

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO
FORMATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO
FORMATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA

Sob orientação da Professora Doutora

Celia Regina Otranto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica, RJ
Dezembro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P142a

Paiva, LIZ Denize Carvalho , 11/09/1969-
Avaliação institucional e os desafios da avaliação
formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia / LIZ Denize Carvalho Paiva. - 2018.
285 f.: il.

Orientadora: Celia Regina Otranto.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2018.

1. Avaliação Institucional. 2. Avaliação Formativa.
3. Sinaes. 4. Instituto Federal. I. Otranto, Celia
Regina , 1947-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

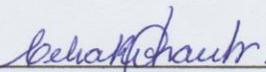
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

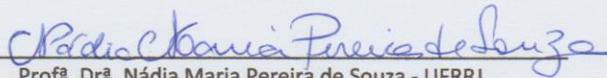
LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**,
no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

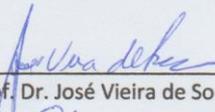
TESE APROVADA EM 13/12/2018



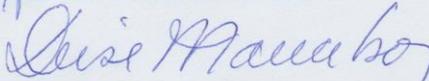
Profª. Drª. Celia Regina Otranto - UFRRJ
(Orientadora)



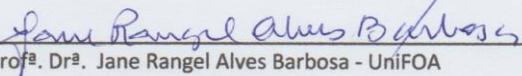
Profª. Drª. Nádia Maria Pereira de Souza - UFRRJ



Prof. Dr. José Vieira de Sousa - UnB



Profª. Drª. Deise Mancebo - UERJ



Profª. Drª. Jane Rangel Alves Barbosa - UnifOA

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Izaias Oliveira Paiva (*in memoriam*) e Maria da Conceição Carvalho Paiva, por todo o carinho, amor, afeto e aprendizagem.

À minha amada avó, Celina de Carvalho Paiva (*in memoriam*) pelos anos de convivência que tive ao seu lado.

À minha saudosa e amada Delinha (*in memoriam*) que lembro com tanto carinho. Seus conselhos sempre preciosos foram e são um diferencial na minha jornada.

“Tudo com tempo tem tempo”.

AGRADECIMENTOS

Deus por ser meu guardião e soprar no meu ouvido. Sua presença me conforta e me ilumina em todos os momentos da vida.

Minha mãe querida, seu amor incondicional foi minha inspiração em cada passo que dei até hoje. Meu carinho e gratidão eternos.

Aos meus irmãos, Deise, Isa, Edeilson e Edilson, que estiveram comigo nas brincadeiras de criança, nas descobertas da vida, no saber distinguir o certo do errado e na vontade de crescer e de perseverar. Agradeço pela compreensão em dividir o tempo e partilhar a presença de nossa amada mãe.

Às minhas sobrinhas, Izabella, Larissa e Beatriz, sigam sempre firmes em seus propósitos. Compartilhar conhecimento é maravilhoso!

Aos meus amigos que sempre torcem por mim, de perto ou em pensamento: Kilze, Nádia Suraty, Fabi, Beth, Rosângela, Simone, Jack, Mana, Delza, Sandra, Lizi e tantos outros queridos.

Aos amigos da primeira turma de Doutorado do PPGEduc da UFRRJ, pelo carinho, apoio e amizade. Lembro bem do nosso primeiro dia de aula no Instituto Multidisciplinar quando falávamos sobre a importância deste curso para a Baixada Fluminense no Rio de Janeiro! Erámos 9 (nove) novatos ingressando em novos saberes: Angela, Maíra, Fabrícia, Bruno, Rodrigo, Júlio, Evandro e Wagner.

Aos profissionais e amigos: Renan Arjona, Anali, Anderson Boanafina, Amparo, prof. Gabriel, Sandra Gregório, Rosa, Marize Setubal, Claudinha, Kelly, Dona Gracinha e tantas outras pessoas maravilhosas que partilham a nossa linda e amada Rural. Para a Anali, em especial, meu agradecimento por suas contribuições na formatação deste trabalho.

Aos meus alunos queridos pela possibilidade de compartilhar conhecimentos gerando relações humanas, como afetividade, respeito, carinho, empatia e tudo o mais que a dignidade pode nos proporcionar.

A cada membro do PPGEduc, pelo carinho e dedicação para tornar o nosso ambiente compartilhado mais humano e acolhedor. Aos professores do programa que gentilmente nos ofereceram o seu conhecimento e com paciência nos mostraram um caminho diferente do saber.

Aos servidores do Instituto Federal Goiano que me acolheram em suas instituições, com carinho, amizade e compromisso com a educação superior. Aos informantes-chave que colaboraram com suas respectivas sabedorias e experiências. Certa de que fui recepcionada com o zelo e a afetividade de uma instituição dedicada à educação.

Aos membros da Banca Examinadora, professores doutores: Celia Regina Otranto (Presidente), Nádia Maria Pereira de Souza, José Vieira de Sousa, Deise Mancebo, Jane Rangel Alves Barbosa, José dos Santos Souza e Jussara Marques de Macedo pelas contribuições para esta tese.

Agradeço também aos meus colegas do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) da UFRRJ pelas trocas e parcerias em nosso cotidiano acadêmico.

Os meus agradecimentos também alcançam à nossa chefia do DTPE, professoras Luiza e Lilian, assim como à profa. Ana Cristina que na qualidade de Diretora do Instituto de Educação da UFRRJ incentivaram e apoiaram a realização desta pesquisa.

Ratifico especialmente o meu agradecimento singelo à profa. Nádia Souza por sua generosidade, competência, experiência, atenção e carinho desde as orientações no mestrado no PPGEA, quando trilhei passos importantes para a pesquisa científica. Suas recomendações foram sempre muito bem vindas nesta caminhada. Um diferencial na minha formação. O seu exemplo como profissional é inspirador!

Por fim, o meu muito obrigado à profa. Celia Regina Otranto, minha querida orientadora, por sua confiança no meu trabalho, suas considerações, carinho, experiência, conhecimento e incentivo a esta pesquisa. Sua atenção sempre zelosa foi um grande diferencial nesta jornada. Conviver ao seu lado e discutir nossos pontos de vista foi muito importante para mim. O meu carinho e a minha gratidão! Sempre!

Concluo meus agradecimentos a todos e todas que de alguma maneira fizeram parte da minha história. Agora é fechar este ciclo de saberes e sabores e abrir o próximo, numa busca constante por realizações, aprendizagens e, sobretudo, felicidade.

RESUMO

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Avaliação Institucional e os Desafios da Avaliação Formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

A tese trata dos estudos da avaliação institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, observando os desafios da avaliação formativa. A importância da ação participativa da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional foi um fator motivador na reflexão inicial da investigação. O estudo se caracterizou por uma pesquisa básica descritiva e de natureza qualitativa. O objetivo geral consistiu em analisar o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais, tomando como objeto de estudo o Instituto Federal Goiano, com base na visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período de 2015 a 2017. A pesquisa teórica foi desenvolvida com referência nos pressupostos conceituais, históricos, regulatórios, político-sociais e educacionais do processo de avaliação institucional. A pesquisa documental teve por foco o Sinaes e os contextos dialógicos dos IFs, possibilitando a caracterização da expansão desta instituição, adotando-se como eixo central a educação superior. A investigação nos permitiu discorrer sobre as políticas de avaliação implementadas nos IFs, e foi consubstanciada pela análise detalhada de um deles, o IF Goiano, tomado como caso de estudo. A escolha da instituição deveu-se ao fato de, no período delimitado, ter sido o único Instituto a obter conceito institucional “5”, considerado de excelência na avaliação de credenciamento institucional. Os principais referenciais teóricos escolhidos para aprofundamento das categorias de análise receberam o tratamento indicado pelo método crítico-dialético, considerado o mais adequado por abranger as contradições da realidade, os aspectos dialógicos, a totalidade e os movimentos de transformação contínua. Buscou-se sistematizar o percurso avaliativo do IF Goiano, considerando sua equivalência às universidades federais e os resultados do processo de avaliação institucional interna e externa, com foco no eixo denominado “planejamento e avaliação institucional” do Sinaes. A investigação utilizou fontes bibliográficas, documentais, observação de campo e aplicação de questionários junto aos informantes-chave. Estes foram constituídos por membros da Comissão Própria de Avaliação e das Subcomissões dos *campi*, gestores e servidores técnico-administrativos. O estudo aprofundou a compreensão da percepção do público alvo quanto ao processo de avaliação institucional, nas concepções da regulação e da avaliação formativa. A contribuição principal da pesquisa foi a análise da experiência avaliativa de uma instituição recém-criada no cenário da educação superior – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A investigação, tomando como caso de estudo o IF Goiano, concluiu que o processo de avaliação institucional vem se desenvolvendo de acordo como os moldes da regulação prevista no Sinaes, em detrimento da concepção de avaliação formativa. A tese também demonstrou que a cultura avaliativa e a compreensão da importância deste processo ainda se apresentam como um desafio a ser conquistado pelos IFs, assim como a necessária adequação do Sinaes de modo a atender às especificidades destas instituições.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional, Avaliação Formativa, Sinaes, Instituto Federal.

ABSTRACT

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Institutional Evaluation and the Challenges of Formative Evaluation at the Federal Institute of Education, Science and Technology. 2018.** Thesis (Doctorate in Education). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, PPGEduc / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The thesis deals with the studies of the institutional evaluation in the Federal Institute of Education, Science and Technology, observing the challenges of the formative evaluation. The importance of participatory action by the academic community in the process of institutional evaluation was a motivating factor in the initial reflection of the research. The study was characterized by a basic descriptive and qualitative research. The general objective was to analyze the institutional evaluation process in the Federal Institutes, taking as object of study the Goiano Federal Institute, based on the formative and regulatory vision defined in the National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes), in the period of 2015 to 2017. The theoretical research was developed with reference in the conceptual, historical, regulatory, political-social and educational assumptions of the process of institutional evaluation. Documentary research focused on the Sinaes and the dialogic contexts of the FIs, enabling the characterization of the expansion of this institution, adopting as a central axis the higher education. The research allowed us to discuss the evaluation policies implemented in the FIs, and was substantiated by the detailed analysis of one of them, the Goiano IF, taken as a sample in this study. The choice of the institution was due to the fact that in the delimited period it was the only Institute to obtain an institutional concept "5", considered of excellence in the evaluation of institutional re-creation. The main theoretical references chosen to deepen the categories of analysis, received the treatment indicated by the critical-dialectical method considered the most appropriate because it covers the contradictions of reality, the dialogical aspects, the totality and the movements of continuous transformation. The aim was to systematize the evaluation of IF Goiano, considering its equivalence to the federal universities and the results of the process of internal and external institutional evaluation, focusing on the axis called "planning and institutional evaluation" of Sinaes. The research used bibliographical sources, documentaries, field observation and the application of questionnaires to the key informants. These were made up of members of the Evaluation Committee and the Subcommittees of the campuses, managers and technical-administrative servants. The study deepened the understanding of the perception of the target public regarding the process of institutional evaluation, in the concepts of regulation and formative evaluation. The main contribution of the research was the analysis of the evaluation experience of a newly created institution in the scenario of higher education - the Federal Institute of Education, Science and Technology. The research, taking as a sample the IF Goiano, concluded that the process of institutional evaluation has been developing according to the molds of the regulation envisaged in the Sinaes, to the detriment of the conception of formative evaluation. The thesis also showed that the evaluation culture and the understanding of the importance of this process still present as a challenge to be achieved by the FIs, as well as the necessary adequacy of the Sinaes in order to meet the specificities of these institutions.

Keywords: Institutional Evaluation, Formative Evaluation, Sinaes, Federal Institute.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-2004)	55
Figura 2 - Localização dos campi do IF Goiano no estado de Goiás	115
Figura 3 - Portão de entrada do núcleo agrícola da Escola Agrícola de Urutaí	119
Figura 4 - Alunos da segunda série entrando em aula na Escola Agrícola de Urutaí	120
Figura 5 - Alunos em aula de Cultura Geral na Escola Agrícola de Urutaí	121
Figura 6 - Alunos cuidando da horta para consumo da Escola Agrícola de Urutaí.....	122
Figura 7 - Instalações do CEFET Rio Verde	126
Figura 8 - Colônia Agrícola Nacional de Goiás, GO - (CANG).....	130
Figura 9 - Escola Agrotécnica Federal de Ceres	132
Figura 10 - Campus Morrinhos do IF Goiano	136
Figura 11 - Campus Iporá do IF Goiano	139
Figura 12 - Planejamento estratégico do Instituto Federal Goiano	160
Figura 13 - Prédio da Reitoria	177
Figura 14 - Símbolo de Excelência do IF Goiano	208

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo total em exercício no IF Goiano	179
Gráfico 2 - Unidades do IF Goiano onde atuam os informantes da pesquisa	180
Gráfico 3 - Nível de satisfação dos informantes da pesquisa sobre a reponsabilidade social e o compromisso do IF Goiano com o desenvolvimento local e de seu entorno... 191	
Gráfico 4 - Opinião sobre a equiparação do Instituto Federal à Universidade Federal.....	194
Gráfico 5 - Participação do processo de autoavaliação institucional na unidade do IF Goiano onde atua	201
Gráfico 6 - Contribuição da autoavaliação institucional para a qualidade da educação no IF Goiano.....	205
Gráfico 7 - Relação (de aproximação ou de afastamento) entre os resultados da autoavaliação institucional e os resultados da avaliação externa realizada pelo Inep/MEC no IF Goiano	206
Gráfico 8 - Opinião sobre a contribuição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com a concepção formativa da avaliação institucional.....	208
Gráfico 9 - Atendimento do instrumento de avaliação de credenciamento institucional às especificidades dos IFs considerando a verticalização do ensino e seu caráter híbrido, na oferta de educação básica, técnica e tecnológico	210
Gráfico 10 - Concordância com o resultado atual do Conceito Institucional (CI)	212
Gráfico 11 - Contribuição da avaliação institucional externa realizada pelo	213
Gráfico 12 - Divulgação dos resultados do processo de avaliação institucional interna e externa no IF Goiano	215
Gráfico 13 - Consideração dos resultados do processo de avaliação institucional interna e externa no planejamento e na tomada de decisão do IF Goiano.....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais políticas públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-2004)	54
Quadro 2 - Quantitativo e total de <i>campi</i> por estado e região no período de 2009 a 2018	87
Quadro 3 - Eixos do Instrumento de avaliação institucional externa	100
Quadro 4 - Instrumento de avaliação institucional externa	100
Quadro 5 - Tabela de pesos para credenciamento e reconhecimentos de IES	102
Quadro 6 - Linha história das instituições de ensino que compuseram o IF Goiano em 2008	113
Quadro 7 - <i>Campi</i> do IF Goiano	114
Quadro 8 - Cursos Técnicos ofertados pelo <i>campus</i> Urutaí do IF Goiano.....	123
Quadro 9 - Cursos Superiores de Graduação ofertados pelo <i>campus</i> Urutaí do IF Goiano	124
Quadro 10 - Cursos de Pós-graduação ofertados pelo <i>campus</i> Urutaí do IF Goiano	124
Quadro 11 - Cursos Técnicos ofertados pelo <i>campus</i> Rio Verde do IF Goiano	127
Quadro 12 - Cursos superiores de graduação ofertados pelo <i>campus</i> Rio Verde do IF Goiano.....	127
Quadro 13 - Cursos de Pós-graduação ofertados pelo <i>campus</i> Rio Verde do IF Goiano.....	128
Quadro 14 - Cursos técnicos ofertados pelo <i>campus</i> Ceres do IF Goiano	132
Quadro 15 - Cursos de graduação ofertados pelo <i>campus</i> Ceres do IF Goiano	133
Quadro 16 - Cursos Pós-Graduação ofertados pelo <i>campus</i> Ceres do IF Goiano	133
Quadro 17 - Cursos técnicos ofertados pelo <i>campus</i> Morrinhos do IF Goiano	135
Quadro 18 - Cursos de graduação ofertados <i>campus</i> Morrinhos do IF Goiano	136
Quadro 19 - Cursos Pós-graduação ofertados pelo <i>campus</i> Morrinhos do IF Goiano	137
Quadro 20 - Cursos técnicos ofertados pelo <i>campus</i> Iporá do IF Goiano	138
Quadro 21 - Cursos de graduação ofertados <i>campus</i> Iporá do IF Goiano.....	138
Quadro 22 - Cursos de Pós-graduação ofertados pelo <i>campus</i> Iporá do IF Goiano.....	138
Quadro 23 - <i>Campi</i> do IF Goiano que não ofertavam curso de graduação no período de 2015 a 2017.....	140
Quadro 24 - Conceito institucional do reconhecimentos do IF Goiano realizado no <i>campus</i> Rio Verde em 06/11/2016 a 10/11/2016 e no <i>campus</i> Urutaí em 05/03/2017 a 09/03/2017	145
Quadro 25 - Prazos de validade dos atos de credenciamento e reconhecimentos de Instituições de Educação Superior – IES.....	146
Quadro 26 - Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional - Reconhecimentos do IF Goiano.....	150
Quadro 27 - Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IF Goiano referente ao triênio (2015-2017)	163
Quadro 28 - Integrantes das Subcomissões Próprias de Avaliação dos <i>campi</i> do Instituto Federal Goiano.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de Institutos Federais por região do Brasil e processos legais de criação em 2008	77
Tabela 2 - Quantitativo e tipos de instituições de ensino que participaram da criação dos Institutos Federais em 2008	79
Tabela 3 - Quantitativo de expansão de <i>campi</i> por região do Brasil no período de 2009 – 2014.....	85
Tabela 4 - Levantamento dos conceitos institucionais (CIs) dos Institutos Federais no período de 2009 a 2017	103
Tabela 5 - Levantamento dos conceitos institucionais (CIs) dos Institutos Federais no período de 2009 a 2018	106
Tabela 6 - Levantamento dos conceitos institucionais (CI) dos Institutos Federais no período de 2009 a 2017 e 2009 a 2018	107
Tabela 7 - Participação por segmento no preenchimento do questionário de Autoavaliação Institucional e percentual geral de participação do IF Goiano.....	158
Tabela 8 - Unidades do IF Goiano, percentuais e quantidade de informantes-chave da pesquisa.....	181
Tabela 9 - Função e número de informantes da pesquisa.....	182
Tabela 10 - Tempo de exercício na função no IF Goiano em 2018	182
Tabela 11 - Papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de autoavaliação institucional.....	199
Tabela 12 - Forma de composição da Comissão Própria de Avaliação (2015- 2017)	200
Tabela 13 - Aspectos que mais dificultam a Autoavaliação Institucional no IF Goiano	202
Tabela 14 - Aspectos que facilitam a Autoavaliação Institucional no IF Goiano	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação brasileira das universidades estaduais e municipais
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação nacional das universidades particulares
ASCOM	Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
BTNC	Base Tecnológica Nacional Comum
ANG	Colônia Agrícola Nacional de Goiás
CANP	Colégio Agrícola Nilo Peçanha
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CC	Conceito de Curso
CI	Conceito Institucional
CFE	Conselho Federal de Educação
CGACGIES	Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRESALC	Centro Regional de Estudos Superiores para a América Latina e o Caribe
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CTQI	Curso Técnico de Química Industrial
DAES	Diretoria de Avaliação de Educação Superior
DADI	Diretoria Adjunta de Desenvolvimento Institucional
DINTER	Projeto de Doutorado Interinstitucional
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFCE	Escola Agrotécnica Federal de Ceres

EAFRV	Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde
ECI	Espaço Ciência InterAtiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
Enade	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
ETFQ	Escola Técnica Federal de Química
ETFQ-RJ	Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
ETN	Escola Técnica Nacional
ETV	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
EUA	Escola Agrícola de Urutaí
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMEPT	Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica
FUNDAÇÃO	Fundação Centro de Ciências e Educação
CECIERJ	Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IF/IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFCATARINENSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFGO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Projeto de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PD&I	Pesquisa, desenvolvimento e inovação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RAIES	Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior.
SC	Sem conceito
SciELOSciELO	Programa Scientific Electronic Library Online
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria da Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPA	Subcomissão Própria de Avaliação
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPe	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UnG	Universidade Guarulhos
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISO	Universidade de Sorocaba
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A Construção Teórico-Metodológica	3
2. Objetivos da Pesquisa.....	11
3. Pressupostos Metodológicos do Estudo	13
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO	21
1.1. Pressupostos conceituais do processo de avaliação educacional e da avaliação institucional: um campo em disputa	22
1.2. Marcos históricos e regulatórios das políticas de avaliação da Educação Superior.....	33
1.3. Na trilha da gênese do Sinaes	56
1.4. Indicadores de Qualidade e Conceito de Avaliação: concepções sob a ótica da regulação	64
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA EXPANSÃO SEGUNDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	71
2.1. Rede Federal: breve percurso histórico	72
2.2. Os Institutos Federais e suas características	75
2.3. A expansão dos IFs nas cinco regiões do Brasil.....	84
CAPÍTULO 3 - OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	89
3.1. Implicações da avaliação institucional com a Educação Superior	89
3.2. Percurso dos IFs no Eixo Planejamento e Avaliação Institucional do Sinaes.....	97
3.3. O conceito institucional (CI) nos IFs.....	98
CAPÍTULO 4 - O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO	109
4.1. Instituto Federal Goiano: construção de uma nova identidade institucional.....	109
4.2. O <i>Campus</i> Urutaí.....	117
4.3. O <i>Campus</i> Rio Verde.....	125
4.4. O <i>Campus</i> Ceres	129
4.5. O <i>Campus</i> Morrinhos	134

4.6. O <i>Campus</i> Iporá.....	137
CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO IF GOIANO - OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	142
5.1. O Processo de Avaliação Institucional Externa e o Recredenciamento do IF Goiano: Pistas, Proposições e Desafios.....	143
5.2. O Processo de Avaliação no IF Goiano: o papel da Autoavaliação Institucional	154
CAPÍTULO 6 - A PESQUISA DE CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO, RESULTADOS E DISCURSÕES	168
6.1. A pesquisa de campo: percurso, delimitação e justificativas das escolhas	168
6.2. Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	171
6.3. Instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo	172
6.4. Procedimentos adotados para análise dos dados coletados	175
6.5. Aspectos abordados no estudo.....	176
6.6. Perfil dos informantes.....	177
6.7. Características do IF Goiano – Dados institucionais.....	183
6.8. Autoavaliação Institucional no IF Goiano.....	197
6.9. Avaliação Institucional Externa e o Sinaes	207
6.10. Desafios e contradições do IF Goiano na onda avaliativa.....	217
CONCLUSÃO.....	220
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICES.....	251
Apêndice A – Roteiro de questionário - Tese de Doutorado.....	252
Apêndice B – Comitê de Ética da UFRRJ.....	258
Apêndice C – Comitê de Ética Plataforma Brasil	259
ANEXO.....	265
Anexo A – Organograma da Reitoria do IF Goiano.....	266

INTRODUÇÃO

A tese de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos de Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, inserida na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais teve como foco de análise a Avaliação Institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, abrangendo como caso de estudo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Estudar tal temática suscitou observar a atuação do Estado¹ na elaboração e condução de políticas públicas educacionais remetidas à lógica da produção e do mercado. Esta prática tem sido realizada desde os tempos em que o Brasil ocupava o papel de colônia de Portugal, primariamente envolvida com os processos educativos empreendidos principalmente pelos jesuítas. Atestamos assim, diversos projetos, concepções e práticas educacionais, cujos protagonistas foram compostos por grupos sociais motivados por direcionamentos político-ideológicos de distintas naturezas.

