fazer uma avaliação na contramão da positivista. Por isso, desenvolver esta pesquisa foi um trabalho árduo.

Ao buscar avaliar a avaliação feita pelo SINAES nas bibliotecas, representada por estudos de casos, possibilitou ver de forma sistêmica a sua complexidade de aplicação, em que diante das suas três grandes dimensões avaliativas depende de um aparato de ferramentas, metodologias diversificadas, e de muitas pessoas para a execução de avaliações das partes para se chegar ao conceito avaliativo do todo. No que confere a avaliação de biblioteca, foi possível ver que a legislação do SINAES estabelece diretrizes de avaliação e indicadores de qualidade que devem ser observados no momento de uma avaliação *in loco*.

A intenção em fazer esse recorte foi para compreender até que ponto essas diretrizes do SINAES estavam sendo seguidas na prática da avaliação *in loco*, a partir das apreensões dos bibliotecários sobre tal avaliação. Com isso, foi possível perceber nos casos estudados, que não é tudo o que preconiza a legislação acerca do SINAES e das diretrizes de um instrumento que guia a avaliação *in loco* foi praticado.

Em síntese, com essas três categorias de análise verifica-se nos casos estudados, o modo como ocorreram as avaliações *in loco* nessas bibliotecas. E, ao comparar o que foi praticado com o que teoriza a legislação do SINAES nota-se, principalmente sobre o instrumento de avaliação que houve algumas divergências. As razões para isso podem ser várias, desde a falta de conhecimento mais aprofundado sobre o novo instrumento de avaliação do SINAES, passando pela variável de subjetividades de cada avaliador e a subjetividade dos próprios instrumentos de avaliação, a pequena equipe de avaliadores e com carência multidisciplinar, o pouco tempo para uma avaliação dessa grandeza, fatores internos, fatores externos e inúmeras outras razões.

Portanto, não se pode julgar o que ou quem está falhando nesse ponto da avaliação, para isso seria necessário uma investigação mais ampla, considerando os diversos fatores. Deste modo, é preciso voltar a atenção não só para o lado dos avaliados, mas também dos avaliadores, mas isso já se torna objeto para futuras pesquisas.

Com a metodologia adotada para este estudo, foi possível alcançar o objetivo proposto, ao passo que, foi feita uma análise sobre o SINAES e o que ele determina no tocante à avaliação de biblioteca. Além de, uma pesquisa de campo que possibilitou através das experiências e vivências dos bibliotecários entrevistados recriar os momentos das avaliações *in loco*, para analisar a relação do texto do SINAES quanto avaliação de biblioteca com o contexto verificado das avaliações *in loco* praticadas. Assim, em alguns pontos a prática se relacionou com a teoria e em outros não. Principalmente, quando se tratou dos novos critérios de avaliação como o atendimento educacional especializado e recursos inovadores, e sobre a verificação das bibliografias básicas e complementares, porque o instrumento de avaliação já não deixa claro como de fato deve ser feita.

Isso não quer dizer que as avaliações do SINAES, em termos gerais ou em termos da biblioteca devam ser desacreditadas. Os resultados desses estudos de caso mostraram a importância que têm essas avaliações, bem como é necessário que todos estejam emprenhados e integrados nesse processo. De um lado, tem-se a IES fazendo sua parte em ofertar de forma contínua uma excelente política de gestão e acadêmica, assim como uma boa infraestrutura que reflitam qualidade na educação que ofertam. E, do outro lado, o SINAES aprimorando suas metodologias e ferramentas avaliativas, inserindo em *loco* equipes multidisciplinares e desenvolvendo novos modos de alcançar o seu objetivo de não somente avaliar para regular, como também promover de fato uma avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa em função da melhoria da qualidade da educação superior.