Fatores de ordem econômico-social e político-cultural imperaram na sociedade brasileira por meio da economia agrícola, da industrial e mais recentemente ao final do século XX e início do século XXI pelas tecnologias da informação e comunicação imbuídas das determinações do sistema capitalista.

Com isto, as formas e as relações de trabalho foram sendo construídas, desconstruídas, adaptadas e renovadas ao longo do tempo segundo a dinâmica das estruturas econômicas e de comando dos organismos internacionais como: o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas – ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

¹ Neste estudo adotamos o conceito de Estado formulado por Antonio Gramsci, definido como “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 1988, p. 87). Em sua versão ampliada de Estado, Gramsci representou-o como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1988, p. 149). Nessa perspectiva, a noção geral de Estado abrange tanto a sociedade política, correspondendo basicamente ao núcleo governamental que exerce o domínio legal através de mecanismos de coerção sobre toda a sociedade, como também a sociedade civil, compreendendo os aparelhos privados de hegemonia. O Estado é, simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados. Adotamos este modelo de Estado ampliado por permitir compreender melhor as relações entre o que podemos chamar de estado estrito e os órgãos tidos como privados e perceber as contradições decorrentes da aplicação das políticas públicas para a educação profissional.

A educação no Brasil neste cenário globalizado e competitivo vem sofrendo pressões de distintas naturezas, nos mais diversos níveis e modalidades. A educação passou a vincular-se às métricas de sucesso e desempenho; aos processos classificatórios e de *rankings* nacionais e internacionais.

De modo a acompanhar este cenário economicista, o processo educacional profissional no Brasil foi sendo composto por modelos e práticas organizados por distintas estruturas institucionais, dentre elas: as Escolas de Aprendizes e Artífices; os Liceus Industriais; as Escolas Industriais e Técnicas; as Escolas Técnicas Federais; os Centros Federais de Educação Tecnológica e a Universidade Tecnológica.

No que concerne à expansão da educação, em 2008, a sociedade brasileira acompanhou o surgimento de uma instituição de ensino nomeada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais ou IFs, advinda da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais foram definidos como instituições de educação superior, técnica e profissional que se equivalem às universidades federais, na forma da lei. As instituições educacionais que constituíram inicialmente os Institutos Federais foram: Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET; Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF; e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – ETV².

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), além de criar os Institutos Federais, instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), vinculada ao Ministério da Educação. O mesmo instrumento legal trouxe consigo, entre outras particularidades a equiparação dos Institutos Federais às Universidades Federais no tocante à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. Tal política de governo criou uma instituição híbrida e com verticalização³ de ensino, fato que desafia seu funcionamento, uma vez que coloca em discussão as diretrizes educacionais inerentes a cada nível e modalidade de ensino. Além disso, os IFs ao serem equiparados às Universidades Federais pela lei despertam também a necessidade de discussões acerca das concepções de universidade presentes nessas instituições.

² O Colégio Pedro II foi incorporado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 12.677, de 25/6/2012, em seu art 5º (BRASIL, 2012).

³ De acordo com a Lei nº 11.892/ 2008 em seu art. 6º. inciso III, a verticalização se constitui em uma das finalidades e características dos Institutos Federais, onde devem estar presentes os ensinamentos da educação básica à educação profissional e educação superior, em busca da otimização da infraestrutura física, de pessoal e de gestão (BRASIL, 2008).

De tais conceitos e pressupostos emerge a problematização das políticas públicas educacionais em evidência na contemporaneidade no Brasil do século XXI, que motivou e delineou essa tese de doutorado. A seguir, expomos as inspirações iniciais de estudo e o processo de construção da presente pesquisa.

1. A Construção Teórico-Metodológica

A construção desta temática veio do interesse e experiência da autora como professora e pesquisadora no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação na UFRRJ, na área de Planejamento, Avaliação e Gestão Educacional.

Esta motivação foi ampliada com as experiências e conhecimentos na área de avaliação institucional, no âmbito da educação superior, nas disciplinas ministradas na graduação: Avaliação de Instituições Educativas e de Política e Organização da Educação.

Outro aspecto que justificou a escolha do tema foi a continuidade de estudos na área de avaliação institucional, iniciada na formação do mestrado. A pesquisa de mestrado, defendida em 2012, foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cuja temática versou sobre a Autoavaliação Institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

Neste estudo foi possível identificar alguns aspectos culturais, sociais e políticos do processo de criação do IFRJ tratados em cinco categorias de análise intituladas: “transformação das instituições de ensino em IFRJ”; “estado de conhecimento sobre Avaliação Institucional”; “ações e práticas da autoavaliação institucional”; “constituição da autoavaliação institucional”; e “desafios da autoavaliação institucional”. Também foram investigados os aspectos relacionados aos processos identitários e de transformação das instituições de ensino que culminaram no surgimento dos Institutos Federais. Dentre os achados desta dissertação de mestrado, destacamos a abordagem acerca da cultura da avaliação institucional que, por vezes, se mostra vagarosa, contudo, pode alcançar outros resultados, quando a participação da comunidade acadêmica e o desejo de fazer diferente, melhor e com mais qualidade, se torna determinante para atender “aos anseios da sociedade e do mundo do trabalho, contudo, sem descuidar dos aspectos formativos, da ética e da cidadania” (PAIVA, 2015, p. 246-247).

A partir da referida dissertação, houve a percepção sobre o entrelaçamento das dimensões de uma instituição recém-formada com características específicas das demais organizações acadêmicas, despertando o interesse em aprofundar alguns dos aspectos decorrentes da investigação.

Acreditando ser a avaliação uma importante e decisiva via no caminho para a consciência e a resistência ao poder hegemônico, que estrategicamente nos sufoca com o individualismo e com a desenfreada concorrência mercadológica, prosseguimos nossas pesquisas sobre o tema.

Esses elementos adicionados nutriram o estudo de doutorado inserido na linha de pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ. A articulação entre o estudo e a linha de pesquisa escolhida se manifestou nas tessituras necessárias para alcançar o propósito de analisar as políticas públicas educacionais realizadas nos Institutos Federais, tendo como foco principal a Avaliação Institucional e seus aspectos, referendados, por um lado, no processo de regulação e, por outro, na perspectiva da avaliação formativa.

Para tanto, a análise se baseou nas premissas e definições previstas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) e seus desdobramentos, referenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram objetos também de apreciação, as normativas instituídas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) responsável pela coordenação e supervisão dos processos avaliativos do Sinaes, bem como os instrumentos de avaliação externa do Ministério da Educação (MEC), seus indicadores e critérios de avaliação, levando em consideração sua aplicação na dinâmica organizacional dos Institutos Federais.

Dada a amplitude da temática “avaliação educacional”, estabelecemos categorias de análise preliminares que foram sendo confirmadas e também modificadas ao longo do estudo, em especial na pesquisa de campo, quando foi possível obtermos mais clareza sobre o objeto, de modo a alcançar o objetivo geral da pesquisa. Dentre as temáticas compreendidas como essenciais que puderam ser aprofundadas, destacamos: avaliação institucional, avaliação formativa e regulação.

Entretanto, cabe ressaltar que, quando esta pesquisa estava sendo gestada para apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Demandas Populares (PPGEduc), nos anos de 2014 e 2015, o Brasil sofria os impactos da Reforma do Estado em sua aguda abrangência. A crise econômica, política e social se aprofundaram significativamente no país, principalmente a partir do processo de *Impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff.

Com isso, o Estado passou a ser gerido por uma concepção mais tecnocrática e produtivista de educação, apresentando um declínio de investimentos na educação pública brasileira. O país se deparou, então, com medidas extremas de ataques no âmbito social, inclusive à educação, acentuando ainda mais as questões de precariedade nas instituições de ensino, tanto na educação básica, quanto na educação superior.

Diante deste contexto, surgiu como desafio de pesquisa a seguinte problemática: Como o processo de avaliação institucional vem ocorrendo nos Institutos Federais, de modo a atender à visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)?

O Sinaes foi instituído por meio da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), sendo composto inicialmente por 10 (dez) dimensões. Esta configuração foi alterada pelo Inep por meio da Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES) e da Diretoria de Avaliação de Educação Superior (DAES) ao adotar a Nota Técnica nº. 14/2014 - CGACGIES/DAES/INEP/MEC (BRASIL, 2014) que reorganizou estas dimensões em 5 (cinco) eixos assim denominados: Eixo1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão e Eixo 5 – Infraestrutura Física.

Dentre os cinco (5) eixos do Sinaes, a apreciação principal recaiu sob o eixo um (1) Planejamento e Avaliação Institucional - por abranger sistematicamente os princípios a serem investigados na pesquisa.

No percurso de delineamento da pesquisa, os achados parciais foram se consolidando em um mote significativo sobre a temática da avaliação institucional. A intenção inicial de escolha do universo de 38 Instituições distribuídas em todos os estados do Brasil foi sendo desconstruída diante dos resultados preliminares e das prováveis dificuldades que comprometeriam a realização do estudo, considerando os aspectos logísticos, financeiros e de tempo. Em seu lugar surgiu a decisão de aprofundar uma das instituições, sendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a instituição escolhida nesta pesquisa como *locus* de análise. O motivo por esta opção deveu-se ao fato do Instituto Federal Goiano ter sido o único Instituto Federal avaliado com o conceito institucional “5”, considerado de

“excelência” pelo Inep/MEC, de acordo com as exigências do Sinaes, no período delimitado no estudo, de 2015-2017.

Diante de tal particularidade, a pesquisa teórica teve por objetivo ampliar do ponto de vista teórico-metodológico os principais conceitos, concepções e políticas de avaliação da educação no Brasil, notadamente buscando analisar os Institutos Federais sobre o prisma da educação superior e de sua equiparação legal às universidades federais.

Somaram-se à problemática central, mais duas questões a serem esclarecidas tomando como referência o caso de investigação escolhido: Qual o percurso avaliativo do IF Goiano, considerando os resultados do processo de avaliação institucional de modo a atender à visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)? Quais as percepções dos informantes-chave dessa instituição quanto ao processo de avaliação institucional no atendimento às exigências formativas e regulatórias deliberadas no Sinaes no período de 2015-2017?

Vale lembrar, ainda, que os Institutos Federais são instituições diferentes das universidades federais, mas têm sido avaliados predominantemente pelas diretrizes criadas e elaboradas segundo as características dessas instituições. Além disso, apesar de haver substantivas pesquisas sobre avaliação institucional desenvolvidas principalmente a partir dos anos de 1990, a temática está longe de esgotar-se, tendo em vista os efeitos causados com as ações do Estado-avaliador e as singularidades dos IFs.

Neste particular ao realizarmos a pesquisa⁴ de teses e dissertações sobre o assunto, encontramos uma diversidade significativa de estudos, porém poucas sobre a temática central: avaliação institucional nos Institutos Federais.

As palavras eleitas para o levantamento foram: avaliação externa; avaliação institucional externa; sinaes; avaliação institucional; instituto federal; IF; IFET; avaliação das instituições de educação superior; avaliação de sistemas; educação tecnológica; índice e qualidade; educação superior; avaliação interna e autoavaliação.

Os termos foram mesclados de modo a ampliar a assertividade do levantamento, relacionando-os entre os campos de busca de refinamento, privilegiando a “Grande área de conhecimento: ciências humanas” e como área, a “educação”.

⁴ Principais fontes: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>); o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Ibict por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (www.ibict.br); e os indexadores *online* de periódicos na área da Educação: (<http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>); e Programa Scientific Electronic Library Online – SciELOSciELO (<http://www.scielo.br>).

A multiplicidade de objetos inseridos na grande temática avaliação externa foi se afunilando na medida em que a busca personalizou o levantamento, relacionando-a aos Institutos Federais, *lócus* de estudo. Destacamos, contudo, a relevante contribuição de pesquisas encontradas com a palavra-chave “Sinaes”, dentre outras, que se somaram aos diálogos da avaliação institucional externa e interna na Educação Superior.

Após o levantamento preliminar, prosseguimos na leitura dos resumos, e quando esses não se mostravam claros em seus objetos e objetivos, a leitura avançava para a introdução e conclusão das pesquisas.

Entretanto, ao privilegiar o objeto de estudo, associado ao *lócus* dos Institutos Federais os resultados apontaram a tese, intitulada: “Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará” de autoria de Márcia de Negreiros Viana em Tese (Doutorado em Educação) proveniente do Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) – Convênio Unesp e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Esta tese teve como objetivo geral “[...] analisar se o Sinaes (ferramenta de avaliação de Educação Superior Nacional), é apropriado para traçar um perfil dos Institutos Federais, cujo foco principal é o Ensino Técnico” (VIANA, 2017, p. 31). Observamos na referida tese que a autora refere-se ao IFCE, *campus* Fortaleza como escola, afirmando que os Institutos Federais apesar de ofertarem educação superior possuem vocação voltada predominantemente ao ensino técnico. Assim, identificamos que a cultura de “Escolas” ainda se faz presente nos IFs, em referência às Escolas de Aprendizes Artífices criada em 24/05/1910, como no caso do Ceará, seguida de outras nomenclaturas ao longo do tempo, até a transformação em Instituto Federal.

Outra pesquisa, que apesar de não tratar diretamente da avaliação institucional, trouxe elementos relevantes no âmbito da identidade dos Institutos Federais, foi a desenvolvida por Moraes (2016) que tem por título: “Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais”. Neste estudo, apresenta alguns comentários e reflexões, às vezes de forma metafórica, a respeito dos elementos contraditórios entre a vocação inicial das escolas técnicas e a institucionalidade do Instituto Federal, ressaltando suas diferentes atribuições e as dificuldades de atender a todas as demandas impostas legalmente.

Este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Não importa o quanto pareça difícil atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional. Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender “tudo” o que

lhes foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão realizadas. Estranham, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranham mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam (MORAES, 2016, p. 8).

Com enfoque semelhante, Silva (2018) com a tese intitulada: “Professor-flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível” acrescentou outros elementos para o enriquecimento do estudo aqui desenvolvido. Na tese destacada foram evidenciados os aspectos de precarização do trabalho docente, frente à verticalização do ensino, as quais se submetem, tanto a instituição em seu aspecto totalitário, quanto nas vertentes pedagógicas e operacionais.

Em contrapartida, na tese de doutorado com foco no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS) intitulada: “Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS” de autoria de Verdum (2015), foram identificados argumentos favoráveis à verticalização do ensino. A autora observou o fenômeno da verticalização sob o ângulo definido como “desafio” da nova institucionalidade dos Institutos Federais. Na pesquisa os resultados revelaram aceitabilidade à verticalização como característica inerente aos IFs que os possibilitam transitar de forma integradora entre os níveis de ensino da educação básica e da educação superior, rompendo com fragmentações e com a identidade da universidade. Este rompimento se mostrou mais intenso na busca pela construção identitária dos Institutos Federais, em específico no IFRS, *locus* investigado. Na pesquisa, Verdum (2015, p. 206) elabora um quadro intitulado “Indicadores de qualidade para a formação de professores para a educação básica, no contexto do IFRS”, no qual foram dispostos indicadores distribuídos por quatro dimensões: gestão, currículo, práticas pedagógicas e formação de formadores. A aposta defendida pela autora é a de que a verticalização se constitui como um elemento presente nas dimensões descritas como “grande diferencial dos IFs” tendo em vista que proporciona a “realização de práticas e currículos integradores, e permite ao professor desenvolver a formação de futuros docentes [...]” (VERDUM, 2015, p. 208).

Diante desses estudos, foi possível perceber aspectos contraditórios pertinentes à construção identitária dos IFs que incidem, sobretudo, na avaliação institucional, tema central dessa tese. Por conseguinte, esse levantamento das obras que dialogaram com as

temáticas da avaliação institucional e dos Institutos Federais trouxeram elementos que contribuíram para a reflexão, tratamento e diálogo com o objetivo central do nosso estudo.

Assim, a investigação considerou inicialmente os fenômenos sociais que se originam das transformações da sociedade direcionadas e influenciadas pelas esferas: legais, políticas, econômicas, educacionais, sociais e culturais. Neste mote, encontrava-se o Instituto Federal no âmbito da sociedade envolvido no processo de definição de sua identidade institucional, processo este dificultado pela sua própria constituição, a partir de instituições diversas, com múltiplas origens.

Ressaltamos que a avaliação de instituições se mostra influenciada por fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, identitários e educacionais, conforme aponta Dias Sobrinho (2005, p. 18-19).

Toda avaliação corresponde e quer servir a certa concepção de educação, que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade. Desse modo, a avaliação é um fenômeno ético-político. Direta ou indiretamente, afeta a todas as pessoas, na medida em que diz respeito a toda uma sociedade. E também tem um caráter prospectivo; é um processo de construção do futuro. Ao construir as ideias gerais sobre as ações políticas e as relações que existem entre elas, nesse mesmo processo de conhecimento o sujeito também está construindo a sua própria identidade e suas formas de participação na vida social.

A abordagem e desenvolvimento do tema foram construídos por meio de leituras sobre a literatura das políticas de avaliação da educação superior, bem como das experiências anteriores da autora no âmbito da autoavaliação institucional. Para operacionalizar nosso estudo buscamos respaldo na teoria e prática dos métodos da pesquisa científica.

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2012, p. 26).

O tema avaliação institucional e as relações dialógicas dele resultantes, focado nos processos históricos, políticos e sociais, nos levou a apoiar a pesquisa na abordagem qualitativa, dada às suas especificidades.

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por

interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

A representatividade institucional e a amplitude territorial ocupada pelos Institutos Federais no âmbito da expansão do sistema de ensino do país também qualificaram o estudo, pois com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) foram criados 38 Institutos Federais distribuídos nas regiões sul, sudeste, norte, nordeste e centro-oeste do país. Cabe aqui destacar que em muitas destas regiões, em especial interioranas, os Institutos Federais representam uma referência na educação básica e superior, no desenvolvimento, na ciência e na tecnologia; exercendo de forma significativa um papel institucional e social que precisava ser observado e estudado.

A expansão dos Institutos Federais justificou as preocupações, em especial da comunidade acadêmica acerca das condições e ações tomadas por estas instituições após sua implantação, de modo a atender as determinações legais no tocante ao cumprimento da avaliação institucional, seja no âmbito da avaliação formativa, seja no que concerne à avaliação externa e os processos de regulação definidos pelo Sinaes.

Cabe ainda aclarar a concepção de avaliação institucional adotada nesta pesquisa, cuja perspectiva se amparou na avaliação formativa e dialógica descrita por Belloni, 1996; Dias Sobrinho, 2003; Sguissardi, 2008, entre outros autores que compreendem a avaliação como uma função social capaz de estimular a comunidade acadêmica a exercer seus direitos numa perspectiva democrática. Identificamos assim, este referencial distanciado e apartado, sobremaneira, da abordagem objetivista e pragmática da avaliação adotada em instrumentos e processos no âmbito regulatório.

Defendemos que mesmo na modalidade de avaliação institucional externa, o processo deva ser pautado na qualidade social das instituições educacionais e não apenas em resultados quantitativos de avaliações de larga escala e de outros resultados quantitativos; aspectos esses considerados nesta investigação. Acreditamos que a integração entre os processos de avaliação institucional no âmbito interno e externo contribuam para a gestão educacional, no sentido de aproximar os atores sociais, suas práticas e experiências.

Ao percorrermos essa trajetória científica tivemos como base os aspectos históricos construídos e desconstruídos ao longo do tempo pelo homem em sua relação com a sociedade e como sujeito histórico face às suas contradições.

Assim, de modo a compreender o objeto do estudo implicado com dois temas centrais e complexos – a avaliação institucional e o Instituto Federal – sentimos a necessidade de

estabelecer relações dialógicas que nos proporcionassem identificar, distinguir e analisar os fatores de convergência e divergência entre as partes e o todo, retomando este processo cíclico, na medida em que avançávamos na pesquisa.

Os passos para a realização do estudo se ampararam no método crítico-dialético, tendo em vista a identificação com suas características e especificidades, pois “A realidade, nas pesquisas com orientação crítico-dialética, é entendida como totalidade, concreticidade e visão de mundo” (GAMBOA, 1998, p. 112). A totalidade mencionada pelo autor se apresenta em constante movimento tendo em vista as intervenções do homem que faz e refaz suas ações diante de contextos amplos, complexos e por vezes contraditórios. Nesta perspectiva, o homem se constitui como ser social e histórico, sendo agente criador e transformador da realidade social.

2. Objetivos da Pesquisa

A trajetória da investigação foi delineada pelo objetivo geral que consistiu em analisar o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais, tomando como objeto de estudo o Instituto Federal Goiano, com base na visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período de 2015 a 2017.

Para alcançar o objetivo geral foram definidos cinco objetivos específicos:

- ✓ analisar os pressupostos conceituais, históricos, regulatórios e políticos do processo de avaliação da educação superior e da avaliação institucional;
- ✓ descrever os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sua expansão segundo as políticas da educação superior no Brasil e seus processos de avaliação institucional;
- ✓ caracterizar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, em suas especificidades;
- ✓ sistematizar o percurso avaliativo do IF Goiano considerando os resultados do processo de avaliação institucional externa e interna, sua equivalência às universidades federais, com foco no eixo planejamento e avaliação institucional do Sinaes e;
- ✓ analisar a percepção dos informantes-chave do IF Goiano quanto ao processo de avaliação institucional nas concepções da regulação do Sinaes e da ação formativa.

Nesta pesquisa foram considerados os cenários e contextos, pois a diversidade regional do Brasil implica a prática de distintos olhares acerca das especificidades culturais, econômica, política e sociais. Esta perspectiva se aplicou aos Institutos Federais que possuem características próprias, com destaque para as diferentes composições de sua criação refletidas em suas respectivas identidades institucionais.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano para comprovação ou ressignificação de conceitos extraídos da pesquisa geral dos Institutos Federais.

Do ponto de vista de sua natureza, este estudo se caracterizou como pesquisa básica, tendo em vista sua intencionalidade em gerar novos conhecimentos sobre avaliação institucional e sobre os Institutos Federais, que possibilitasse a expansão do espectro de análise e de abordagem destas duas temáticas sociais. A pesquisa se constituiu como exploratória e descritiva, considerando seu caráter de ampliar os conhecimentos acerca da avaliação institucional nos Institutos Federais, uma instituição de ensino recém-criada e com características diferenciadas que precisavam ser problematizadas e esclarecidas (GIL, 2012).

Tendo em vista, as especificidades do objeto da pesquisa, houve a necessidade de se realizar um levantamento de campo, chamado na pesquisa social, de levantamento social, que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se desejava conhecer. As principais vantagens apresentadas nesta ação foram:

- a) Conhecimento direto da realidade. À medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores.
- b) Economia e rapidez. Desde que se tenha uma equipe de Informantes, codificadores e tabuladores devidamente treinados, torna-se possível a obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo. Por outro lado, quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos.
- c) Quantificação. Os dados obtidos mediante levantamentos podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos (GIL, 2012, p. 56).

A utilização de questionários com questões abertas e fechadas favoreceu a coleta de dados, bem como a análise, tendo em vista que os informantes puderam expressar seus pensamentos acerca da temática abordada.

3. Pressupostos Metodológicos do Estudo

Esta pesquisa adotou uma abordagem crítico-dialética, uma vez que o nosso objeto foi construído historicamente, partindo do todo (Institutos Federais), que é síntese de múltiplas determinações, para a parte (IF Goiano). Esse movimento nos permitiu, ao final da pesquisa, voltar ao todo de modo compreensivo nas suas interpelações (GAMBOA, 1998).

Os procedimentos técnicos deste estudo contaram inicialmente com: pesquisas teórica e documental que proporcionaram o embasamento para o aporte teórico no diálogo teórico-metodológico da problemática da investigação, tornando a reconstrução histórica possível e os relatos dos investigados compreensíveis.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...]. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 2012, p.50).

A fundamentação teórica foi composta por pesquisas bibliográficas e documentais que contemplaram a caracterização do cenário da Educação Superior no país, bem como as políticas de educação profissional e tecnológica que permearam a criação dos Institutos Federais. Os estudos também abarcaram as políticas de avaliação da educação superior no Brasil, seus eixos, indicadores e critérios, bem como críticas de pesquisadores sobre a temática.

A pesquisa bibliográfica esclareceu o estudo do processo que deu origem aos Institutos Federais, permitindo a contextualização das composições dos mesmos, diante das políticas de governo instauradas e por outras motivações que foram clarificadas ao longo da investigação. Ressaltamos que as instituições de ensino que deram gênese aos Institutos Federais possuíam em suas unidades originárias aspectos particulares, com histórico de oferta de cursos de naturezas variadas que datam desde o ano de 1909.

A pesquisa documental direcionou o estudo acerca do IF Goiano, permitindo a análise de documentos, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no período delimitado, relatórios de gestão, relatórios de avaliação institucional externa, documentos da Comissão Própria de Avaliação, relatórios de autoavaliação institucional e outras fontes primárias.

A pesquisa se utilizou do método dialético por abranger uma metodologia que, “sem deixar de ser lógica, demonstra sensibilidade pela face social dos problemas” (DEMO, 1987, p. 85). A sensibilidade a que se refere o autor vem ao encontro da problemática desta investigação, tendo em vista as especificidades acerca das análises sobre a Avaliação Institucional em seu percurso social, cultural, econômico, histórico, educacional e político no Brasil. Somaram-se os caminhos trilhados para a criação dos Institutos Federais por meio de políticas públicas pavimentados por aspirações, intenções e concepções políticas e ideológicas de sujeitos em suas funções representativas ao longo de tempo.

Segundo Konder (1981, p. 7) a dialética na Grécia antiga referia-se a arte do diálogo “Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão [...]”. Com a modernidade, a dialética passou a ter outro significado, abrangendo as contradições da realidade e os movimentos de transformação contínua que pudessem surgir (KONDER, 1981).

Os séculos XV e XVI foram também decisivos historicamente, pois se configuraram como períodos com sucessivos movimentos importantes como: a revolução comercial, o Renascimento e a Revolução Francesa, que descortinada pelo Iluminismo, fez surgir outras formas de observar o mundo e seus fenômenos, concebendo terreno fértil para que a dialética pudesse emergir após um sufocamento proveniente das ideologias da metafísica e do imperialismo teológico. O fenômeno conhecido como Revolução industrial também contribuiu na formação de novas relações sociais, dentre elas, os modos de produção que foram sendo criados e modificados, estimulados e conduzidos pelas descobertas científicas. Nessas relações, o trabalho passou a ser visto como mais um elemento assemelhado à mercadoria, como objeto de troca, assim como a própria força de trabalho do homem (KONDER, 1981).

Após esta breve contextualização histórica, percebemos que o caráter social do método dialético o aproxima, sobremaneira, ao fenômeno histórico, quando se podem observar os fatos decorridos, a atualidade do presente e as determinações futuras, tecendo assim, um dinâmico, diverso, adverso, complexo e desafiador universo de conhecimentos dispostos às interpretações da realidade.

Nesta perspectiva, considerar as dimensões sociais inseridas no cotidiano em que os fenômenos se apresentam constituiu o fundamento epistemológico da pesquisa em questão,

pois o método dialético se apresenta, dentre outros fatores, com fluidez, movimento, concreticidade, contradições e historicidade.

Nesse aspecto, corroboram as observações de Marx (1985, p. 105) relacionadas ao movimento dialético, expondo os elementos da contradição e do antagonismo.

Mas uma vez que a razão conseguiu pôr-se como tese, esta tese, este pensamento, oposto a si mesmo, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta entre esses dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético. O sim tornando-se não, o não tornando-se sim, o sim tornando-se simultaneamente sim e não, o não tornando-se simultaneamente não e sim, os contrários se equilibram, neutralizam, paralisam. A fusão destes dois elementos contraditórios, constitui um pensamento novo, que é a sua síntese. Este novo pensamento se desdobra ainda em dois pensamentos contraditórios que, por seu turno, se fundem em uma nova síntese. Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo de pensamentos. Este grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético de uma categoria simples, e tem por antítese um grupo contraditório. Destes dois grupos de pensamento nasce um novo, que é sua síntese.

Compreendendo o movimento e suas múltiplas faces, a dialética referenciada nesta tese que desenvolvemos se aproxima do conceito dialético histórico-estrutural proposto por Demo (1987). O autor em seus estudos menciona as principais características da dialética e suas especificidades no âmbito social.

No contexto das metodologias, é claro, trata-se de uma entre outras, cuja excelência precisa ser fundamentada, não suposta. Ademais não existe somente uma dialética, por exemplo, a marxista. Se assim fosse, já não seria dialética. E, mesmo dentro do marxismo, não há unidade em torno do que seria dialética, a partir do próprio Marx. Tentamos fundamentar aqui um tipo de dialética, não marxista, embora compartilhe de muitos componentes do marxismo. Poderíamos cunhar esse tipo de dialética de *histórico-estrutural* (DEMO, 1987, p. 85, grifo do autor).

Nesse sentido, a transição da história se mostra imprescindível para a compreensão da realidade, visto que a estrutura presente na sociedade sofre mudanças que podem ter características mais profundas e outras de menor espectro, mas nem por isto de menor importância, pois, para a metodologia dialética a contradição se apresenta como um dos fatores fundantes para a interpretação e compreensão dos aspectos da sociedade.

Seu pressuposto mais fundamental parece ser: *toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável*. Obviamente, nem todas as dialéticas aceitam isso; mas serve como ponto de partida e até mesmo como divisor de águas.

Entendemos por formação social a realidade que se forma processualmente na história, seja ela mais ou menos organizada ou institucionalizada, macro ou microsociológica. [...] Na realidade histórica não há somente mudança; há também

elementos que sobrevivem às fases históricas, aos quais damos o nome. em geral, de estrutura.

Em todo caso, a dialética *privilegia* o fenômeno da *transição histórica*, que significa a superação de uma fase por outra, predominando na outra mais o novo do que repetições possíveis da fase anterior. Essa colocação é importante também porque aceita a dialética como uma forma de privilegiar certos fenômenos sobre outros; não vê nem explica tudo. Tal perfeição não existe em metodologia. Assim, a dialética não escapa à condição comum de ser uma interpretação da realidade, ou seja, de ser uma das formas de a construir. Será preferível às outras, não porque não tenha defeitos, mas porque os tem menos ou é mais compatível com a realidade a ser pesquisada (DEMO, 1987, p. 86, grifo do autor).

A escolha pela metodologia dialética para essa pesquisa se fundamentou pelos aspectos com que a história, e em especial a história da avaliação institucional tem se apresentado ao longo do tempo. A mediação e flutuação das correntes formativas e regulatórias da avaliação institucional idealizadas, geridas e aplicadas pelo Estado e, em contrapartida, pelas Instituições de Educação Superior qualifica a dialética como o método mais adequado para observar e interpretar a formação social que emerge e submerge, num processo cíclico do devir.

A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o ‘conflito das interpretações’, mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1998, p. 117).

A dialética se mostra na captura da dinâmica social e não do que é estático. Assim, a produção do novo, se apresenta como algo gerado do que já existe, existiu, ou que ainda será criado ou modificado, atestando um sentido dinâmico da história, por meio de fases em curso e não de terminalidade.

Demo (1987, p. 92) utiliza a metáfora da “gravidez permanente” para referir-se ao devir, ao “vir-a-ser”, ao processo contínuo da busca pelo novo, constituindo a “inovação social”. Assim, a incompletude se mostra fecunda às características da dialética, encetando um sentido de provisoriedade aos fenômenos sociais.

Historicamente superável quer dizer que a superação é explicável historicamente. De um lado, deve predominar na fase próxima o novo sobre o velho; de outro, o novo tem origem no velho, porquanto a contradição que ocasionou a superação já foi gerada no seio da fase anterior. Não existe o salto mortal histórico que não seja gerado na fase anterior, bem como existe o *salto histórico*, no sentido de que o novo seja qualitativamente diferente do anterior (DEMO, 1987, p. 87, grifo do autor).

A contradição se constitui outra característica da dialética, conhecida também como convivência dos contrários, quando podemos observar posições, fenômenos, fatos, ideias e ou ações que se apresentam em condições adversas, mas que adquirem sentido quando interpretadas e ressignificadas.

Observamos dentre as contradições identificadas nesta pesquisa, a reconfiguração da Rede Federal e com ela a criação dos Institutos Federais, “reinventados” sobre bases de crenças anteriores já estabelecidas nos CEFETs, nas escolas agrotécnicas federais, nas escolas técnicas, nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais e nas próprias universidades.

Do ponto de vista da concepção da realidade, a alma da dialética é o conceito de *antítese*. Tradicionalmente, apontam-se para os termos: tese, antítese e síntese. Na verdade, a dialética baseia-se em dois termos – tese e antítese -, sendo a síntese simplesmente a nova tese. Tese significa qualquer formação social, vigente na história. Dizemos que toda tese elabora sua antítese, porque possui endogenamente suas formas de contradição histórica. Nesse sentido, antítese significa a convivência, dentro da tese, de componentes conflituosos e que são ao mesmo tempo a face da dinâmica histórica. A realidade é histórica porque é antitética. A dinâmica da histórica nutre-se dos conflitos que nela se geram e acabam explodindo, ocasionando sua superação (DEMO, 1987, p. 87, grifo do autor).

Nesta perspectiva, ressaltamos que temos nesta pesquisa, dentre outros, como elemento de contradição, a própria criação de uma nova categoria organizacional de educação superior denominada Instituto Federal que apesar de ser uma instituição singular e distinta da universidade federal, foi definida legalmente como equivalente a esta instituição, no que se refere aos processos avaliativos da educação superior e da regulação de instituições educacionais.

Reunir em um estudo a temática Avaliação Institucional tendo como *locus* uma instituição de ensino recém-criada como o Instituto Federal, evidenciou seu caráter relevante, tendo em vista que o IF se constitui em uma formação social que precisava ser observada e analisada em sua potência dialética, de modo a considerar as especificidades de cada elemento implicado no fenômeno (DEMO, 1987).

Assim, o referencial teórico-metodológico desse estudo ao encontrar esteio no paradigma dialético utilizou na relação sujeito-objeto os seguintes pressupostos:

Totalidade: a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; no caso, o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade.

Historicidade: o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente.

Complexidade: o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações.

Dialecicidade: o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade.

Praxidade: os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana, estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano.

Cientificidade: toda explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade dos nexos causais, articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Só que esta causalidade, para a perspectiva dialética, se expressa mediante um processo histórico-social, conduzido por uma dinâmica geral pela atuação de forças polares contraditórias, sempre em conflito.

Concreticidade: prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a precedência das abordagens econômico-políticas, pois o que está em pauta é a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva (SEVERINO, 2013, p. 116-117).

Os estudos que tecemos ao logo da pesquisa, possibilitou a compreensão do entrelaçamento desses pressupostos, que se aproximaram e por vezes se contrastaram nos ciclos históricos, nos fatos deflagrados e, sobretudo, nas interpretações que foram formadas ao longo dos processos avaliativos.

Constatamos ainda, que tais pressupostos perpassaram cada etapa dessa pesquisa de modo a aclarar o percurso avaliativo do Instituto Federal Goiano em suas singularidades, considerando o resultado de excelência de seu Conceito Institucional (CI), segundo a legislação do Sinaes, assim como os seus desafios institucionais que foram analisados no estudo.

Entre a análise e a síntese existe uma relação orgânica, pois uma não existe sem a outra. A síntese incorpora a análise como um momento fundamental, ao mesmo tempo, a análise só é possível a partir de uma primeira síntese e direcionada para uma nova generalização. A nova síntese ou generalização se constrói com a recuperação do concreto histórico. A síntese é uma generalização de determinações, de fatos e de elementos. Entre eles e a generalização existe uma dependência recíproca, uma compenetração lógica, uma conexão interna que os integra, articula e hierarquiza em diversos níveis. Falar da síntese ou da análise, do concreto e do abstrato, do lógico e do histórico separadamente não tem sentido pela sua mútua implicância e elucidação (GAMBOA, 1998, p. 114).

Diante da abordagem do problema, a pesquisa se constituiu de natureza qualitativa, pois, consideramos o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2008, p. 21). Nesta perspectiva, observamos que as relações estabelecidas entre o mundo e o sujeito se realizam em contextos mediados pelos aspectos sociais, recebendo tratativas objetivas e subjetivas com a compreensão dos contextos neles implicados.

Deste modo, o processo de levantamento, observação e análise foi complementado por dados quantitativos coletados em um espaço territorial de significativa abrangência, correspondendo às unidades dos IFs, distribuídas pelo país. No entanto, os dados quantitativos sempre passaram por análises contextualizadas e fundamentadas, reforçando o caráter qualitativo da investigação.

Assim, considerando a organicidade do estudo, a tese se estruturou em seis capítulos:

O primeiro descreveu aspectos sobre a avaliação institucional entre pontos e contrapontos; abordou os referenciais teórico-metodológicos da avaliação educacional, da avaliação institucional, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e da relação entre a qualidade da educação superior e os processos de avaliação.

O segundo capítulo caracterizou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, tendo em vista as políticas da educação superior; descreveu aspectos históricos, legais, características e dados da expansão destas instituições no Brasil.

O terceiro capítulo tratou aspectos sobre os Institutos Federais e as políticas de avaliação da educação superior no Brasil, apresentando a expansão destas instituições segundo as políticas de avaliação da educação superior no Brasil, com foco na análise dos processos de avaliação institucional do Sinaes.

O quarto capítulo abordou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, onde se desenvolveu a pesquisa de campo, buscando descrever suas características, especificidades e identidade para auxiliar na compreensão do processo de avaliação institucional.

O quinto capítulo da tese estudou o processo de Avaliação Institucional no IF Goiano buscando sistematizar o percurso avaliativo desta instituição, considerando os resultados do processo de avaliação institucional: externa e interna, sua equivalência às universidades federais, com foco no eixo planejamento e avaliação institucional do Sinaes.

O sexto capítulo analisou os dados da pesquisa de campo desta Tese, destacando o percurso metodológico, resultados e discussões. Abordou a percepção dos informantes-chave

do IF Goiano quanto ao processo de avaliação institucional e as práticas avaliativas. Caracterizou ainda, os desafios e contradições da instituição, com vistas às funções de regulação e de avaliação formativa do Sinaes.

Por fim, foram apresentadas as conclusões da pesquisa, sendo expostos os resultados da investigação e estabelecidas as relações entre a parte e o todo, no movimento dialógico que caracterizou o estudo.

Em nossas análises foi possível identificar e apreciar a experiência avaliativa de uma instituição recém-criada no cenário da educação superior – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A tese dessa pesquisa tomando como caso de estudo o Instituto Federal Goiano sustentou que o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais se caracteriza no âmbito da regulação disposta no Sinaes e distanciada da concepção formativa da avaliação.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ENTRE PONTOS E CONTRAPONTOS

A institucionalização do Estado como elemento de organicidade tem sofrido variáveis ao longo do tempo, tendo como fator preponderante o processo de mudança da sociedade impulsionado pelo sistema capitalista.

As disputas do homem por condições básicas de sobrevivência foram se complexificando desde a busca e acesso à alimentação, até outros níveis de poder como o território e as instituições formais de ensino onde se estabelecem processos mais elaborados de construção do conhecimento. Neste particular, se inserem as dimensões que a institucionalização da educação, destinada até então a um seletivo grupo de indivíduos foi alcançando com a sistematização do saber e com ele a tomada de consciência e o poder de deliberação.

Assim, no emaranhado da governança do Estado-Nação identificou-se a possibilidade de se estabelecer limites de acesso ao conhecimento, elegendo-se o exame como um dos principais elementos de seletividade, exclusão, classificação e conformação da sociedade.

A seção a seguir se destina a apresentar a trajetória de elaboração conceitual que foi sendo delineada, em especial a partir do século XX, acerca da avaliação, tal qual a reconhecemos na atualidade, seja no seu aspecto emancipatório, seja em sua face regulatória, posta a serviço das tratativas neoliberais instaladas no sistema educacional brasileiro. Para tanto, foi preciso descortinar alguns dos eventos políticos, econômicos, sociais e culturais que propiciaram solo fértil para o sistema de avaliação de larga escala gestado pelos países desenvolvidos e praticados pelos demais, ditos em desenvolvimento, no âmbito da globalização.

Contribuíram para a fundamentação teórico-metodológica, não só autores que se dedicaram ao estudo da avaliação, mas também pesquisadores atentos às transformações por que passam o Estado e a sociedade contemporânea em suas especificidades. Para atender a esta demanda foi construído um quadro de referenciais teóricos e conceituais de modo a situar a avaliação em suas distintas dimensões e historicidade.

A seguir, apresentamos os pressupostos conceituais da avaliação institucional, considerando o papel do Estado e sua relação com as práticas avaliativas na Educação Superior.

1.1. Pressupostos conceituais do processo de avaliação educacional e da avaliação institucional: um campo em disputa

O sistema capitalista em sua versão neoliberal instituída no Brasil, mais acentuadamente nos anos de 1990, acrescentou à receita dos organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, uma agenda política de avaliação que tem se complexificado ao longo do tempo. A fim de facilitar a compreensão deste processo, foi imprescindível entender como se formaram os principais conceitos avaliativos na contemporaneidade e a que finalidades se destinam suas tratativas e institucionalização.

Ao apresentar os pressupostos epistemológicos da avaliação educacional Franco (1991) chama a atenção para as condições que a avaliação trilhou no Brasil. A autora fazendo uso de suas reflexões acerca da pesquisa educacional e da psicologia da educação destaca a psicometria e as exigências do mundo científico em reconhecer como ciência somente os estudos em que a observação, a verificação e a experimentação pudessem ser comprovadas. A máxima desta lógica exigia a lida com fatos objetivos, ou seja, a observação que remetesse à medição e materialidade do objeto pesquisado, constituindo assim, o modelo objetivista. Neste particular, o distanciamento entre o pesquisador e o fato observado, coadunava com os métodos científicos que foram transpostos para as ciências sociais baseados nos ditames positivistas.

A coisificação presente nos estudos científicos dos fenômenos naturais revestida de suposta neutralidade, contrasta com os fatos sociais que trazem em sua essência a contextualização histórica, cultural, ética, dialógica, dialética e composta de contradições. Esta dualidade que separa o sujeito do objeto resultou em forte influência nas pesquisas científicas na década de 1970, com reflexos em ações micro e macro no âmbito educacional. Como exemplo, podem-se citar as provas objetivas e atividades focadas em resultados realizadas no processo de ensino-aprendizagem e no espectro mais amplo a prática das avaliações em larga escala (FRANCO, 1991).

Ainda segundo a autora, considerando a radicalização da visão positivista na educação, emergiu como contrapartida, outro modelo denominado subjetivismo. Neste modelo o indivíduo ganha protagonismo e o objeto figura em segundo plano, quando não é invisibilizado. Na área educacional surgiram práticas relevantes que deram centralidade ao educando, respeitando suas individualidades e especificidades. Contudo, Franco (1991) destaca também aspectos do subjetivismo que comprometem sua prática, tal qual a

radicalização presente no objetivismo. Dentre elas, a dificuldade em reconhecer e até mesmo negar a importância dos dados quantitativos para a realização de análises conjunturais e estruturais na educação. Outro elemento em atenção foi o fato dessa individualização não alcançar a realidade dos sujeitos provenientes das camadas sociais menos favorecidas. Deste modo, observa-se que o dogmatismo, a certeza da detenção de uma verdade absoluta destituída de diálogo, o caráter a-histórico e a desconsideração dialética, presentes tanto no objetivismo, quanto no subjetivismo revelaram práticas que não atenderam e não atendem às demandas da educação em sua complexidade.