No decorrer desta pesquisa houve momentos de transição de governos carregados de conflitos de interesses, que afetaram diretamente a educação no país e desencadearam o surgimento de novos documentos legais ligados ao SINAES. O que por vezes fez a pesquisadora se perder neste emaranhado de documentos fundamentais, para o preparo desta pesquisa a qual se apresenta como um estudo cheio de questionamentos os quais não couberam aqui respondê-los. Porém, convida para uma reflexão individual e abre caminhos para que futuros estudos venham a sanar esses questionamentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edigilson T.; BOULLOSA, Rosana. **Avaliação e monitoramento de projetos sociais**. Curitiba: IESDE, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Monitorização e avaliação**: algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington: OED, 2004. Disponível em: https://www.adcoesao.pt/sites/default/files/avaliacao/4_27_monitorizacao_avaliacao_algumas_ferramentas_metodos_e_abordagens_2004.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BARREYRO, Gladys. B.; ROTHEN, José. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2Eu2mCK>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. Política. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (Editores). **Dicionário de Política**. 5ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BOULLOSA, Rosana. **Avaliação de políticas públicas**: reflexões de conteúdo. Salvador: CIAGS/UFBA, 2006.

BOUTIN, Aldimara C. B. D.; CAMARGO, Carla R. S. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRANDÃO, Carlos F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências, Brasília, DF, jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Fundação Biblioteca Nacional. **Biblioteca pública**: princípios e diretrizes. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF, dez. 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, Brasília, DF, abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. **Portaria nº2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Disponível em:
<https://bit.ly/2ObqsFd>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 1 de 3 de janeiro de 2017**. Estabelece os prazos de validade para os atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento das Instituições de Educação Superior. DOU Nº 3, quarta-feira, 4 de janeiro de 2017, seção 1, p. 19, Brasília, DF, jan. 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20342726/do1-2017-01-04-portaria-normativa-no-1-de-3-de-janeiro-de-2017-20342644. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 1.382, de 31 de outubro de 2017**. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Brasília, DF, out. 2017. Disponível em:
<https://bit.ly/2nenR1a>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 1.383, de 31 de outubro de 2017**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, Brasília, DF, out. 2017. Disponível em:
<https://bit.ly/2X6D6JW>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2GtcRIQ>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, Brasília, DF, ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2GqHuOZ>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. **Relatório de Recredenciamento do IFCE: avaliação campus Sobral**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2GRl0pC>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **Relatório de Recredenciamento do IFCE: avaliação campus Fortaleza**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2XxFBFJ>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2pHMv1a>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan., 1996.

BRITO, Márcia R. F. O SINAES e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CAMARA, Luciana B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**, Ijuí, v. 22, nº 40, p. 4-26, jul./dez, 2013.

CAMARGO, Angélica R. **Biblioteca Real**, nov. 2011. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/139-biblioteca-real>. Acesso em: 14 set. 2018.

CARDOSO, Roberta M. Os processos de avaliação no Brasil e sua relação com os indicadores de qualidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - FORMAÇÃO 3 CONHECIMENTO. Educação Superior e Avaliação. **Anais eletrônicos**, 2014. Sorocaba: UNISO, 2014, v. 1, p. 1-8.

CAVALCANTI, Paula A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. 2007. 301 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252127>. Acesso em: 29 set 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Frederico L.; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

CUNHA, Murilo. B.; CAVALCANTI, Cordélia. R. O. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Brique de Lemos, 2008.

DIAS SOBRINHO, Jose. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

DUARTE, Marisa R. T. Políticas públicas de avaliação: educação superior e ações de extensão universitária. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 3, n. 1, p. 3-21, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/141/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FARIA, Carlos A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 97-169, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2019.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. **Manifesto IFLA/Unesco sobre bibliotecas públicas**. 1994. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifestopt.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. **Manifesto da Biblioteca escolar da IFLA/UNESCO**. 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf. Acesso em: Acesso em: 07 dez. 2015.

FONSECA, Edson N. **Introdução à Biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992, p. 153.