Diante das duas experiências modais, passou-se então a buscar outras concepções que reconhecessem no sujeito seu caráter histórico, social, cultural, econômico, político e ético. Com isto, a contextualização da realidade mediada pela relação indivíduo-sociedade, tornou-se imprescindível para a construção da identidade da avaliação no âmbito educacional.

Dessa perspectiva, qualquer avaliação dos processos psíquicos (percepção, pensamento, imaginação, emoções, expectativas etc.) deve ser historicamente fundamentado. Todavia a análise de uma avaliação historicamente fundamentada tem sido mal interpretada pela maioria dos estudiosos, ao imaginarem que estudar historicamente alguma coisa significa, por definição, estudar algum evento do passado. Para nós, estudar historicamente alguma coisa significa estudá-la no processo de mudança. Esse processo de mudança concretiza-se na ação, no movimento, na prática social, na relação com outros homens e no conjunto de relações concretas, objetivas, dentro de uma estrutura social historicamente determinada. Por isso, compreender o indivíduo significa explicitar a especificidade de sua atividade no contexto de uma configuração social. Significa, ainda, conhecer os motivos e objetivos das ações que, mediadas pelo pensamento e linguagem, refletem a consciência social dos indivíduos, a qual, na atividade prática concreta, não somente se manifesta como também se desenvolve e ao se desenvolver-se transforma o mundo e transforma a si mesma (FRANCO, 1991, p.22).

A transformação citada pela autora demonstra o caráter dialógico e dialético da avaliação quando implicada com os referenciais das atividades cotidianas do sujeito, em suas necessidades e motivações. Na prática escolar essa concepção se aplica na medida em que o conhecimento seja significativo e se movimenta na *práxis*. O contexto em que o educando se insere se reverte em insumos para a sua identidade e reconhecimento social, onde a lógica economicista e produtivista são hegemônicas. A ambiência e vivência escolar ao oferecer a formação humana e profissional na perspectiva de avaliação contextualizada e histórica, possibilitam os elementos para que esse educando exercite ações emancipatórias.

Nessa tratativa, Dias Sobrinho (2003, p. 38-39) nos oferece algumas pistas ao referenciar a avaliação aos construtos de reformas e poder, afirmando que “Toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica. Ela

sempre se produz num espaço social de valores e disputas de poder [...]”. O autor revela ainda que tomada a avaliação como regulação, os Estados estabelecem mecanismos de controle na reforma da administração pública, abrangendo, inclusive a reforma da educação superior. Estabelecem-se, assim, práticas de ordem transnacional envolvendo o neoconservadorismo e o neoliberalismo. O primeiro com ênfase política e moral balizando-se na regulação e nas relações hierárquicas diante de um Estado forte e controlador. Já o segundo marcado pela eficiência e produtividade, privilegiando a autonomia para a diversificação com viés privatista.

Esse dueto a princípio contraditório estabelece por meio da avaliação, o controle e a autonomia na gestão, comprometendo o financiamento e com isso apontando como solução a privatização na educação superior. Assim, temos a caracterização do conceito de Estado-avaliador ao referenciar a avaliação como instrumento e processo de regulação, bem como de prestação de contas.

Días Barriga (2003, p. 78-79) contribui ao mencionar que no marco das políticas de globalização praticadas na última década do século XX estavam o funcionamento da educação superior e as possibilidades gestadas para a avaliação na objetivação do controle e na sua simplificação como disciplina. De acordo com o autor, partes dos conceitos atribuídos à avaliação foram gestados na educação superior dos Estados Unidos influenciados por necessidades e práticas industriais e pelo pragmatismo empresarial. O resultado foi a criação de indicadores capazes de fomentar, monitorar e gerir o rendimento escolar, a qualidade do corpo docente e sua produtividade acadêmica ancorados na hierarquização e na projeção de metas efficientistas. Constrói-se então a ideia da avaliação como disciplina, apartada em sua constituição, das relações estabelecidas no meio social e, portanto, desprovida das discussões conceituais e dos elementos político-ideológico para sua institucionalidade enquanto campo do saber no âmbito escolar.

Percebem-se, assim, as razões pelas quais o Estado imprime o discurso de formar uma cultura avaliativa nos processos reformistas. Em meio à ausência da prática democrática participativa na construção de concepções de avaliação referendadas nas particularidades de cada instituição de ensino, surgem os programas avaliativos de natureza meritocrática e reguladora. Com isto, as imposições geradas pelo Estado para o cumprimento das avaliações externas padronizadas imprimem a seletividade revestidas de paradigmas que se assentam na performance dos programas criados e conhecidos como *Merit Pay*. Tais programas se caracterizam como ações meritocráticas em que pagamentos são auferidos aos professores e

instituições pelo alcance das metas estabelecidas e referendadas institucionalmente. Estas práticas baseadas na concepção do mérito se mostram antagônicas às de natureza democrática e dialógica provenientes do seio escolar e acadêmico.

O esforço do Estado de diversos países em impor a existência da cultura avaliativa de fora para dentro das instituições educacionais acaba por consolidar a sua própria inexistência, pois a hierarquização e a supervalorização da avaliação em seus distintos modelos e concepções tornaram-se o ponto central, em detrimento do processo de ensino-aprendizagem para a formação humana e emancipatória.

Tais desdobramentos da avaliação têm procedência nas organizações sociais, quando da criação das teorias administrativas, em especial com a obra intitulada *Princípios da Administração Científica* de autoria de Frederick Taylor publicada no ano de 1911 (TAYLOR, 1970). Esta iniciativa inaugurou uma forma distinta de observar a gestão nas organizações, já que à época se constatou a ausência de padrões de desempenho e a prática tácita para as ações decisórias, fundamentadas em experiências anteriores. Do berço das teorias administrativas, a avaliação foi ganhando distintas representações, em especial a lógica da eficiência, da eficácia e da efetividade, lincadas com os referenciais da abordagem da Administração da Qualidade Total (FREITAS; SILVEIRA, 1997).

A partir das crescentes exigências mercadológicas na primeira década do século XX, a avaliação foi projetada em uma trajetória de fundamentos e argumentos para sua existência, bem como sua aplicação de forma sistêmica pelos Estados, passando a compor um dos mecanismos imprescindíveis de controle governamental.

A onda da qualidade total presente nos Estados Unidos na década de 1960 e aperfeiçoada no Japão após a Segunda Guerra Mundial impulsionou a prática do fluxo de produção, evidenciando a importância de ações avaliativas e de desempenho. Com isto, a avaliação encontrava-se intrinsecamente relacionada aos resultados explicitados nos objetivos e com sentido de controle.

Das organizações sociais para a universidade, a avaliação foi acometida de “duas grandes pragas [...]: o utilitarismo e o imediatismo” (RISTOFF, 2003, p. 24). Deste modo, a avaliação ao ser incorporada ao ambiente acadêmico herdou estes elementos tanto na esfera teórica quanto prática. Disto resultaram diversas definições que lhe foram atribuídas, ratificando seu caráter polissêmico, dinâmico e político.

Ressaltamos a seguir, algumas definições tecidas no âmbito da avaliação, selecionadas pelo referido autor, que passaram a fazer parte dos sentidos atribuídos à avaliação institucional no Brasil.

1. 'Avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados' (Ralph Tyler, 1950).
2. '[Avaliação é a coleta de] informações com vistas à tomada de decisões' (Cronbach, 1963).
3. 'A investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto' (Joint Committee on Standards for Evaluation, 1981).
4. 'Avaliação educacional é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional' (Daniel Stufflebeam, 1983 – *Evaluation Models*).
5. 'A avaliação é uma atividade que tem por função alterar e iluminar a busca de objetivos programáticos' (citada por Robert Floden et al., 1983 em 'Rationality to Ritual').
6. 'Estudo orientado para a tomada de decisões. Seu uso deve ser proativo (para aperfeiçoar um programa) e também retroativo (para julgar o seu valor)' (Stufflebeam, 1983).
7. 'Estudos realizados para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar as funções sociais para as quais foram designados' (Stufflebeam, 1983).
8. 'Não existe uma maneira 'correta' de definir avaliação, uma maneira que, se encontrada, poria fim à argumentação sobre como ela deve proceder e quais são os seus propósitos. Entendemos que as definições de avaliação são construtos mentais humanos, cuja correspondência com alguma 'realidade' não é importante e não deve ser importante' (Egon Guba e Yvonne Lincoln, 1989 – *Fourth Generation Evaluation*).
9. 'Avaliação é o processo através do qual se determina o mérito, a importância, ou o valor das coisas' (Michael Scriven, 1991 – *Evaluation Thesaurus*).
10. A avaliação institucional é 'um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões' (José Dias Sobrinho, 1995 – *Avaliação Institucional: teoria e experiências*).
11. A avaliação institucional...é um empreendimento que busca a 'promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados' (Isaura Belloni, et al., 1995 – 'Avaliação institucional da Universidade de Brasília').
12. 'Como definimos a avaliação e que nome dar a uma avaliação específica são questões que precisam ser discutidas, clarificadas e negociadas. O que não é negociável é que a avaliação esteja baseada em dados' (Michael Quinn Patton, 1997 – *Utilization-Focused Evaluation*).
13. 'Avaliação é um processo permanente e um instrumento de aprendizagem organizacional que tem por objetivo apoiar o alcance dos objetivos' (Sandra Trice Gray, 1998 – *Evaluation with Power*) (RISTOFF, 2003, p. 32-33).

Ristoff (2003) elenca alguns fatores mais evidentes nas concepções presentes nos textos dos autores que estudam a avaliação, observando as distintas características que foram sendo incorporadas ao longo do tempo. No caso de (TYLER, 1950), o destaque foi para a

ênfase nos objetivos a serem alcançados no processo de avaliação. Na visão de (CRONBACH, 1963) a avaliação tem uma função instrumental de tomada de decisão, explicitando o caráter de juízo presente no ato avaliativo. O *Joint Committee on Standards for Evaluation*, (1981) que consiste em um comitê gestor de estudos sobre avaliação teve significativa importância na consolidação da concepção da avaliação como processo investigativo e sistemático, identificando em todos os objetos avaliativos, valor intrínseco e mercadológico.

Ristoff (2003) reconhece em Stufflebeam (1983) uma relevante contribuição para a avaliação, pois o autor em suas três definições realizadas no mesmo ano de 1983, além de atribuir valor, menciona o aperfeiçoamento desse valor, tornando o processo avaliativo uma “construção” de valores em que estão envolvidos objeto e avaliador. O significado da avaliação envolve além da tomada de decisão, estudos para verificar se os sujeitos e as instituições em questão estão aptos a cumprir suas respectivas funções sociais.

Guba e Lincoln (1989) destacam o caráter de negociação que a avaliação deve ter, pois argumentam que o próprio esforço em definir a avaliação a distância de sua essência criativa e negociável, desejáveis para que os distintos contextos sejam considerados.

Ainda em sua análise, Ristoff (2003) tece considerações entre Michael Scriven (1991) e *Joint Committee* (1981), pois, apesar das duas fontes contemplarem o termo valor em suas definições, a primeira declara que o processo avaliativo determina valor e não a investigação do valor como preconizado pela segunda fonte. “Scriven deixa explícita uma visão de avaliação cuja valoração ocorre não a partir do que é *encontrado*, mas a partir do que se *constrói* sobre o encontrado [...]” (RISTOFF, 2003, p. 26, grifo do autor). Nesta perspectiva, observa-se a interferência valorativa do avaliador de forma antecipada, definindo o valor que o objeto avaliado terá a depender do contexto em questão.

Na abordagem de Dias Sobrinho (1995) evidencia-se a complexidade da sistematização do processo avaliativo pelo termo “empreendimento”, assim como a importância que este autor atribui à necessária articulação das dimensões de uma instituição como a universidade, onde estão presentes o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, além dos fatores administrativos e de infraestrutura para seu funcionamento como instituição social.

Já nos estudos de Belloni (1995), a autora além de corroborar com a definição de Dias Sobrinho a amplia com a inserção da “autoconsciência institucional”, da “participação” e do diálogo nas ações inerentes à instrumentalização para a avaliação, assim como da utilização

de seus resultados para a tomada de decisão. A perspectiva observada nesta definição é a de âmbito formativo, visando à melhoria dos sujeitos e da instituição universidade (RISTOFF, 2003, p. 28).

A concepção de avaliação formativa adotada por Belloni (1995) é ratificada por Gray (1998) quando esta autora preconiza a autoavaliação permanente como protagonista principal de uma instituição, cabendo à avaliação externa um papel complementar. Assim a essência e as condições institucionais são construídas de dentro para fora e não o contrário.

Após essa breve análise das definições dos autores elencados, apresentamos as ideias tecidas por Patton (1997) considerado “defensor dos métodos qualitativos e da avaliação formativa” que advoga a necessidade de negociações para a realização da avaliação. O autor afirma ser imprescindível que a avaliação se baseie em dados, e que estes percorram o fluxo processual até serem valorados, servindo à sua finalidade e “não sejam obra de ficção” (RISTOFF, 2003, p. 29).

Diante das definições relatadas, podemos observar algumas construções conceituais por que passou a avaliação, seja no âmbito internacional ou brasileiro. As idealizações de avaliação tecidas pelos autores representam uma visão de mundo em sua maioria assentada em valores inerentes ao produtivismo e às tendências e necessidades de mercado. As tratativas da avaliação empregadas nas organizações sociais, representadas pelas grandes corporações industriais dos Estados Unidos da América, Inglaterra, Japão e outros países desenvolvidos foram “adequadas” no âmbito educacional, uma vez que estavam embasadas pela lógica economicista.

Ao observarmos tais aspectos, a compreensão dada à avaliação educacional nesta pesquisa se constituiu em seus aspectos políticos e pedagógicos de sentido estrito e referendados no caráter formativo e com intencionalidade educativa. Nesse particular, Dias Sobrinho (2002, p. 14) aborda elementos para o estudo da avaliação, destacando a complexidade dessa ação, tendo em vista que:

a avaliação é pluri-referencial. Então, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. [...]. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado.

Assim, o diálogo quando permanentemente estabelecido entre a avaliação e as diversas áreas do conhecimento propicia o trânsito da apreciação de valores praticados no âmbito da sociedade. Considerando que a avaliação se constitui em um fenômeno social, e, como tal, pode adquirir distintas interpretações, sem desconsiderar as diversidades de contextos implicados no âmbito da avaliação, daremos ênfase à esfera da educação.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1998, p. 69) assinala:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (grifo do autor).

O sentido de campo empregado pelo autor contempla o privilégio da compreensão por meio de símbolos, das pistas e dos elementos que compõem o descortinar da interpretação do observador frente ao objeto, sem sucumbir ao reducionismo, seja no campo artístico, no campo da produção ou no campo social.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 1998, p. 135).

A articulação de distintos valores mencionados por Bourdieu (1998) suscita a reflexão sobre a diversidade cultural implicada em um determinado espaço, seja ele material ou simbólico. Além disso, se faz necessário considerar os aspectos significativos que estarão ligados aos construtos dos sujeitos envolvidos no processo em questão.

Belloni (1996, p. 5-6) nos proporciona por meio de suas experiências e estudos no campo da avaliação institucional, abordagens acerca da constituição da avaliação institucional no Brasil como uma “ponte” entre a universidade e a realidade social numa perspectiva de contribuição no processo de reconstrução social. A sua análise se pauta no que denomina de “esgarçamento” social em detrimento da “consolidação do tecido social”, onde são identificados quatro tipos de indicadores. São eles: socioeconômicos, culturais, educacionais e ambientais. Cada um desses indicadores aponta para consequências de suas ações que se desdobram, respectivamente: na composição das questões de desigualdades sociais; na

deterioração dos valores e crenças no âmbito da constituição da família e dos laços afetivos, descaracterizando as identidades; na precarização dos processos educativos em que a quantidade se distancia da qualidade no âmbito democrático, e por fim, no uso e abuso dos recursos naturais para atender as necessidades da produtividade do mundo global.

Cabe destacar que a análise feita pela autora refere-se ao período final do século XX, expressando o cenário construído socialmente no âmbito do sistema capitalista em franca recomposição. Ao articular os quatro indicadores ao tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão somado à gestão, Belloni coloca como ponto central a questão de como a avaliação institucional pode ser efetivamente um instrumento para o estabelecimento e solidificação de uma “ponte” entre a universidade e a realidade social de modo a contribuir no processo de reconstrução social (BELLONI, 1996, p. 5).

Nesse aspecto, Dias Sobrinho (2003, p. 42) corrobora ao afirmar que a avaliação educativa considerando sua concepção política “há de ser formativa. Isto significa que ela não pode ter como função principal e (muito menos) exclusiva o controle, nem tampouco restringir-se à fiscalização de normas legais e ao ajuste às demandas do mercado”. A avaliação em seu espectro formativo encontra-se comprometida com os valores emancipatórios e com o contexto social em que se insere o objeto avaliado.

Para Belloni (1996) a avaliação da Educação Superior possui dois objetivos que são: o autoconhecimento e a tomada de decisão, ambos com a finalidade de aperfeiçoamento dos seus processos e resultados. Para tanto, a reflexão se mostra fundamental para a responsabilidade efetiva da gestão política, acadêmica, científica e administrativa da instituição e do sistema de ensino. Portanto, a avaliação institucional se caracteriza como ação processual, de natureza contínua e sistêmica envolvendo sujeitos internos e externos à instituição. Recebem as denominações de avaliação interna ou autoavaliação (quando dizem respeito aos alunos, professores, gestores e a comunidade da instituição de ensino de um modo geral, voltados para a avaliação de suas ações e processos) e avaliação externa (quando envolvem profissionais, pesquisadores, trabalhadores, entidades sociais, entre outros, externos à instituição).

A relação que se estabelece entre avaliação interna e externa encontra eco na perspectiva das distintas concepções que são encampadas pelos indivíduos e por suas respectivas visões de mundo. Demo (1987) ao elaborar um ensaio introdutório sobre a avaliação qualitativa nos oferece a possibilidade de reflexão sob a dimensão dialética.

Assim, o autor tece mais elementos acerca da realidade social e da qualidade política.

A realidade social é necessariamente política, porque feita pelos atores, ainda que somente em parte. É uma realidade suficientemente diferente com respeito à realidade natural. Embora haja interpenetração e espaços comuns, há horizontes de originalidade. Na realidade social deparamos com fenômenos imponderáveis, que não sabemos bem onde começam e onde acabam, onde muitas vezes a ‘garra’ suplanta a técnica, onde surgem resultados contrários às previsões tidas como certas, onde a complexidade nunca é de todo devassável. Quer dizer, não conseguimos explicar tudo, porque a *análise* nem sempre é um método correto. De modo geral, vivenciar é mais decisivo que explicar. Como seria possível explicar o amor sem tê-lo vivido? Que sentido teria uma ‘teoria do amor’ a não ser para vivenciá-lo melhor? (DEMO, 1987, p. 65, grifo do autor).

Diante dessa abordagem a compreensão do fenômeno da avaliação institucional perpassa necessariamente pelas perspectivas de observação e realização de ações, caracterizando a participação. Participar se constitui um ato político. “Entendemos como ‘político’ o espaço de atuação do homem, onde ele forma a si mesmo e molda as circunstâncias objetivas que o cercam” (DEMO, 1987, p. 62).

Ao evocar a participação dos atores sociais nos processos avaliativos como inerente à cidadania, temos a seguinte questão formulada por Dias Sobrinho (2003, p. 35): “Avaliação: controle ou emancipação?”. O autor revela que a avaliação ao ser reduzida ao âmbito da regulação pelo Estado avaliador perde as suas características essenciais, impedindo assim a emancipação.

Belloni (1996, p. 9) vai mais além, ao afirmar que a emancipação dos sujeitos pode levar à “reconstrução social”. Em contrapartida, esse Estado cunhado nos valores classificatórios, à medida que ratifica os aspectos meritocráticos, “de controle, modelação, ajustamento e fiscalização” enfatiza a sua “dimensão burocrático-legalista”.

Dias Sobrinho (2003) afirma que ao reconhecer o poder de transformação da avaliação, vários países desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra e França construíram um significativo raio de ação para as suas respectivas agências de avaliação, circunscritas aos núcleos de controle e rigidez mais agudos do poder. Com isso, a avaliação se desprende de seu sentido político para se ater à perspectiva restrita da técnica, aliando-se às ações de recomposição capitalista, por meio das reformas da administração pública e modernização estatal, incluindo a reforma da educação superior como peça chave no processo de controle e disseminação das vias regulatórias.

Podemos observar também por meio dos estudos de Freitas e Silveira (1997), a classificação da avaliação mediante a concepção assumida por seus interlocutores, bem como pelo momento em que se realiza, são elas: a) Avaliação Diagnóstica ou *Ex ante* (quando praticada anteriormente a uma atividade ou tomada de decisão); b) Avaliação Contínua ou de

Gestão (compreende aquela realizada ao longo do desenvolvimento da atividade, possibilitando a retroalimentação do processo, evitando e corrigindo falhas para a tomada de decisões – a avaliação institucional estaria situada nessa premissa; c) Avaliação Sumária ou Ex post (refere-se à avaliação realizada ao final de um projeto, trata-se da avaliação da avaliação, conferindo uma meta-avaliação). Essa classificação compõe uma série de perspectivas possíveis para a compreensão das dimensões da avaliação, que não são neutras.

Assim, diante desses referenciais teóricos foi possível situar a avaliação em relação às suas principais características e aspectos legais, seus objetivos e suas concepções.

Tal análise remetida aos sentidos da avaliação sob distintas abordagens, revelou:

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparáveis efeitos políticos, a taxionomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxionomias professorais) está no princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade (BOURDIEU, 1998a, p. 196).

Diante desta abordagem, ratificamos a intencionalidade da educação formal nas instituições de ensino, por vezes cooptadas pelos interesses mercadológicos e meritocráticos em consonância à avaliação numa perspectiva de controle.

Leite (2003) em estudo desenvolvido para apresentar as ações reformistas e o redesenho capitalista das universidades na América Latina, ainda considerando os anos de 1990, elenca uma série de mudanças ocorridas na educação superior, dentre elas, a construção do conceito de *capitalismo acadêmico*. Na explicitação deste conceito, Leite (2003) relaciona-o aos seguintes aspectos: à busca de novas fontes de recursos financeiros; ao papel do professor empreendedor capaz de realizar parcerias com a iniciativa privada e consultorias com soluções práticas; e à função da avaliação sob o âmbito classificatório dos *rankings*. A autora identifica os aspectos mercadológicos inseridos nos processos acadêmicos, interferindo sobremaneira na autonomia e nos Colegiados das universidades, cuja missão se referencia nos aspectos formativos para a cidadania.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003) os atores sociais ao praticarem a avaliação institucional, seja em âmbito interno ou externo devem imprimir sua ação diante da realidade social mediada pela democracia do Estado de Direito. A regulação (praticada pelo Estado) nos seus aspectos de controle e fiscalização não deve prescindir da avaliação formativa como construto do processo de deliberação em sociedade.

Com esta reflexão seguimos na próxima seção abrangendo os aspectos da avaliação na perspectiva da regulação empreendida pelos órgãos oficiais do MEC, especialmente o Inep e a CONAES, além da legislação elaborada para atender às concepções e diretrizes da avaliação institucional para a educação superior.

1.2. Marcos históricos e regulatórios das políticas de avaliação da Educação Superior

Considerar o Estado nos estudos que tratam das perspectivas das políticas educativas mostra-se imprescindível, pois diante da crise cíclica do capitalismo observam-se suas distintas recomposições de modo a atender ao contexto das relações mercadológicas para a acumulação do capital, ocasionando consequências nas esferas das políticas públicas.

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de neodarwinismo social: são ‘os melhores e os mais brilhantes’, como se diz em Harvard, que triunfam (Becker, prêmio Nobel de economia, desenvolveu a ideia de que o darwinismo é o fundamento da aptidão para o cálculo racional, que ele atribui aos agentes econômicos). Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. Há os *winner*s (vencedores) e os *losers* (perdedores), há a nobreza, o que eu chamo de nobreza de Estado, isto é, essas pessoas que têm todas as propriedades de uma nobreza no sentido medieval do termo, e que devem sua autoridade à educação, ou melhor, segundo eles, à inteligência, concebida como um dom do céu, quando sabemos que na realidade ela é distribuída pela sociedade, fazendo com que as desigualdades de inteligência sejam desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998b, p. 58-59).

Bourdieu (1998b) chama à atenção para a relação estabelecida pelo poder hegemônico entre o sucesso e a capacidade intelectual dos sujeitos, quando identifica a supervalorização do econômico e da hierarquização em detrimento das políticas sociais e de acesso à educação. Nesse contexto, observa-se o emprego da avaliação em seu caráter classificatório representado por exames de inteligência, que ensejam a determinação do sucesso ou insucesso dos indivíduos. A respeito desta questão, Afonso (2001, p.17) assim se manifesta:

Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a *modernidade*, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista, (grifo do autor).

Para melhor compreensão dos processos que se estabelecem entre Estado, avaliação e sociedade, elencamos a seguir alguns marcos históricos e políticos que possibilitaram clarificar pontos de aproximação e de afastamento.

Afonso (2000, p. 99) faz uma incursão no âmbito do Estado referenciando-o ao fim da segunda guerra mundial, quando assumiu a gênese de Estado-providência, cujo direcionamento se voltava para o atendimento e supressão das necessidades econômicas e sociais emergentes da crise pós-guerra. O autor afirma haver no cenário do século XXI reflexos da passagem “da fase do capitalismo competitivo liberal (em que o papel do Estado se limitava a criar algumas condições gerais para o funcionamento da economia) para a fase do capitalismo monopolista”. Nesta última, o Estado direciona as suas funções mais amiúde para as questões da produção. Com isto, se estabelece no Estado uma condição diacrônica que deve ser considerada na análise, tendo em vista o processo móvel das relações estabelecidas entre Estado e sociedade. No particular do Estado-providência o autor observa que assim como proporcionou grande crescimento e conquistas de ordem econômica e social, também contribuiu no agravamento das questões fiscais, já que o equilíbrio entre assistência e arrecadação não foi mantido, causando a crise e a falência dessa natureza estatal (AFONSO, 2000).

Diante desse cenário emerge a “nova direita” em países centrais como os Estados Unidos da América e Inglaterra impulsionando estratégias de mudanças nas relações entre Estado-providência e sociedade. Nesse aspecto, a dinâmica adotada gerou a criação do conceito e aplicação de “quase-mercado” baseado na premissa de manutenção do estado de bem-estar social, mas sob outras bases. Essa estratégia consistia em mesclar os serviços públicos e privados de modo a torná-los assemelhados, aumentando assim a adesão dos cidadãos para esta nova lógica institucional de direitos, inclusive na esfera da educação. A relação que se estabeleceu entre a regulação do Estado e o mercado favoreceu a percepção dessa “nova direita” acerca da importância estratégica da educação como fonte de domínio para o atendimento às forças produtivas, fazendo uso da competitividade, inerente às práticas mercadológicas. A educação passou então a assumir um caráter implicado com relações de controle, mediante a adoção de um currículo nacional e avaliações gerais, de modo que o Estado pudesse cunhar no meio educacional os aspectos e práticas próprias da concorrência de mercado e a ideia de melhorias contínuas dos processos e no atendimento à sociedade (AFONSO, 2000).

Nesse mote, observamos o enaltecimento da avaliação educacional pela métrica e pelo elemento classificatório como forma de justificar os espaços a serem ocupados no meio social, valorizando, sobremaneira, os aspectos meritocráticos e hierarquizados, primados pela seletividade.

Afonso (2000, p. 118) ao revelar as experiências e estudos de países como os Estados Unidos e Inglaterra na década de 1980 destaca a fluidez e ênfase da avaliação sob o comando do “Estado-avaliador”, mediante os resultados dos produtos em detrimento dos processos educacionais. Esta expressão cunhada pela primeira vez por Guy Neave na referida década, segundo Afonso (2001), representa a transição entre a regulação burocrática e centralizadora para um referencial híbrido composto pelo papel controlador do Estado e ações de autonomia e autorregulação das instituições educativas.

Esta interpretação e função definida para a avaliação na perspectiva imediatista e produtivista foi replicada nos países periféricos como o Brasil, na medida em que as relações estabelecidas junto aos países centrais se constituíam na condição da subalternização e subserviência econômica e política sob o comando dos organismos multinacionais.

Motta (2012, p. 232) destaca a renovação do papel incorporado pelo Estado em meados da década de 1990 quando o esgotamento do Estado de bem-estar se fazia expressivo. Trata-se de um Estado menor, porém mais forte e capaz de gerir com eficiência e competência junto ao mercado. Esse foi o modelo adotado pelo Banco Mundial (2004) para um Estado que denominou de Estado ativo, tendo como uma de suas funções “propiciar e incentivar a participação dos pobres nas políticas de acesso à educação, saúde e proteção social, não como garantia de seus direitos sociais, mas para que não haja desperdícios de recursos [...]”. Neste construto, observamos a educação sendo empregada pelo Estado como elemento utilitarista servindo às bases de produção em detrimento de sua gênese, qual seja, a formação humana e o direito à cidadania.

Essa diversidade de papéis e funções do Estado ao longo do tempo nos revela suas faces no atendimento ao sistema capitalista em suas necessidades estruturais e conjunturais.

Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social. [...]. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial (DOURADO, 2002, p. 236-237).

A reforma do Estado como estratégia de fortalecimento neoliberal na década de 1990 foi sendo capitaneada com a minimização do público e a expansão do caráter privatista, utilizando como argumentos as mudanças nas relações sociais impostas pela globalização econômica, dentre elas os novos *modus operandi* das políticas públicas e mais amiúde das políticas educacionais conduzidas para a lógica produtivista.

Dourado (2002) chama a atenção para as construções e implementações de leis gestadas na esteira das ações da reforma educacional em atendimento às deliberações dos organismos multilaterais, com ações mais contundentes do Banco Mundial. Dentre elas, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), com reflexos irradiados em toda política educacional do país. O Banco Mundial passou a estabelecer relações condicionantes entre o fomento de financiamento ao Brasil e as regras que deveriam ser seguidas com protocolos de uma receita neoliberal sob os seguintes moldes: privatização maciça do Ensino Superior; gestão e incitação a mecanismos diferenciados de regulação e gestão da coisa pública; emprego de recursos públicos na esfera privada; redução das ações do Estado no atendimento às necessidades sociais; criação e expansão dos tipos de organizações acadêmicas, com enfraquecimento estrutural das universidades, dentre outras medidas intervencionistas.

No que concerne à Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB (BRASIL, 1996) destacamos que houve no Brasil, após intenso debate junto à comunidade acadêmica, a ação intervencionista do Estado no ato da promulgação da referida lei. O texto legal aprovado e homologado em 1996 não foi a proposta discutida amplamente pela sociedade civil, pois seu processo de finalização se pautou em uma manobra governamental que pôs abaixo o processo democrático construído desde 1988.

Otranto (1996) registrou a perplexidade dos componentes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no ano de 1994, no exato momento em que se deu a troca do projeto da sociedade brasileira por outro texto elaborado por Darcy Ribeiro, quando o projeto de lei tramitava no Senado Federal.

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz a reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil (p.3).

Somou-se à LDB o Decreto 2.026/1996 (BRASIL, 1996a) que foi o primeiro a instituir os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de educação superior referenciados em indicadores, conforme definido a seguir:

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Podemos observar a inserção de novos elementos na conjugação de valores a serem considerados no processo avaliativo de caráter regulatório. Estes são definidos como indicadores capazes de determinar o nível ou níveis de assertividade do objetivo a ser alcançado. Ainda sob a ótica da legalidade tivemos, cinco anos depois, o Decreto 3.860/2001 (BRASIL, 2001) que dispunha “sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dava outras providências”. As medidas incluíam o reordenamento e as atribuições de competências do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC).

Para compreender os aspectos da reforma da educação superior e seu papel na sociedade, vale recorrer a Silva Jr. e Sguissardi (2001) que ratificaram, em seus estudos, o ataque à educação superior em decorrência dos interesses do sistema capitalista. Os autores descreveram e analisaram as iniciativas geridas no Brasil para a Reforma do aparelho do Estado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O processo desta reforma foi realizado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) sob o comando do então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira que apontava como determinantes a flexibilização e a descentralização do Estado de modo a atender às exigências postas com a globalização. Nesse processo de descaracterização do Estado, o então ministro Bresser Pereira advogou em defesa da atuação das chamadas “organizações sociais, cuja essência se amparava no ‘Programa de Publicização’”. A publicização compreendida como “entidades administrativas de serviços públicos não estatais ou fundações públicas de direito privado” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.33, grifo do autor).

O desmonte e desvalorização do serviço público se ampararam no interesse do Estado em alinhar as parcerias público-privado, no favorecimento de determinados grupos em detrimento da coletividade, como uma das estratégias mediadas pelos organismos multilaterais. Diversos pesquisadores se debruçaram sobre o tema, permitindo entendimentos mais profundos das consequências dessas ações na educação superior brasileira.

Morosini (2004, p. 162) contribui para a análise da avaliação institucional ao realizar um estudo acerca da produção científica brasileira entre o período de 1968 a 2000, ora depositados na Biblioteca Virtual Universitas/Br⁵, evidenciando como objeto de estudo as temáticas: educação superior, avaliação, qualidade e acreditação. Dentre os documentos encontrados, de interesse direto para esta pesquisa, destacamos o período de 1996 a 2000 quando se evidenciava o interesse por conceitos relacionados à qualidade e aos *modus operandi* do Estado brasileiro na tratativa da avaliação sob o viés regulatório, visando à institucionalização de um sistema nacional de avaliação subserviente à ordem internacional.

Os mecanismos de controle elaborados e aplicados pelo Estado na educação tem se ampliado cada vez mais. O conceito de *accountability* como representativo de ações de prestação de contas e responsabilização das instituições de ensino se somam ao incentivo à meritocracia focada em resultados. Estes por sua vez se apresentam como objetivo a ser alcançado no atendimento a metas sistêmicas, o que torna os meios justificáveis em detrimento da finalidade da educação no âmbito formativo.

Afonso (2012, p. 474-475) destaca o sentido de *accountability* para países desenvolvidos, incluindo a União Europeia ao associá-la à qualidade de governança democrática, num esforço para a uniformização e padronização: “Por efeito do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), dentro e para além do espaço europeu, a obsessão pela comparação é, sobretudo visível no que diz respeito à educação”. Tais mecanismos têm se acentuado cada vez mais no Brasil, com a elaboração e implementação de avaliações externas em larga escala, tendo como elemento de referência os direcionamentos e influências internacionais.

Neste construto abrigam-se as etapas pelas quais a avaliação institucional trilhou até o presente Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) gestado no país sob a ordem do Estado avaliador. Tal ordem tem como via principal a articulação entre resultados, controle e doutrinação do e no sistema educacional por meio de medidas meritocráticas

⁵ Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/p/periodicos-do.html>>. Acesso em 03 jan 2018.

transpostas de gestões privadas para a esfera pública, valorizando o âmbito mercadológico do produto, em detrimento do processo educativo formativo.

Para colaborar nessa abordagem histórica em torno da compreensão do fenômeno da avaliação resgatamos os estudos de Bourdieu & Passeron (1975, p. 171) que explanam:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (grifo do autor).

Mediante tal abordagem é possível identificar elementos inerentes ao liberalismo e características do sistema capitalista que estimulam e enaltecem o individualismo, os vícios hierárquicos, a competitividade e o espelhamento do outro em detrimento da própria essência. O processo da reprodução assinalado por Bourdieu e Passeron (1975) mostra uma sociedade combatida pelos esforços ao mérito, ao reconhecimento de um grupo idealizado como mais capaz e soberano. Observa-se o sentido comparativo enaltificado pelo sistema capitalista, fazendo com que a avaliação assuma *status* estratégico para o Estado, e esteja presente nas diretrizes dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial.

Na tentativa de examinar mais detidamente essa abordagem, tecemos algumas análises baseadas em textos científicos produzidos por estudiosos acerca da temática.

Partimos da abordagem de criação de universidade no Brasil, ainda nos idos do período colonial, quando havia resistências, tanto por parte das autoridades centrais, quanto da própria população mais abastada. De acordo com Fávero (2000) as tentativas para a criação de universidades no Brasil nos períodos colonial e monárquico foram fracassadas, tendo em vista a imponente de Portugal sob o território colonizado e as referências universitárias europeias. As discussões sobre a razão de ser da educação permaneceram na pauta dos dirigentes do Brasil, pois o conhecimento possibilitava a consciência e com ela a criticidade.

A universidade brasileira é fruto tardio do colonialismo. Enquanto as mais antigas universidades europeias são do século XII e, na América Latina, na República Dominicana, no México, no Peru, do século XVI, no Brasil, criou-se, na lei, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, pela agregação de três escolas existentes no Rio desde o século anterior, Direito, Medicina e Escola Politécnica (Engenharia). Apenas em 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, o governo implantou a universidade criada, incorporando-lhe outras escolas superiores. Esta veio a se tornar a Universidade do Brasil em 1937, e é a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (CIAVATTA, 2010, p. 160).

Constatamos que esta instituição carregava consigo a máxima do caráter elitizado das profissões liberais da época compostas pelos cursos de Direito, Engenharia e Medicina, vinculadas às necessidades intelectuais das camadas abastadas do Brasil. Tal controle autoritário se manteve ainda nos períodos imperial e republicano, até o final da década de 1950, atendendo às especificidades e mudanças dos diversos ciclos econômicos por que passou o Brasil.

Deste modo, a importância da universidade no Brasil foi sendo construída ao longo dos tempos mediada por distintas concepções de mundo e sociedade.

Se insisto nesse aspecto é por entender que a universidade deve ser o lugar onde se desenvolve um processo crítico-teórico de pensamento, idéias, opiniões, posturas e encaminhamento de propostas. Revendo a história da universidade no país, é fácil perceber que as medidas adotadas para domesticá-la surtiram efeito sobretudo nos períodos discricionários e autoritários, em especial no Estado Novo e nos anos de governo militar. Mas essas medidas sempre produziram reações cuja raiz era a contradição, e que representam, essencialmente, tendências, no sentido de busca, de restabelecimento da unidade (FÁVERO, 1996, p.35).

Corroborando nesta perspectiva, segundo Sguissardi (1997) somente ao final dos anos de 1950 e nos anos de 1960, incluindo o evento da Reforma Universitária em 1968, foi possível identificar de forma mais sistemática as origens da avaliação no Ensino Superior. O Golpe civil-militar de 1964 pôs fim às iniciativas do período denominado nacional-desenvolvimentista (1946-1964), quando parte dos movimentos sociais se mobilizou em questionamentos sobre as reformas de base (agrária e urbana). Dentre eles destacamos o movimento estudantil que questionava o modelo de universidade em curso, embasado em avaliações assistemáticas. Com a internacionalização da economia, os governantes do regime militar passaram a adotar cada vez mais parcerias com a iniciativa privada para a ocupação, expansão e operacionalização do Ensino Superior, sob os moldes doutrinários para a geração de mão de obra qualificada. Assim, de país desenvolvimentista, o Brasil passou a adotar a bandeira da modernização, amparado na máxima da racionalização e dos predicativos que conduzissem à maior produtividade com menor custo (SGUISSARDI, 1997).

Diante desse contexto, algumas resistências de diversos movimentos sociais foram eclodindo, contrários às degradações social, cultural, econômica e política que se instalara no país. Essa resistência se estendeu ao âmbito educacional, em especial às universidades, provocando a reação do governo que passou a anunciar ações privatistas, dentre elas, as que transformariam as Universidades Autárquicas em Fundações. Além disso, as avaliações seriam capazes de mensurar a produtividade universitária à semelhança dos moldes

industriais, vinculando seus resultados ao aporte de recursos financeiros que deveriam receber.

Em meio a esse cenário de embates e de rupturas sociais e ideológicas, o governo pôs em marcha a Reforma Universitária de 1968 composta por dois formatos de avaliação: o Plano Atcon elaborado em 1965 e o Relatório da Comissão Meira Matos, aprovado em 1967. O primeiro foi estruturado por meio da consultoria americana da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) de Rudolph Acton e o segundo por uma Comissão especial instituída pelo Decreto n. 62.024, de 29 de setembro de 1967, sob a liderança do Coronel Meira Matos (FREITAS; SILVEIRA, 1997, *apud* AMORIM, 1992).

Nos anos iniciais da década de 1970 houve um marco da avaliação na educação superior com a implantação do sistema avaliativo dos cursos de pós-graduação, conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Outras iniciativas foram realizadas em 1973: a avaliação de cursos superiores conduzida pela Comissão de Ensino de Engenharia do Ministério da Educação e Cultura; e o diagnóstico sobre a Reforma Universitária de 1968 sob a direção do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, contando com o apoio da Universidade Federal da Bahia. Em 1975 foi realizada a avaliação na esfera institucional denominada como pesquisa institucional incluída no 1º. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (FREITAS; SILVEIRA, 1997).

A década de 1980 foi marcada por vários eventos e iniciativas de avaliação institucional no Ensino Superior e intensificada de modo significativo na década de 1990. Dentre tais ocorrências duas mereceram destaque especial: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades brasileiras (PAIUB).

O PARU foi criado em 1983 por iniciativa do Conselho Federal de Educação – CFE e realizado por um Grupo Gestor. O CFE motivado pelas discussões tecidas no âmbito do conselho acerca das tratativas sobre os movimentos grevistas das universidades federais e pelas experiências adquiridas com o processo avaliativo da CAPES, propôs a criação do programa a ser realizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. De acordo com o Grupo Gestor, o principal objetivo do PARU consistia em avaliar a Reforma Universitária de 1968 e suas implicações para a educação superior brasileira, tanto no espectro institucional, quanto regional. A centralidade do programa consistia em diagnosticar de forma sistemática a realidade das Instituições de Ensino Superior, onde eram realizados, produzidos e disseminados os conhecimentos acadêmicos (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Ainda segundo os autores citados, o PARU assumiu contornos metodológicos de pesquisa, privilegiando a participação da comunidade acadêmica, o diálogo e o diagnóstico da realidade a partir das singularidades de cada contexto institucional. Mesmo sendo proveniente das práticas quantitativas da CAPES, o PARU se identificava com o viés qualitativo das Instituições de Ensino Superior. Diante de disputas ideológicas internas do MEC, o PARU figurou como programa pioneiro na idealização e prática da avaliação formativa, mesmo tendo sido dissolvido antes de apresentar os resultados adquiridos com um ano de pesquisa. Além disso, mais um legado foi deixado pelo programa ao incorporar a gestão aos processos avaliativos das Instituições de Educação Superior.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008) diante da efervescência política da época com as eleições presidenciais, após o falecimento de Tancredo Neves, José Sarney assumiu a presidência em 1985, e com sua gestão uma nova Comissão de Avaliação foi criada. Tratou-se da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior (CNRES), instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985 (BRASIL, 1985) e encarregada de reformular a educação superior. Esta comissão foi composta por 24 membros oriundos de Instituições de Educação Superior e de outras instâncias representativas da sociedade. O trabalho gerado por esses profissionais resultou em um relatório cujo título foi: *Uma Nova política para a Educação Superior Brasileira* que evidenciou a necessidade de criação de uma política e não uma lei. No documento havia ainda a recomendação para que o Conselho Federal de Educação fosse o propulsor do processo de avaliação junto às IES.

Logo em seguida ao encerramento das atividades da CNRES, o MEC formou em 1986 o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – Geres que teria a missão de criar uma nova lei para a educação superior. Entretanto, dada a tensão entre o movimento docente das universidades federais e o MEC, a proposta do Geres não se consolidou.

Nesses documentos já se detectavam as duas concepções de avaliação que norteariam as políticas para esse nível de ensino nas décadas seguintes. No Paru era presente a função formativa/emancipatória. Na outra, a da CNRES adotada pelo Geres, a avaliação tem função estritamente regulatória/de controle: os seus resultados têm implicação no financiamento e, aliás, ela é realizada por agentes externos. Percebeu-se, neste embate, a filiação dessas duas concepções de avaliação a duas concepções de educação superior: uma defende o modelo de universidade da Reforma de 1968 (a universidade de ensino e pesquisa) e a outra, o questiona, propondo a diversificação de formatos institucionais, o que viria, mais tarde, a ser efetivado no governo FHC (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 2011).