FRANÇA, Sebastião F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, 2008, p. 75-78. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69349822-Uma-visao-geral-sobre-a-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

FUJITA, Mariângela S. L. Aspectos evolutivos das bibliotecas universitárias em ambiente digital na perspectiva da rede de bibliotecas da UNESP. **Info & Soc.**, v. 15, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2005.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERSTON, Larry. N. **Public policy making, process and principles**. Nova York: M. E., 1997.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Alicia F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2008.

GUERRA, Maria Á. M. A. **A mediação do SINAES no processo de avaliação das bibliotecas universitárias em Fortaleza**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas), Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2012. Janeiro, 2007.

GUERRERO, Omar. Políticas públicas: interrogantes. **Revista de Administración Pública**. Cidade do México, n.84, 1993, p. 83-88. Disponível em: <http://www.omarguerrero.org/articulos/PPinterrogantes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, Calif:Sage, 1989.

GUSSI, Alcides F. A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9., 2017, Montevidéo. **Anais [...]**, Montevidéo: Associação Latino-Americana de Ciência Políticas (ALACIP), 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32506/1/2017_eve_afgussi.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Cecília E. R. (org.). **Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação superior**. Brasília: ABMES Editora, 2014. Disponível em https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/abmes_cadernos_29.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**, nov. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2GPqRvX>. Acesso em: 23 jul. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Portaria 410/GR de 30 de junho de 2015**. Cria o Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (SIBI). Disponível em: <https://bit.ly/2SBeUkC>. Acesso em: 23 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ; COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de autoavaliação institucional: ano de referência 2017: 1º relatório parcial**. Fortaleza: IFCE, 2018. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2017.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a**

distância: recredenciamento transformação de organização acadêmica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2DGKa7t>. Acesso em: 16 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância:** Credenciamento. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2DSyodi>. Acesso em: 16 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância:** Autorização. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2z32ciu>. Acesso em: 16 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância:** Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ImKMiP>. Acesso em: 16 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES**, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Glx90d>. Acesso em: 16 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinaes>. Acesso em: 16 jul. 2018.

JOSETTI, Celina C.; ARAÚJO, Rosi V. C. Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão. **GEPIADDE**, ano 6, v. 12, jul-dez de 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1909>. Acesso em: 16 dez. 2018.

LEJANO, Raul. P. **Parâmetros para análise de políticas:** a fusão do texto e contexto. Campinas, SP: Arte escrita, 2012.

LIMANA, Amir. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2AIBm2D>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LUBISCO, Nídia M. L. **Tipologia de bibliotecas segundo as variáveis:** função, acervo e público. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018.

MACEDO, Neusa D. (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate:** da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC, 2005.

MALAQUIAS, E. A biblioteca escolar sob a visão do pedagogo e do diretor de escola. **CRB 8 Digital**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/9202>. Acesso em: 20 abr. 2019.

- MARCELINO, Silvia C. A contribuição da biblioteca para a construção e difusão do conhecimento no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). **Ciência da Informação**, v. 38, n. 2, p. 80-95, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n2/07.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses C. A Política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do SINAES. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **ANPEd 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Recife: Espaço Livre, 2007.
- MICHEL, Edith. F. K. Las políticas públicas: algunos apuntes generales. **Ecofronteras**, Cidade do México, n.16, ago. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2BOybEy>. Acesso em: 2 set 2018.
- MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, pra onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.
- MORAES, Rubens B. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- PÁDUA, Elisabete M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- POLIDORI, Marlis M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2MlpSDw>. Acesso em: 20 out. 2018.
- PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RAMOS, Marília P.; SCHABBACH, Letícia M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-294, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- RIBEIRO, Jorge L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2LrkORy>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval**: Revista Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, v. 1, n.1, jan./jun. 2008.