Esta mescla de concepções e funções da avaliação institucional identificada como formativa e regulatória foram permanentemente discutidas em diversos eventos realizados na

época. Em 1987, um fato se somaria aos acontecimentos, a União Nacional dos Estudantes – UNE se posicionou junto ao governo sobre a sua não concordância de utilização da avaliação como forma de discriminar financeiramente as universidades públicas (FREITAS; SILVEIRA, 1997).

Ao considerarmos a avaliação como uma ação processual, contínua e sistemática (BELLONI, 1996), percebemos quão dialógica deve ser a teoria e a sua prática para considerar os aspectos internos e externos inerentes a um sistema que fazem parte das relações humanas, conforme expresso por Saviani (2017).

Em observação a esta premissa identificamos que a avaliação, desde a sua origem nos moldes das teorias administrativas, tem sofrido modificações em suas concepções até então voltadas para os padrões de desempenho organizacionais do início do século XX. Com a consciência sobre a importância do homem nos processos produtivos, o conceito avaliativo de mensuração sistemática passou a não conseguir atender à dimensão que surgia voltada para as questões sociopolíticas. Nesta perspectiva, o caráter centrado na eficiência se diluiu, possibilitando à concepção de julgamento florescer no processo avaliativo. Os aspectos quantitativos em articulação com os qualitativos passam a compor às metodologias avaliativas (FREITAS; SILVEIRA, 1997).

A gestão pública passa a adotar a avaliação como uma ferramenta utilitarista de ação e análise das atividades do Estado, em franca reforma, sob o direcionamento de países como os Estados Unidos e Inglaterra. Neste cenário a avaliação institucional entra nas agendas governamentais e na educação formal, tornando-se política pública em meio às tentativas de instalação de sistemas de avaliação no Brasil.

Para essa aplicabilidade da avaliação no início da década de 1990 surgiram legislações com tal finalidade, em especial para efeitos nas universidades públicas. O Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) em 1993, foi um deles.

Ao longo da década de 1990, as ações de avaliação da educação superior foram marcadas por movimentos acadêmicos que registraram um ativo acervo de publicações nutridas pelas ações tanto das IES, quanto pelas entidades representativas e ligadas à Educação Superior.

Uma destas ações foi realizada em 1993 pela Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que por meio de uma Comissão propôs junto à Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC uma Proposta de Avaliação que resultou na

criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em julho de 1993.

No documento intitulado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1994) publicado pela Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação e Cultura - MEC⁶, trazia o título cunhado em sua apresentação: “Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras o sonho que se transforma em realidade”. Neste breve texto já figurava uma preocupação principal apontada pelos membros da ANDIFES: a resistência à avaliação ser utilizada pelo MEC como forma de premiação e/ou punição às instituições. Somava-se também a dificuldade de acesso ao financiamento pelas IES, e com isso a inviabilidade do desenvolvimento de suas funções sociais.

Ristoff (1994) na qualidade de Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do Comitê Assessor do PAIUB proferiu a palestra no 1º. Seminário Nacional do PAIUB, realizado na UnB, no período de 24 a 26/08/1994. Seu discurso de tom otimista para a implementação de uma política de avaliação nas universidades, afirmava que ter o apoio articulador operacional e financeiro do MEC favoreceria o sucesso do trabalho. A centralidade de condução do processo seria das próprias IES que teriam autonomia para realizarem seus respectivos processos avaliativos internos e externos, considerando suas realidades e especificidades.

Na ocasião o autor declarou que até aquele momento, setenta e cinco universidades já haviam submetido projetos à SESu/MEC, apresentando assim pontos favoráveis aos programas ainda em seu início. Ristoff (1994) afirmava ainda que, seria imprescindível para a sobrevivência das universidades públicas a articulação concomitante entre as frentes política, acadêmica e administrativa.

Os princípios que embasaram a Comissão Nacional e o Comitê Assessor na elaboração do Programa Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) foram:

⁶ COMISSÃO NACIONAL PE AVALIAÇÃO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESu, Maria José V. Feres (Coordenadora), Paulo Roberto da Silva e Eda C. B. Machado de Sousa; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES, Hégio Casses Trindade – UFRGS; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS – ABRUEM, Hésio de Albuquerque Cordeiro – UERJ; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES – ANUP, Antônio Veronezi – UnG; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS ESCOLAS CATÓLICAS – ABESC, Ir. Norberto Francisco Rauch - PUC-RS; FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, Mozart Neves Ramos – UFPe; FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, César Zucco-UFSC; FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO, Ricardo Vieiralves de Castro – UERJ; FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO, José Eduardo de Almeida Moura – UFRN. COMITÊ ASSESSOR: Dilvo Ilvo Ristoff – UFSC; Eda Coutinho B.M. de Sousa – UnB; Fernando Menezes Campello de Souza – UFPe; Heloísa Helena Nunes SanfAnna – UEL; Isaura Belloni – UnB; Jacques Velloso – UnB; Jesus Renato Galo Brunet – UFSM; José Dias Sobrinho - UNICAMP; José Vicente Tavares dos Santos – UFRGS; Lina Cardoso Nunes – UNESA; e Marlene Correrro Grillo – PUCRS (PAIUB, 1994).

1. Globalidade
2. Comparabilidade
3. Respeito à identidade institucional
4. Não premiação ou punição
5. Adesão voluntária
6. Legitimidade
7. Continuidade

O princípio da globalidade enfatizava a importância da institucionalidade da universidade, não somente o tripé, ensino, pesquisa e extensão, mas outras dimensões que interagem entre si para que a instituição cumprisse sua função social. Dentre elas: a gestão, a administração, os procedimentos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem, todos os integrantes da comunidade acadêmica, além da infraestrutura e do universo sociocultural, ético, político e econômico da instituição.

A comparabilidade se apresentava como um elemento salutar no processo avaliativo, tendo em vista a necessidade de se adotar uma linguagem única que fosse compreendida em todas as regiões continentais do Brasil. Tal homogeneidade tinha como propósito garantir a fidedignidade de sentido dos termos utilizados no meio acadêmico e com isso facilitar a gestão dos processos políticos e operacionais. Compreender, por exemplo, o sentido dos termos: aluno, evasão, trancamento, dentre outros, para que a aplicabilidade das ações fosse mais funcional.

O respeito à identidade institucional se constituía em um princípio fundamental para a construção da avaliação nas instituições de ensino, pois a identidade era considerada uma dimensão que se constrói culturalmente, com os valores, as crenças, as ideologias e o pertencimento de cada instituição. Assim, compreendendo as características e função social das instituições, haveria coerência entre o desempenho esperado e as suas reais condições de existência, principalmente pela diversidade regional e local do país.

Observar a natureza e função do processo avaliativo proposto pelo PAIUB possibilitou caracterizá-lo como um programa de não premiação ou punição, avesso às questões meritocráticas e de coerção. Sua premissa se baseava na identificação de aspectos institucionais que pudessem ser melhorados e potencializados, considerando a contextualização em questão. Ristoff (1994) menciona outros aspectos que devem ser considerados na avaliação quando surgem questionamentos sobre o não uso da premiação ou punição como decorrentes do processo avaliativo. Assim ele se expressa:

Para terminar a discussão deste princípio da não-punição e não-premiação, gostaria de dizer que minha intenção ao tratar da afirmação de valores é mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta da avaliação - um processo que é penoso e lento porque ele se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever (RISTOFF, 1994, p. 11).

Nesta perspectiva, tendo em vista que a avaliação se inscreve privilegiando as experiências, contextos e culturas, tendo como cerne a função educativa, temos no PAIUB o princípio da adesão voluntária. Este elemento poderia propiciar aos sujeitos e instituições construir uma cultura avaliativa que estivesse em sintonia com sua história e valores, assim como a coerência em aderir ao processo avaliativo, não por imposição e coerção, mas pelo convencimento quanto ao mérito de seus benefícios para o aprimoramento dos processos e do bem estar coletivo.

Neste particular se inseria também o princípio da legitimidade, pois diante dos cenários e conflitos inerentes a qualquer instituição, as escolhas metodológicas, bem como a operacionalização da técnica seriam fundamentais para análises consolidadas em consonância com a realidade institucional e seu contexto.

Na completude dos princípios elaborados pela Comissão Nacional e Comitê gestor que se consubstanciaram na essência do PAIUB estava a continuidade do processo avaliativo. Esta premissa se mostrava fundamental para que os acertos fossem fortalecidos e as fraquezas pudessem ser revistas, transformadas e novamente postas em prática. Neste processo cíclico, o PAIUB previa em sua prática um constante repensar face às mudanças inerentes à sociedade.

Frente às características do PAIUB, Dias Sobrinho (2002) contribui ao fazer uma análise conceitual, tendo participado do cerne do planejamento e execução do programa, juntamente com outros notáveis da academia.

A matriz conceitual e teórico-metodológica do PAIUB apresenta algumas semelhanças com os modelos de avaliação produzidos a partir de meados dos anos 1960 nos Estados Unidos, que valorizam a participação e a negociação, elevadas ao campo científico pela fenomenologia social, antropologia, etnografia, hermenêutica e várias outras disciplinas de linhagem das ciências sociais que valorizam as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos [...]. Do ponto de vista ético e político, o PAIUB é um modelo profundamente identificado com os princípios e valores da educação entendida como bem social e público. Por isso, põe em foco processo educativo de cada instituição. Reflete coletivamente sobre os significados da formação que põe em ação. Avalia sua inserção na sociedade, isto é, sua responsabilidade pública e social. Analisa as causalidades dos fenômenos observados, com propósito de superar as deficiências e alargar os campos de possibilidades. Por isso tudo, a consideração dos

produtos ou resultados não se desvincula da compreensão dos contextos e dos processos. O quantitativo é importante porque dele se faz emergir o qualitativo. O PAIUB se preocupa valorativamente com a compreensão e a construção dos sentidos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 53).

A compreensão dos sete princípios elencados do PAIUB postos em ação nos processos avaliativos pelos partícipes das dezenas de Instituições de Educação Superior que aderiram ao programa resultou para algumas o início da construção da cultura avaliativa, bem como para outras a continuidade de trabalhos assistemáticos de avaliação. Podemos observar nas considerações de Dias Sobrinho (2002) que a concepção de educação e de avaliação gestada após diversas experiências avaliativas seja nas IES, seja pela via governamental propiciaram uma experiência única.

Contudo, passado o período de (julho de 1993 a dezembro de 1994) de apoio financeiro e operacional do MEC, o Programa ainda contou com ações realizadas pelas universidades, mas foi sendo esvaziado pelo MEC para dar protagonismo a uma concepção de avaliação completamente contrária ao PAIUB. Tratava-se de uma nova dimensão da avaliação posta a serviço, mais do que nunca ao economicismo.

O cenário que se avizinhava enfatizava a valorização do MEC por resultados rápidos fazendo eclodir a lógica mercadológica dos *rankings*. Evidencia-se assim, o emaranhado produtivista, cultural e político envolvendo a educação superior com o discurso de uma inovação que traria avanços para a educação no Brasil.

Erros e acertos puderam ser constados no PAIUB, seja em sua concepção, operacionalização e gestão em meio ao ideal da cultura avaliativa, até em então insipiente.

A título de resultados exitosos, Belloni (2003) cita a articulação entre elementos quantitativos e qualitativo visando extrair os benefícios das duas metodologias com esta mesclagem. Outro ponto considerado positivo foi a autonomia que as IES gozavam para estabelecer suas práticas de avaliação, distanciadas de ações coercitivas e de acreditação.

Em contrapartida, a mesma autora aponta como um dos aspectos críticos a subserviência ao governo federal, que trouxe como consequência a aproximação da avaliação com o pragmatismo regulatório em detrimento da abordagem formativa.

A avaliação formativa se constitui aquela que possibilita por meio de processos, procedimentos e sobretudo de diálogo, auxiliar na conscientização da importância da comunidade acadêmica exercitar no cotidiano a reflexão sobre suas práticas, retroalimentando assim as teorias, referenciadas na práxis.

Sguissardi (1997, p. 42-43), em seus estudos registrados na última década do século XX denuncia o que na época foi considerado como um modismo infiltrado na educação superior, tratava-se da *Filosofia da Qualidade Total*, tendo como bandeira a avaliação em sua versão institucionalizada e representativa dos interesses controladores do Estado. O autor relata diversos eventos que comungavam com a natureza dessa ideologia de qualidade, sendo disseminada como uma excelente oportunidade para avaliar o Ensino Superior como um todo e a universidade, em específico. Dentre eles: II Congresso Brasileiro de Qualidade no Ensino Superior, realizado no Centro de Convenções Rebouças em São Paulo em 1994 e do I Congresso Brasileiro de Gestão Universitária, patrocinados por entidades relacionadas ao Ensino Superior privado e com apoio do MEC.

[...] uma melhor análise das origens dessa *Filosofia* e da gênese das preocupações, especialmente oficiais e de organismos empresariais privados, no Brasil, assim como em outros países – Portugal, Inglaterra, França, Dinamarca etc., - mostraria como as raízes motivacionais dessas duas frentes, aparentemente isoladas, enraízam-se num mesmo solo: o imperativo da modernização; a globalização da economia; a ciência; a tecnologia e a informação transformadas em forças produtivas; o fim do fordismo (como organização industrial e modelo de desenvolvimento); o advento do neotaylorismo; e a reestruturação do Estado nos moldes da cartilha neoliberal (SGUISSARDI, 1997, p. 43).

A síntese do cenário econômico, político, social e cultural redesenhado por Sguissardi (1997) permite identificar a articulação de ideais mercadológicos que passaram cada vez mais a interferir nas políticas educacionais e nos mecanismos para a conformação social. No cenário brasileiro, o período convergiu com os governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e os governos posteriores dos também ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

Voltando a analisar o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi possível perceber a dissolução de políticas avaliativas de viés formativo, até então em construção por parte do PAIUB. FHC pôs em vigor a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995) que alterava dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), dentre outras ações que interfeririam no cenário das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até então em vigor.

Ainda no cômputo da reforma da educação superior faz-se necessário elencar uma série de instrumentos legais que contribuíram para a prática da avaliação sob a diretriz da regulação, dentre elas, podemos citar a Lei 9.192/1995 (BRASIL, 1995a). Esta lei tratou da regulamentação do processo de escolha dos dirigentes universitários, minando as forças de

autonomia destas instituições e fazendo-as resistir às coações por outros meios de mobilização.

Destacamos ainda neste período, a criação do Exame Nacional de Curso (ENC) que foi criado em atendimento à Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995). Esta lei também conhecida como “Lei do Provão” dispunha sobre alterações dos dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), além de outras providências que definitivamente modificaram o cenário da Educação Superior até então existente no Brasil.

A expansão das atribuições do Ministério da Educação e do Desporto⁷ foi mais uma das medidas que impactaram a educação, pois este órgão executivo passou a formular e avaliar a política nacional de educação. Para isso a Lei nº 9.131/1995 definiu em seu art. 3º. avaliação anual das instituições e dos cursos de nível superior por meio de exames nacionais previamente escolhidos pelo MEC e baseados nos conteúdos mínimos estabelecidos para os cursos de graduação. O objetivo era aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de finalização de seus respectivos cursos.

Pela lógica do Provão, o resultado do desempenho dos estudantes no exame servia de medida da qualidade dos respectivos cursos. Assim, a qualidade de um curso e sua posição relativa numa escala de A E corresponderiam ao resultado do desempenho de seus alunos no Provão. De 1996 a 2001, os cursos foram distribuídos, conforme as notas recebidas, em cinco categorias: A=12%, B=18%, C=40%, D=18% e E=12%. A partir de 2001, foi adotada a distribuição baseada no desvio padrão e, em 2003, o resultado de cada curso correspondeu à média das notas dos seus estudantes. O Provão foi apresentado como um instrumento objetivo e, portanto, seus resultados podiam ser divulgados como indubitáveis e de efeitos inquestionáveis. Os responsáveis pelo sistema estavam seguros de que, se tecnicamente bem concebido e executado, esse instrumento produziria a melhoria na qualidade e o aumento de eficiência do sistema, fundamentando os atos decisórios de uma rigorosa regulação, reconhecendo as boas práticas e informando à sociedade os cursos que mereceriam reconhecimento e respeito e os que não alcançariam padrões mínimos de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 205).

O que se observou com a implementação do Exame Nacional de Curso (ENC) foi a utilização da avaliação institucional como ferramenta meritocrática, além de cercear o conteúdo programático dos cursos, interferindo, sobremaneira, no currículo e conseqüentemente na formação discente. Outro aspecto do ENC foi seu caráter classificatório e coercitivo, tendo em vista, respectivamente, a divulgação pelo MEC do resultado do exame de forma relativa, sem elementos qualitativos e o condicionamento do recebimento do diploma à realização do mesmo.

⁷ De acordo com a Lei nº 9.131/1995 o Ministério da Educação e Cultura passou a denominar-se Ministério da Educação e do Desporto.

Polidori (2009) corroborando nesta perspectiva ressalta o posicionamento do Inep (2003) em reconhecer o erro metodológico principal do ENC que considerava os conceitos atribuídos aos cursos como indicador único de qualidade. Este equívoco foi perpetuado por oito anos, resultando na deformação do cenário da educação superior que a limitou a mera coadjuvante do processo avaliativo. A autora destacou o recorte do relatório do Inep (2003), onde o instituto reconhece sua incompetência e presunção.

[...] os resultados deste ano revelam que a nota 46,3 em Administração é A; já a nota 49,7 em Odontologia é D; 50,0 em Engenharia Civil é A; já 52,3 em Fonoaudiologia é C; 41,8 em Engenharia Elétrica é B; já 44,1 em Agronomia é A; 29,4 em Matemática é A; já em Pedagogia 32,0 é D; e assim por diante (POLIDORI, p. 442).

Diante deste fato histórico, é preciso refletir que o ENC se materializou logo depois dos efeitos do PAIUB. Este se constituiu como uma experiência significativa de avaliação no âmbito formativo, diferente do ENC que não privilegiava a autonomia das Instituições de Educação Superior, servindo como uma ferramenta de estímulo ao que mais tarde se definiria como *ranking*.

Como exame de larga escala, diferentemente do que se divulgava, o Provão não fazia avaliação da aprendizagem, mas media desempenhos. Os resultados dos desempenhos dos estudantes sofriam grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando de acordo com a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova etc. [...]. O Provão teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira. Mas podem-se identificar importantes equívocos conceituais, técnicos e políticos e deficiências de vários tipos: restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de curso; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; ser um instrumento autoritário, imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica. [...] Pelo exposto, conclui-se que o Provão não foi um instrumento eficaz e rigoroso para a tomada de decisões relativas à regulação do sistema, especialmente no que se refere às IES privadas que têm explícitos objetivos de lucro e que, portanto, exigiriam vigilância maior quanto à qualidade científica e pedagógica e relevância social de suas atividades educativas. Ademais, o Provão tendia a se tornar inviável em curto prazo, devido ao seu custo crescente à medida que o sistema se expandia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 205-207).

O autor ao tecer uma análise crítica sobre o Exame Nacional de Curso em vigor no período de (1996-2003⁸) no cenário da Educação Superior elencou uma série de evidências que macularam a função social das Instituições de Ensino e provocou sérias consequências para a sociedade em um espectro mais ampliado. Neste sentido, podemos citar a autonomia das IES e principalmente o desserviço de inviabilizar o fomento de uma cultura de avaliação que privilegiasse a coletividade e a criticidade para a construção de valores emancipatórios.

O “Provão” foi marcado pela padronização e ranqueamento de resultados, sendo considerado o principal instrumento de avaliação das Instituições de Educação Superior conduzido pelo MEC no período entre 1996 e 2003.

Ressaltamos ainda, o esclarecimento de Dias Sobrinho (2010) de que o provão, apesar de definido pelo Inep (2003) como um exame que tinha como objetivo aferir resultados do processo de ensino-aprendizagem, na verdade se propunha a medir desempenho e estimular a competitividade de um crescente contingente de IES privadas, em sua maioria, voltadas para a lucratividade, sem o compromisso social de formação do educando.

Polidori (2009, p. 443) em seus estudos denunciou o que considerou como elemento extremamente nocivo ao sistema de educação superior a expansão desordenada coordenada pelo Ministro da Educação sob a gestão do governo Paulo Renato Souza. A autora não questiona a necessidade da expansão, mas a forma com que ela foi realizada. Destaca os números do Inep (2004a) que atestam o surgimento de novas IES e o crescimento também de matrículas no período de 1996 a 2003, foram eles: em 1995 havia 894 IES e 1.759.703 matrículas, ao passo que em 2003 o número de IES já era de 1.859, contando com 3.887.022 matrículas.

Foi assim, diante deste cenário de intenso crescimento que o governo pôs em consonância com o ENC, outra forma de avaliação no âmbito da Educação Superior. Tratava-se da Avaliação das Condições de Oferta (ACO) formada pelo conjunto de legislações: Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995); o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996a) e a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996b).

A primeira lei, como já mencionado tratava da criação do ENC e de outras providências no cenário da educação superior, tendo o Ministério da Educação e do Desporto

⁸ O ENC foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas. (BRASIL,, 2003).

a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior.

Já o Decreto nº 2.026/1996 (BRASIL, 2006a) foi criado pelo governo após inúmeras críticas ao Exame Nacional de Curso como critério de avaliação do sistema, da instituição e do curso de graduação, ambos com resultados distorcidos e distantes da concepção de avaliação formativa. Este decreto estabelecia novos procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, a saber:

- I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da **análise das condições de oferta** pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996a, art. 1º, grifo nosso).

Observamos no referido decreto a ênfase nas ações de desempenho e a definição de indicadores capazes de realizar as mensurações definidas pela então chamada Secretaria de Avaliação e Informação Educacional – SEDIAE. Estes procedimentos tinham caráter complementar e independente entre si, podendo ser realizados em períodos e com métodos e técnicas distintos (BRASIL, 1996a, art. 2º.).