SALASÁRIO, Maria. G. C. Biblioteca especializada e informação: da teórica conceitual à prática na biblioteca do Laboratório de Mecânica de Precisão – LMP/UFSC. ABC: Biblioteconomia, Santa Catarina, v. 5, n.5, 2000.

SANTOS, Cintia A. S. **As unidades de informação dos Institutos Federais no apoio ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia**: um estudo de percepção sociocognitiva com o uso do protocolo verbal em grupo. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SANTOS, Maria A. B.; GRACIOSO, Luciana S.; AMARAL, Roniberto M. As bibliotecas dos institutos federais de Educação, ciência e tecnologia: uma análise de literatura científica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/668/1032>. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, Margareth G. **Dinâmicas do ensino superior no Brasil**: arranjos e performances de uma Faculdade Amapaense empenhada em obter avaliação positiva nos Ciclos do SINAES. 2018. 202 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2 ed. São Paulo: Veras, 2013, v.1, p. 19-108.

SOUZA, Andreliza C. BRANDALISE, Mary Â. T. Avaliação de políticas públicas: conceitos filosóficos e epistemológicos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3., 2014, Bauru. **Anais [...]**, Bauru, 2014. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/Home/conave3/andreliza-cristina.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation**. Chicago: Rand Mc Nally, 1967.

TRABADA, Antonio L. Entre La ciencia política básica y La ciencia política aplicada; de La política a las políticas, del análisis a la gestión. **Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (RIPS)**, v. 2, n. 2, p. 63-81, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas**: objetivos. Fortaleza: UFC, 2004. Disponível em: <http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/apresentacao/objetivos>. Acesso em: 20 out. 2019

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Guide for monitoring and evaluation**. New York: Unicef, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. São Luís: UFMA, 2004. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/cpa/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1147. Acesso em: 16 out. 2018.

VARGAS VELASQUEZ, Alejo. **Notas sobre el estado y las políticas públicas**. Colombia: Almudena, 2001.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00603.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. *In*: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ZAINKO, Maria A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZANOTTO, Marijane. O Estado e as políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 04, n. 1, p. 154-165, jun., 2014.

APÊNDICEA – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e está sendo desenvolvida pela discente Keina Maria Guedes da Silva, do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

Objetivo deste estudo é avaliar como ocorreram na prática as avaliações *in loco* nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, comparando com o que apresenta a legislação do SINAES quanto à avaliação de biblioteca.

Estamos convidando você para participar como voluntário dessa pesquisa. Aceitando participar da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será feito uma entrevista semiestruturada com você, sobre questões que permeiam a avaliação *in loco* realizada pela comissão designada pelo Inep na biblioteca que você atua.

Ressalta-se ainda, que a qualquer momento você poderá obter informações sobre esse estudo e que os dados a serem coletados serão utilizados somente para esta pesquisa, bem como, os participantes não serão identificados. Em qualquer período estaremos disponíveis para esclarecimentos referentes à pesquisa, pelos telefones/endereço da pesquisadora, abaixo descritos:

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Centro de Ciências Agrárias –
Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP.

Endereço: Avenida Mister Hull, 2977, Bloco 873, Campus do Pici – Fortaleza.

Telefone para contato: 85- 33667435 - 88- 992473433

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Faça uma narrativa, com o máximo de detalhes possíveis, de como ocorreu todo o processo de preparação da biblioteca para passar pela avaliação do SINAES, desde o momento da comunicação sobre a ocorrência da avaliação, apoio recebido, dificuldades encontradas, até o seu domínio sobre o novo instrumento de avaliação.
2. Faça uma narrativa, com o máximo de detalhes possíveis, de como ocorreu a avaliação *in loco* desde a suas impressões sobre a ação dos avaliadores, passando pela avaliação da infraestrutura física, de acervo e dos serviços da biblioteca.
3. Conhecendo bem o novo instrumento de avaliação do SINAES, quais são suas impressões sobre esse documento e destaque pontos fortes e pontos fracos que ele apresenta na sua percepção.