O referido Decreto definia ainda, que para a avaliação dos cursos de graduação a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior deveria contemplar:

- I - a organização didático-pedagógica;
- II - a adequação das instalações físicas em geral;
- III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- IV - a qualificação do corpo docente;
- V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (BRASIL, 1996a, art. 6º.).

Assim se formava outro cenário da avaliação moldado por análises de desempenho e por indicadores, caracterizando-se como um processo de avaliação de caráter objetivista, mesmo com o discurso do MEC afirmar tratar-se de uma política de avaliação de âmbito formativo.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) endossou as premissas e procedimentos da Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995) e do Decreto nº 2.026/1996 (BRASIL, 1996a), compondo o espectro avaliativo proposto pelo MEC focalizado na regulação.

O posicionamento genérico adotado na Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foi denunciado por Belloni (2000, p. 47), pois a LDB:

mencionava apenas a sua relação direta a processos de autorização e reconhecimento de cursos e instituições. Foi transferida ao Executivo a prerrogativa de definir os critérios, a metodologia e a execução da avaliação, portanto, enfatizando as funções de regulação e controle do sistema, que lhe são próprias, mas que não consistem e não podem ser confundidas com avaliação.

No Brasil, vimos ao final da década de 1980 e mais acentuadamente na década de 1990, grupos de estudiosos descontentes com os encaminhamentos dados pelo Estado à educação superior movimentando-se na busca por alternativas. Essa reação resultou na composição da base para a construção conceitual da avaliação de distintas naturezas. O descontentamento foi motivado em parte pela expressiva expansão da educação superior na década de 1970, com consequências mais visíveis na década de 1990, quando se fez presente no cenário educacional a ampliação desordenada de Instituições de Ensino Superior de caráter privado.

Esta nuance da avaliação institucional, ora sendo impulsionada por valores formativos e emancipatórios, ora incorporando as prerrogativas do Estado Avaliador ávido por atender à lógica produtivista vem se enfrentando na difícil arena da Educação Superior. De modo a ilustrar esses conflitos que tensionados pela contradição esboçam práticas educacionais tão distintas, elaboramos este quadro teórico referenciado em autores que estudam a temática avaliação.

Quadro 1 – Principais políticas públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-2004)

Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior	Ano	Características e aspectos legais	Objetivos	Concepções de Avaliação	Fonte
Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	1983	O programa abordou duas áreas temáticas: a gestão das IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento.	Promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades	Avaliação Formativa	Belloni: (1999)
Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES)	1985	Produziu o Relatório com o título: “Uma Nova política para a Educação Superior Brasileira” - Decreto 91.177/1985 Instituiu a Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior	Evidenciar a necessidade de criação de uma política e não uma lei para a educação superior	Avaliação Regulatória	Barreyro e Rothen (2008)
Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)	1986	Avaliação com impactos em financiamento. Portaria n.100, de 06/02/1986, e instalado pela Portaria n. 170, de 03/03/1986.	Elaborar proposta de Reforma Universitária para aumento da eficiência das instituições federais	Avaliação Regulatória	Barreyro e Rothen (2008)
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	1993	Criado pela Portaria 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras	Recomendar um processo sistemático de avaliação institucional	Avaliação Formativa	Barreyro e Rothen (2008)
Exame Nacional de Cursos (ENC) “Provão”	1995	Promoção de exames nacionais previamente escolhidos pelo MEC na Graduação Lei nº 9.131, de 24/11/1995.	Realizar a avaliação anual das instituições e dos cursos de nível superior por meio de exames nacionais	Avaliação Regulatória	Dias Sobrinho (2010)
Análise das Condições de Oferta (ACO)	1996	Avaliação do ensino de graduação, por curso Decreto nº 2.026/1996a e Lei 9.394/1996	Promover ações de desempenho e auxiliar na definição de indicadores capazes de realizar as mensurações	Avaliação Regulatória	Souza (2002)
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	2004	Lei nº 10.861/2004 referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior	Assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes	Avaliação Formativa e regulatória	Sousa; Fernandes, (2015); Verhine (2015)

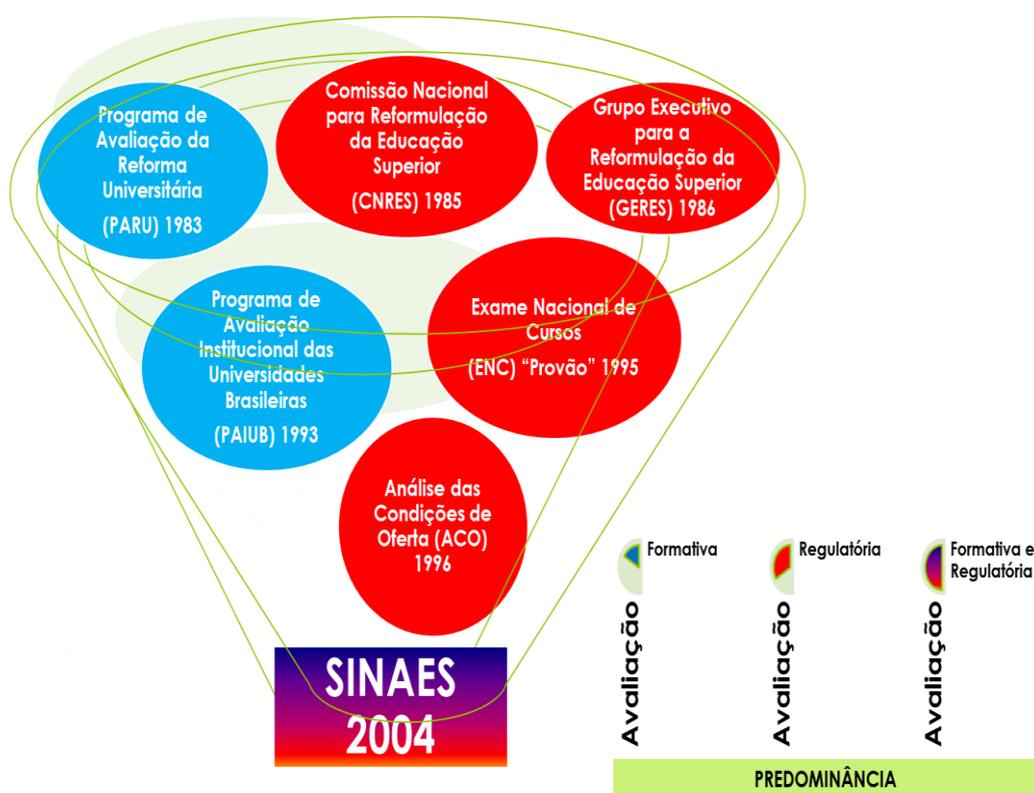
Fonte: Elaborado pela Autora.

Ao observarmos o Quadro 1 foi possível identificar a complexidade do processo de avaliação concebido e praticado por meio das políticas públicas no Brasil desde a década de 1980, influenciadas por práticas avaliativas provenientes dos países centrais. As principais

políticas públicas de avaliação implantadas e implementadas no país resultaram na fragmentação da educação e na perda de seu caráter crítico e formativo.

A título de reflexão, podemos visualizar na Figura 1, as nuances das distintas fases da avaliação institucional empreendidas no Brasil que compuseram e influenciaram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em exercício legal.

Figura 1 - Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-2004)



Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos referenciais: Barreyro e Rothen (2008); Dias Sobrinho (2010); Sousa (2002); Sousa e Fernandes (2015) e Verhine (2015).

As sombras adjetivas incorporadas à avaliação ao longo de sua trajetória denominadas: de punição, de controle, de métrica e, sobretudo, de alienação, nos impulsionou a resgatar os valores formativos da avaliação, compreendendo-a como um importante processo para que a educação possa exercer seu papel social emancipador.

Verificamos ainda na figura 1 os aspectos formativos e regulatórios implicados de forma híbrida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com ênfase

nos instrumentos de controle, de prestação de contas, privilegiando os aspectos quantitativos, como vemos na próxima seção.

1.3. Na trilha da gênese do Sinaes⁹

Com a edição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) Sinaes identificamos o sentido diferenciado que a política de avaliação da Educação Superior passou a ter com sua implantação, operacionalização e gestão das práticas educativas. Assim, contextualizamos esta ordem legal, iniciando pela apresentação e reflexão do termo sistema.

Saviani (2017, p. 3) assim se expressa:

[...] é possível ao homem sistematizar porque ele é capaz de assumir perante a realidade uma postura tematizadamente consciente. Portanto, a condição de possibilidade da atividade sistematizadora é a consciência refletida. É ela que permite o agir sistematizado, cujas características básicas podem ser assim enunciadas:

- a. tomar consciência da situação;
- b. captar os seus problemas;
- c. refletir sobre eles;
- d. formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e. organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f. intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g. manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão.

Ora, percebe-se facilmente, pelas notas mencionadas, que a atividade sistematizadora envolve toda a estrutura do homem nos seus três elementos (situação, liberdade e consciência) [...]

Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama 'sistema' [...]

Daí se conclui que as seguintes notas caracterizam a noção de 'sistema':

- a. intencionalidade;
- b. unidade;
- c. variedade;
- d. coerência interna;
- e. coerência externa (SAVIANI, 2017, p. 2-3).

Os elementos elencados pelo autor nos remetem à ideia de estrutura dialética, pois, argumenta que os pares antitéticos sujeito-objeto implicam uma intencionalidade de ação, assim como a consciência remete a uma determinada situação. E não para por aí, o autor ainda destaca a contraposição da unidade em relação à variedade, mas observa que ambas se

⁹ A reflexão feita nesta seção aprofunda as discussões realizadas pela autora a respeito da temática nela abordada, as quais resultaram em publicações e participações em eventos sobre a educação superior brasileira, com recorte na avaliação desse nível educacional. A esse respeito, consultar Otranto e Paiva (2017).

compõem para dar forma ao conjunto. Em suas análises, aponta também a coerência interna articulada à coerência externa, pois senão o que teríamos seria somente abstração (SAVIANI, 2017).

Percebemos, a partir do texto do autor, inter-relação das ações e intenções para a caracterização do sistema e de sua retroalimentação permanente. Os fatos históricos da avaliação na educação superior abordados até aqui, acrescidos deste novo referencial, nos proporcionaram a reflexão da contradição e da totalidade enveredadas na face da dialética. Deste modo, em meio à *práxis* necessária para compreendermos a avaliação em sua fase enquanto “sistema”, apresentamos algumas de suas características e efeitos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi elaborado originalmente por uma Comissão Especial de Avaliação criada pela Secretaria de Educação Superior composta em sua maioria por profissionais da educação que se identificavam com os princípios emancipatórios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O Sinaes surge com o objetivo “de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em seu primeiro artigo o Sinaes apresenta suas finalidades:

Art. 1º. [...]

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

Neste contexto de julgamento de valor apresentado pelo Sinaes a questão da qualidade da educação superior se mostrou ratificada pelo Decreto 5.773/2006¹⁰ (BRASIL, 2006) que ordenava sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O referido decreto em seu art. 1º. § 3º afirma que a avaliação realizada pelo Sinaes

¹⁰ Substituíu o Decreto 3.860/2001 (BRASIL, 2001) que dispunha sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e outras providências.

“constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade”.

Ao colocar em curso as referidas determinações foi definida na Lei nº 10.861/2004, art. 6º (BRASIL, 2004) a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Esta Comissão foi responsável por elaborar o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional direcionado às Instituições de Educação Superior para que cumprissem os procedimentos legais. Este documento orientador apresenta os três pilares do processo avaliativo:

- 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) [...]
 - a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES [...]
 - b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas.[...].
- 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade) [...]. (CONAES, ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004a, p.7-8).

A chamada da CONAES para a composição e/ou recomposição de experiências avaliativas pelas IES foi uma via de acesso para que as próprias instituições pudessem estabelecer culturas avaliativas que atendessem às suas peculiaridades, tendo em vista a atenção à autonomia institucional. Estas vivências deveriam sinalizar para as ações da avaliação externa, mesclando aspectos institucionais às diretrizes regulatórias.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi concebido e estruturado em dez dimensões conforme definido no art. 3º da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Estas dimensões abarcavam as principais características das IES que foram implantadas e implementadas no Brasil por meio de ações e programas institucionais desde a década de 1980, conforme apresentado na seção anterior. Assim, as dez dimensões foram assim definidas:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;

- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da 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.

De modo a garantir o processo de regulação definida pelo Estado, foi criada a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)¹¹ por meio do Decreto nº 7.480/2011 (BRASIL, 2011) que tinha como foco zelar pelo cumprimento da legislação.

Com o propósito de aperfeiçoar a avaliação e seus processos houve uma reorganização no Sinaes. O Inep/MEC criou 5 (cinco) eixos abarcando as 10 (dez) dimensões do referido sistema com a contrapartida de oferecer mais articulação em meio às ações institucionais e operacionais das IES. O reordenamento dado pela Nota Técnica nº 14 /2014 aglutinou as seguintes esferas macros, a saber:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3– Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES (BRASIL,2014, grifo nosso).

¹¹ A SERES é responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior; e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, e de pós-graduação lato sensu, todos na modalidade presencial ou a distância. A Seres também é responsável pela Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Cebas-Educação).

A mudança prevista em uma política pública de avaliação que se referenda na permanente melhoria de seus processos sob o viés formativo tem sua implantação precedida de estudos com esta finalidade. Observamos então, um reordenamento de atividades que dialogam ou deveriam dialogar entre si no cotidiano da Instituição de Educação Superior.

O Sinaes, como política de Estado, é constituído de princípios e diretrizes que envolvem a permanente organização dos instrumentos, dimensões e indicadores para avaliar a qualidade dos cursos de graduação e IES. Envolve também, a organização de uma estrutura de Estado para coordenar e implementar as ações, contando com representação da sociedade para realizar a mediação necessária entre a instituição que avalia e a instituição avaliada.

A política pública de avaliação se consolida na finalidade de dar visibilidade e responder aos constantes questionamentos sobre o papel destas e, mais ainda, sobre a organização da oferta da educação superior pelo Ministério da Educação (GRIBOSKI, 2015, p. 159).

Ressaltamos também que outras alterações feitas pelo MEC ao Sinaes têm impactado a educação no país, em especial se traduzindo na adoção de medidas identificadas com processos meritocráticos e economicistas que em grande medida se distanciam da avaliação formativa e comprometida com a qualidade da educação crítica e responsiva.

Tais elementos constituídos pela lógica de mercado e referendados na regulação aligeirada e parcial têm provocado distorções no âmbito avaliativo, distanciando-se, sobremaneira das concepções democráticas e inclusivas idealizadas originalmente pela coordenação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), bem como de outras comissões que se debruçaram sobre esta causa.

Esta reflexão vai ao encontro dos estudos de Griboski (2014) que observa algumas distorções na organicidade do Sinaes em suas práticas cotidianas de avaliação institucional realizada pelo MEC. A autora menciona que, apesar da estrutura do sistema de avaliação contemplar os citados três pilares, no âmbito da regulação, a ênfase recai no pilar referente à Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade) em detrimento dos demais.

Tais questões foram tratadas por Sousa e Fernandes (2015) sob a perspectiva do “desuso da lei”, terminologia referenciada para práticas que podem ser realizadas, tanto pelos governantes, quanto pelos governados. No âmbito da educação, pela Administração Pública ou pelas próprias Instituições de Educação Superior. As reformas sofridas pelo Sinaes se incluem nesta perspectiva de não atendimento legal, pois desde a sua institucionalização até as mais recentes mudanças referenciadas em critérios de desempenho, como a criação do

Conceito Preliminar de Curso - CPC¹² e do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC¹³, supervalorizaram o Enade, em prejuízo da Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) e da Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Este fenômeno foi denominado pelos autores como “Enade ampliado”.

O caráter punitivo que o Sinaes assumiu herdado de práticas avaliativas anteriores emerge no processo de regulação, uma vez que

[...] estes indicadores não são tidos no MEC apenas como critérios à ascensão da IES a outras categorias acadêmicas, pois a obtenção de indicadores negativos tem sido usada pela Seres/MEC para descredenciar as IES, mesmo que tenham histórico de conceitos positivos nas avaliações presenciais do INEP (SOUSA; FERNANDES, 2015, p. 7).

Ainda sob o caráter efetivo do Sinaes, Verhine (2015) ao fazer um estudo sobre os 10 (dez) anos de sua institucionalização aponta o antagonismo que o sistema traz na sua gênese ao incorporar em sua estrutura concepções de âmbito regulatório e formativo. O autor menciona também uma série de complicadores de gestão e operacionalização do Sinaes que trouxeram frustrações para a comunidade acadêmica. Dentre eles, destaca a dificuldade que a face externa da avaliação teve, tanto no âmbito dos cursos, quanto das instituições. Para a viabilização da prática regulatória havia a necessidade de novas capacitações de avaliadores, de elaboração e aprimoramento de instrumentos, além da estrutura logística para o atendimento às avaliações *in loco* em todo sistema federal de educação. Além disso, sinalizou que não se pode perder de vista os problemas relacionados à permanência do Enade como pilar predominante nos processos regulatórios e a ausência de cultura avaliativa no interior das instituições, mesmo com a existência de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs).

Griboski (2014, p.130) corrobora nesta perspectiva ao tecer uma análise sobre os aspectos da avaliação institucional no âmbito do Sinaes.

Com toda a complexidade e abrangência de um sistema nacional, o Sinaes precisa ser conhecido em todas as suas dimensões (organização pedagógica, infraestrutura e corpo docente e administrativo) e atores envolvidos (estudantes, docentes, gestores, técnicos e pais). Qualquer construção do conhecimento que se pautar por uma análise crítica e dialética, seja sobre os indivíduos ou sobre a sociedade, tem de ser realizada a partir da totalidade, mesmo que se analisem as partes separadamente. Portanto, embora o Enade traga resultados significativos do desempenho dos estudantes para demonstrar a qualidade do curso, é uma parte do processo de avaliação. E somente com uma análise global e sistêmica da avaliação e de sua implementação será possível reconhecer se a finalidade é regular e/ou induzir à qualidade [...].

¹² Instituído pela Portaria Normativa n. 4, de 05 de agosto de 2008a)

¹³ Instituído pela Portaria Normativa n. 12, de 05 de setembro de 2008b).

Nesta trajetória histórica da regulação, após uma década de implementação do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), entrou em vigor o Decreto nº 8.754/2016 (BRASIL, 2016) alterando algumas de suas disposições. Destacamos a menção direta ao Instituto Federal e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) responsável por sua supervisão nos processos regulatórios, além da ratificação da autonomia dos IFs em criar cursos (BRASIL, 2016, art. 1º.).

Art. 1º O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...].

Art. 10 [...] § 11. “A criação de universidade ou instituto federal dispensa a edição do ato autorizativo prévio para funcionamento e oferta de cursos, nos termos de sua lei de criação.”

Art. 61 [...] § 3º O protocolo de compromisso firmado com universidades ou institutos federais será acompanhado pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, respectivamente.

Ainda neste contexto de mudanças, o Decreto 8.754/2016 (BRASIL, 2016) discorre ainda sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, alterando dispositivos do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006). O Decreto 8.754/2016 (BRASIL, 2016) trouxe uma série de sinalizações de impacto para a avaliação institucional, dentre elas:

Art. 1º O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...].

‘Art. 5º’

Parágrafo único. ‘No âmbito do Ministério da Educação, além do Ministro de Estado da Educação, desempenhará as funções regidas por este Decreto a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, conforme estabelecido em regulamento.’

[...]

‘Art. 29.’

§ 3º Poderão ser instituídos processos de autorização simplificados para a oferta de cursos superiores para instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público, conforme regulamento’.

Observamos a flexibilização do processo de autorização de novos cursos, o que causa preocupações. Um dos aspectos que surge se pauta no questionamento de haver “simplificação” ou tratamento diferenciado para instituições de ensino, além da referência ao conceito de “alta qualidade” sem critérios definidos na legislação.

Outra face do Decreto 8.754/2016 (BRASIL, 2016) pondera condicionantes:

Art. 1º O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]

"Art. 28.

§ 6º Sem prejuízo do disposto nos art. 2º, § 3º, e art. 7º, caput, inciso VI, alínea "c", da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os institutos federais somente poderão ofertar cursos de bacharelado nas áreas em que ofereçam cursos técnicos de nível médio, assegurado o itinerário formativo." (grifo do autor).

Neste caso, o referido Decreto considera a necessidade de experiências acadêmicas em determinadas áreas do conhecimento para o oferecimento de cursos de bacharelado que proporcionem uma sequência na formação do educando nos Institutos Federais, reforçando a chamada verticalização do ensino e os itinerários formativos do ensino médio, implantados pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) após conversão da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016d).

O Decreto 8.754/2016 (BRASIL, 2016) foi revogado pelo Decreto 9.235/2017 (BRASIL, 2017a) que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino¹⁴. Este último instrumento legal ratifica as normatizações acerca da Rede Federal, dentre elas, destacamos:

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: [...]

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2017a).

Diante desta contextualização, percebemos a complexidade dos fatores que envolvem o Sinaes em sua concepção, operacionalização e consequências junto à Educação Superior, carecendo de análises mais apuradas, inclusive no que se refere aos Institutos Federais. Com este propósito, apresentamos a seguir alguns dos subsídios que compuseram os IFs, como os indicadores de qualidade e o conceito de avaliação realizados no processo de regulação do Ministério da Educação.

¹⁴ Para efeito de esclarecimento, informamos que segundo o Decreto 9.235/2017 (BRASIL, 2017a) a oferta da educação à Distância passou a ser regulada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b).

1.4. Indicadores de Qualidade e Conceito de Avaliação: concepções sob a ótica da regulação

As concepções implicadas no oferecimento de uma educação de qualidade têm estado presentes no cenário educacional em diversos países centrais e refletidos nos países em desenvolvimento como sinônimo de desenvolvimento.

Souza (2002) em análise acerca do cenário das políticas de avaliação da educação superior brasileira menciona o antagonismo presente no MEC na efetivação de seus papéis, tendo em vista a permanente disputa de poder empreendido pelos atores sociais que dele fazem parte por meio de ciclos de gestões e de mandatos governamentais

A distinção e o antagonismo histórico das políticas avaliativas no âmbito do MEC mencionados pela autora continuam presentes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) ao estabelecer em lei concepções formativas e na prática privilegiar aspectos quantitativos da regulação em detrimento dos aspectos contextuais e institucionais das IES.

Nesse mote, surge então o questionamento sobre o que seria a qualidade para o Estado sob a esfera regulatória.

Os circuitos internacionais que definem os papéis da educação e as prioridades da formação e da pesquisa, contando inclusive com atores nacionais devidamente ajustados a seus propósitos, também exercem em nível mundial o poder burocrático-legal da avaliação e do controle; em outras palavras, detêm a titularidade da acreditação e, então, podem impor os conceitos, os padrões e os critérios de qualidade, bem como os procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados. Gozam de prestígio, dado que exercem uma função de responsabilidade pública que cabe aos Estados, e não enfrentam muitos antagonismos, em razão de que a diversidade de interesses e a baixa capacidade de acordos existentes nas comunidades acadêmicas dificultariam a eficácia dos processos de garantia de qualidade.

Devido ao predomínio da economia global, esses círculos hegemônicos, a partir dos países centrais, consideram necessário que em toda parte a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos e homologáveis. Nessa perspectiva, a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria. A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 818).

Esta abordagem contextual foi ratificada com a criação e republicações de legislações que acirram o cenário da avaliação institucional. Dentre elas, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) que instituiu o e-MEC definindo-o como um

sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior. Com esse sistema, os processos regulatórios passaram a tramitar eletronicamente seguindo regras e procedimentos e se constituindo no principal elo entre as Instituições de Educação Superior e o Inep.

O uso das tecnologias tem facilitado as incorporações de fontes de controle e monitoramento do Estado junto aos sistemas de ensino em todos os níveis. Este domínio se mostra por meio da alimentação de dados via sistema informatizado pelas IES. A institucionalização da Portaria Normativa nº 40/2007 republicada em 2010 (BRASIL, 2010) teve a incorporação de novos dispositivos modificando, sobremaneira, o processo de avaliação institucional. O Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores foi um deles, somado à consolidação de disposições acerca dos indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis), o Enade, assim como outros procedimentos e direcionamentos.

Esta Portaria republicada traz em seu anexo, no item 3.4 a seguinte redação: “Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica;” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Tal fato se contrapõe ao art. 2º. § 1º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008, grifo nosso) que define: “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”. Esta incongruência precisará ser esclarecida tendo em vista as especificidades das organizações acadêmicas: universidades federais e universidade tecnológica, no que se refere à regulação e supervisão da Educação Superior. Sabemos que estas instituições e os Institutos Federais possuem características em comum, mas também especificidades que precisam ser consideradas em suas identidades e práticas sociais.

Com esta republicação normativa fora das práticas jurídicas habituais, percebemos um flagrante “desuso da lei” nas palavras de Sousa e Fernandes (2015), ao observarmos a republicação de uma norma após três anos em vigor, com clara mudança de seu objeto.

As alterações relatadas vêm ao encontro das reflexões de Leite (2008, p. 833) ao chamar a atenção para a abundante legislação circulante aprovada e revogada no cenário educacional brasileiro, criando uma equação que a autora define como: quanto maior o crescimento da legislação centralizadora, menor se configura a autonomia das IES.

Ainda sob a perspectiva de controle, a Portaria nº 40/2007, republicada em 2010, (BRASIL, 2010) no seu capítulo V, art. 33 trata do ciclo avaliativo e das disposições peculiares aos processos de credenciamento de instituições e renovação de reconhecimento

de cursos. Observamos que houve uma significativa alteração de conteúdo entre os dois documentos: a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) e a Portaria nº. 40/2007 republicada em 2010 (BRASIL, 2010).

Dentre elas, a que se refere à compreensão de ciclo avaliativo. Em 2007 o texto era a seguinte: “O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de auto-avaliação de instituições, avaliação externa de instituições e avaliação de cursos de graduação e programas de cursos sequenciais” (BRASIL, 2007b, art. 33, § 1º). Em 2010 o texto sobre a compreensão do ciclo avaliativo passou a ser: “a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento” (BRASIL, 2010, art 33).

A supressão do termo que se refere à autoavaliação das IES no documento de 2010 fere o caráter formativo e identitário da comunidade acadêmica, subsumindo a legitimidade da emancipação e da democracia. Como resultado disto tem-se o fortalecimento cada vez maior do componente Enade, desequilibrando os pilares avaliativos institucionais.

Nesta perspectiva, Leite (2008) corrobora ao mencionar os índices de qualidade imputados nos processos regulatórios, obscurecendo a autoavaliação em sua concepção formativa e dificultando o processo de conscientização da importância da cultura avaliativa.

Em tempos de reformas ‘por dentro’ das políticas de educação superior a comunidade acadêmica, em 2008, foi surpreendida com a publicação de um ranking nacional produzido a partir de indicadores provenientes do programa SINAES. Tal ‘reforma’ foi precedida pela renovação dos quadros técnicos do INEP/MEC, do fortalecimento do ENADE e da seleção de novos índices precariamente discutidos. A reforma ‘por dentro’ atingiu o SINAES, cuja lei não prevê a classificação das IES; contraria seu caráter formador, de valorização da avaliação interna e da auto-análise das IES. Com esta medida o SINAES estaria afetado em sua concepção. Em consequência, as CPAs perderiam sua importância na condução dos processos internos de avaliação. Enfraquecimento e indefinição estariam a produzir uma ‘viagem por fora’. Por outro lado, os mais críticos afirmariam que as CPAs estão ‘por fora’ desde que foram criadas. Elas estariam a jogar um jogo sem altura como decorrência da própria imposição da política de avaliação e da ausência de uma cultura de avaliação participativa nas instituições. A classificação nacional das IES tornando-se o lado mais visível da avaliação poderia ser uma sutil ameaça à sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação das IES (LEITE, 2008, p. 834, grifo do autor).

A constatação da autora acerca das dificuldades de estruturação das Comissões Próprias de Avaliação das IES como propulsoras de práticas avaliativas internas exitosas, encontra fundamento na atuação do Estado compromissado com a ordem capitalista e de mercado, que por sua vez se distancia de iniciativas promotoras de consciência e criticidade.

A Portaria nº 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010) definiu em seu art 33-A que as avaliações do ciclo avaliativo “serão orientadas por indicadores de qualidade e gerarão conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, expedidos periodicamente pelo Inep [...]” de modo a atender a determinação do Sinaes, atestando padrões de qualidade pré-estabelecidas pelo MEC.

Já os conceitos de avaliação possuem as seguintes compreensões:

Art. 33-C São conceitos de avaliação, os resultados após avaliação in loco realizada por Comissão de Avaliação do INEP: I - de curso: o Conceito de Curso (CC), consideradas, em especial, as condições relativas ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas; II - de instituição, o Conceito de Instituição (CI), consideradas as dimensões analisadas na avaliação institucional externa.

Para operacionalizar este processo, o Inep em conformidade com o Sinaes elaborou uma escala contínua de 1 (um) a 5 (cinco) níveis, em que o nível igual ou acima de 3 (três) é considerado como de qualidade satisfatória, tanto para os conceitos de avaliação quanto para os indicadores de qualidade (BRASIL, 2010, art. 33-A).

Como exemplo, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa que subsidia os atos de credenciamento, credenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial), os conceitos são assim descritos: conceito 1, quando o indicador avaliado configura um conceito - não existe (m)/não há, não está relacionado; conceito 2, quando insuficiente; conceito 3, quando suficiente; conceito 4, quando muito bom/muito bem; e conceito 5, quando excelente (BRASIL, 2014b).

Ainda de acordo com a Portaria nº 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010), os indicadores de qualidade são definidos diante dos resultados de métricas metodológicas próprias conduzidas pelo Inep, fundamentados nos resultados do Enade e de outros elementos da base de dados do MEC.

Os indicadores em número de 3 (três) foram estruturados por fórmulas de cálculo dimensionados pela Conaes assim denominados: I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC); II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) e III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE (BRASIL, 2010, art. 33-B).

Os cálculos dos referidos indicadores receberam a seguinte tratativa:

§ 1º O CPC será calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, observado o art. 33-E, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES.

§ 2º O IGC será calculado anualmente, considerando: I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. § 3º O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se aos estudantes de cada área por triênios, conforme descrito no art. 33- E (BRASIL, 2010, art. 33-D).

Outro instrumento normativo em vigor que incide sobre Indicadores de Qualidade da Educação Superior e em alguns efeitos da Portaria Normativa MEC nº. 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010) foi a Portaria nº 23/2016 (BRASIL, 2016a)¹⁵. O extrato do texto que interessa a essa pesquisa trata da possível criação de novos indicadores a depender do juízo do MEC.

Art. 33-B. São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, segundo metodologias específicas aprovadas pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei no 10.861, de 2004: [...]

§ 7º “Outros indicadores de qualidade poderão ser calculados pelo INEP, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES, inclusive com periodicidades diferentes das definidas para os indicadores explicitados no caput deste artigo.” (NR) (BRASIL, 2016a).

Esta redação pode ser aplicada aos Institutos Federais, tendo em vista que prevê a possibilidade de adaptações de indicadores de qualidade em alguns casos específicos (BRASIL, 2016a).

Soma-se à legislação citada, a Portaria nº 16, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b) que instituiu o Grupo de Trabalho para elaborar proposta de ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica envolvendo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e proposta de Base Tecnológica Nacional Comum – BTNC, que objetiva desenvolver cursos experimentais nesse formato. Assim, de acordo com o art. 3º. :

¹⁵ Este documento passa a figurar nos processos regulatórios, tendo em vista, que altera a Portaria Normativa MEC nº. 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010), “para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015” (BRASIL, 2016a).

Art. 3º O Grupo de Trabalho será composto por representantes das seguintes entidades: I - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC: a) Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. II - Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC: a) Diretoria de Currículos e Educação Integral. III - Conselho Nacional de Educação IV - Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a) Instituto Federal do Amazonas - IFAM; b) Instituto Federal de Brasília - IFB. V - Secretarias Estaduais de Educação - SEDUCs: a) Secretaria de Estado da Educação do Amazonas; b) Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (BRASIL, 2016b).

Tal medida poderá afetar a avaliação institucional dos Institutos Federais devendo ser observada a viabilidade e operacionalização dessas ações em futuras análises.

Em 2017 tivemos mais uma atualização no âmbito regulatório. Trata-se da Portaria nº 550, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c) que estabelece aspectos gerais e procedimentos relativos à manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e à divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, referentes ao ano de 2016. Esta portaria considera os termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), da Portaria Normativa MEC nº 5, de 9 de março de 2016 (BRASIL, 2016c), e da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Tomando como referência o glossário em vigor, disponibilizado no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (2014), temos a definição de avaliação institucional sob a perspectiva da regulação que ponderamos em nossa análise.

A Avaliação Institucional é um dos componentes do Sinaes e está relacionada: à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao 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. A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: 1) a autoavaliação, coordenada pela CPA e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro de autoavaliação elaborado pelo Inep e pela Conaes; 2) a avaliação externa, que tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação, e nos relatórios das autoavaliações (BRASIL, 2014b).

O sentido dado à avaliação institucional pelo Inep/MEC apesar de estabelecer uma retórica a princípio com similitudes à avaliação formativa, guarda aspectos pragmáticos e mensuratórios deflagrando assim, complexo arcabouço teórico-metodológico e epistemológico da avaliação.

Após essa análise preliminar, no âmbito conceitual formativo e regulatório, identificamos que alguns elementos contraditórios estiveram presentes ao longo do histórico avaliativo apresentado até aqui. No âmbito internacional tivemos várias influências, em especial dos Estados Unidos e da Inglaterra, onde foram tecidos e descortinados conceitos e definições sobre a avaliação em suas distintas aplicações e concepções de mundo. Nesta perspectiva, observamos o sistema capitalista em seu papel hegemônico, impondo ações coadunadas com o eficientismo e o lucro empreendidos por instituições, que utilizam resultados e *rankings*, em detrimento do papel social que deveriam desempenhar.

Compuseram as políticas públicas de avaliação da Educação Superior no Brasil as concepções sob o viés formativo e regulatório, presentes por vezes de forma simultânea e/ou alternada. A mescla de profissionais que formaram as comissões incumbidas de elaborar tais políticas avaliativas também representaram distintas fontes de poder capazes de imprimir uma direção determinada. Como exemplo, citamos o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) de caráter formativo e de sua supressão com a criação do Exame Nacional de Curso (ENC) de concepção regulatória.

Nesse cenário, a complexidade também tem se feito presente mediada pelas nuances ideológicas deflagradas da teoria para a prática em um contínuo cíclico pelas IES.

Frente a esses aspectos conceituais, legais e procedimentais da avaliação institucional, percebemos a necessidade de conhecer mais de perto as especificidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, *locus* deste estudo. Apresentamos uma incursão do percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as características principais dos Institutos Federais e por fim, a expansão destas instituições nas cinco regiões do Brasil.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA EXPANSÃO SEGUNDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL¹⁶

A forma que o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva encontrou para reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dar vida a uma nova Organização Acadêmica, denominada Instituto Federal precisa ser analisada considerando a contextualizada política, econômica, social e cultural do Brasil.

Para tanto, este capítulo descreveu elementos identitários dos IFs que auxiliaram na sua ressignificação institucional, tendo em vista sua criação a partir de distintas instituições de ensino relacionadas à educação profissional.

Nesse sentido, recorreremos a uma linha do tempo na tentativa de alcançar o fio condutor da criação da Rede Federal, e das instituições que dela fizeram parte. Em seguida, abordamos a Chamada Pública MEC¹⁷/SETEC¹⁸ n.º 002 em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) realizada pelo governo federal que inflamou a mobilização das instituições de ensino a compor os Institutos Federais, desvelando algumas das faces das negociações que tornaram possível a criação dessas instituições de ensino.

Apresentamos ainda dados parciais referentes à expansão dos 38 IFs capitaneados nas cinco regiões do Brasil por meio de suas unidades, denominadas *campi*. Tal levantamento foi importante para a pesquisa tendo em vista as particularidades específicas dos IFs que tem sido determinantes no processo de avaliação institucional.

¹⁶ A reflexão feita neste capítulo traduz, em parte, a verticalização de estudos feitos pela autora acerca da temática nele abordada, as quais resultaram em publicações e participações em eventos sobre a educação superior brasileira, com recorte na avaliação desse nível educacional. A esse respeito, consultar Otranto e Paiva (2015, 2016).

¹⁷ Ministério da Educação.

¹⁸ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC.

2.1. Rede Federal: breve percurso histórico

Dois importantes marcadores – regulação do Estado e identidade – estão presentes no contexto histórico de criação das instituições de ensino relacionadas à educação profissional desde a colonização do Brasil até, mais recentemente, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal. A seguir, apresentamos alguns exemplos de como estas instituições se fizeram presentes, ao longo do tempo.

As atividades econômicas realizadas no Brasil desde a sua colonização têm influenciado os sistemas de ensino, os processos educacionais e em especial à educação profissional. Algumas passagens históricas contidas nas legislações demonstram essas movimentações, como o Decreto nº. 7.566/1909 (BRASIL, 1909) que deu início a um ciclo de qualificação profissional com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices e a institucionalização da então Rede Federal de Educação Profissional.

Tavares (2012) estabelece uma síntese dos principais períodos da educação profissional no Brasil, assim definidos: O Ensino Profissionalizante no Brasil: a educação dos ‘desvalidos’ (1890-1955); A teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (1956-1984); Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal de Educação Profissional (1986-2002); Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010).

Na primeira etapa histórica (período de 1890-1955) o autor destaca a influência dos ideais positivistas em defesa da laicidade da educação. Com o advento do fim da escravatura, os indivíduos que se encontravam nesta situação, somaram-se aos sujeitos com alguma deficiência e oriundos de condições socioeconômicas precarizadas. A crise econômica da década de 1930 debilitou o ciclo cafeeiro, empreendendo novas relações sociais e econômicas impulsionadas pela nascente industrialização no Brasil, sob a emergente burguesia.

O segundo período (1956-1984) foi marcado pela intervenção estrangeira com instalações de empresas no território brasileiro, além de acordos internacionais como os firmados entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e o MEC que deflagravam cada vez mais a dependência econômica do país.

Na esteira desenvolvimentista industrial, houve a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional na tentativa de atender as demandas do mercado, sob a égide da ditadura militar. Os ideais da teoria do Capital Humano pavimentavam o caminho para formação de mão de obra proveniente das escolas profissionalizante. As vagas universitárias

começam a serem requeridas cada vez mais por parcelas da sociedade, sendo refreadas com as promessas de ingresso mais imediato no mercado de trabalho.

A Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) acenava para a tentativa de diminuir a distância entre o ensino técnico e o propedêutico. Com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) surgiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino secundário, ordenamento este que só foi parcialmente interrompido com a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982). Mesmo diante do discurso do poder governamental central sobre a oferta da escola única para toda a sociedade, a fragmentação entre a camada da sociedade mais pobre se afastava cada vez mais do seletivo grupo abastado do país.

Em relação ao período (1986-2002), Tavares (2012) aponta a década de 1980 como uma fase histórica referendada pela estagnação econômica. Mas, apesar disso, o autor conta com avanços significativos no âmbito dos processos de redemocratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e logo a seguir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Ainda na década de 1990 ocorreu, com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Estado, baseada no neoliberalismo e nas ações de minimização do Estado e aceno para o crescimento das instituições privadas de distintas naturezas.

Diante do advento tecnológico, as relações sociais e de trabalho foram se complexificando, exigindo reformulações no sistema de ensino que atendessem a dinâmica mercadológica. A flexibilização e a adaptação do trabalhador se tornaram fundantes para o cenário dinâmico e mutante que se instaurara no país. O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) empreendeu currículos mais flexíveis, estimulando a formação profissional por meio dos Ensinos Médio e Técnico de modo a encaminhar os formados para os postos e demandas de mercado.

Na fase histórica correspondente ao período de (2003-2010) Tavares (2012) afirma que houve um efervescente realinhamento social mobilizado pelas ações do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As promessas de amplo crescimento do governo diante de novas reservas de petróleo e outras áreas da economia impulsionaram a expansão da Rede Federal, bem como intensificaram as relações público-privadas deslocando capital público para outras iniciativas de cunho privado. O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) foi revogado, mobilizando as instituições de ensino a retomarem suas práticas no ensino médio integrado. Outro marco evidenciado pelo autor foi o advento da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de instituir a Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) redefinindo suas características (TAVARES 2012).

As facetas da educação profissional foram se forjando ao longo do tempo até a composição mais recente da Rede Federal. Antes da criação dos Institutos Federais contávamos com as seguintes instituições no âmbito da educação profissional federal:

33 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais; uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal. Todos os Cefets e grande parte das EAFs contavam com várias Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), que se constituíam em uma espécie de *campus* avançado dessas instituições. Somente os Cefets já contavam, na época, com 58 UNEDs (OTRANTO, 2012, p. 204).

De acordo com Otranto (2012), o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) teve significativa relevância para o processo de reforma da Educação profissional no país, bem como da reconfiguração da Rede Federal instituída pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Esse decreto definiu as diretrizes para o processo de integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica até então existentes, para dar origem aos Institutos Federais.

Frigotto (2007, p. 1.132) contribui neste processo histórico ao mencionar a relação dialética empreendida por forças hegemônicas que utilizam condicionantes para justificar o avanço do sistema capitalista.

Dois autores contemporâneos, de modo mais incisivo, nos permitem aprender a especificidade do tipo de sociedade capitalista em que nos constituímos e quais são as nossas (im)possibilidades e desafios. Contrariando não só o pensamento conservador, mas também de grande parte do pensamento da esquerda brasileira, Florestan Fernandes (1975 e 1981) e Francisco de Oliveira (2003) rechaçam a tese dual que atribui nossos impasses para nos desenvolvermos à existência de um país cindido entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas. Pelo contrário, mostram-nos estes autores a relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista.

Nesse contexto, diversos tipos de instituições de ensino foram criados em todas as regiões do Brasil, buscando atender aos interesses dos ciclos econômicos do país ao longo do tempo. Em uma análise mais acurada, é possível identificar, nestas instituições, múltiplas concepções de educação e de qualidade, mediadas pela territorialidade do campo e da cidade e dos propósitos expansionistas, que se apresentam perceptíveis nos instrumentos legais.

Nesta breve contextualização, observamos que de fato, as lógicas mercadológicas, economicista, política e cultural têm incidido sob a prática e feições das políticas de educação profissional, exigindo um esforço para o exercício de sua compreensão, tendo em vista as constantes mudanças estruturais e conjunturais realizadas.

A seguir apresentamos os Institutos Federais, destacando as suas principais características de modo a facilitar o entendimento de sua organicidade e dos desafios propostos com o processo de avaliação institucional no âmbito do Sinaes.

2.2. Os Institutos Federais e suas características

A Chamada Pública MEC /SETEC n.º 002 em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2017) pode ser considerada como um marco decisivo para a criação de uma nova organização acadêmica, pois oferecia aos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET; Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF; e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – ETV a oportunidade de constituírem-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IFs ou ainda os IFETs como inicialmente eram denominados.

Os Institutos Federais ao serem compostos pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, já nasceram com múltiplas identidades (Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, na realidade engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década.

A memória remota é a rede federal de educação profissional, que teve seu marco regulatório traçado, no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas escolas técnicas. A memória que apreende uma determinada conjuntura de tempo médio pode ser caracterizada como o processo de transformação daquela rede em CEFETs e a universidade tecnológica em IFs em tempo de curta duração. A grande expansão deu-se no tempo de curtíssima duração. Esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade (FRIGOTTO, 2018, p. 131).

Para compreender a essência dos IFs se faz necessário aclarar as identidades culturais na fluidez das instituições de ensino constituídas em períodos históricos mediados pelos ciclos políticos, econômicos, sociais e culturais brasileiros. Um aspecto relevante para a compreensão dos IFs fundamenta-se em sua verticalização, pois a lei que lhe deu origem o classifica com a capacidade para o atendimento tanto na Educação Superior, quanto em algumas etapas e modalidades da Educação Básica, conferindo-lhe uma estrutura híbrida.

Tal multiplicidade institucional pode ser amparada no que Franco e Morosini (2016, p. 16) apontam em seus estudos a respeito de novas arquiteturas acadêmicas:

Arquiteturas Acadêmicas são os espaços e/ou modos, formalizados ou não, nos quais os compromissos finalísticos e processuais da Educação Superior (ES) são concretizados, sendo constituídas pelo institucional e pelo organizacional. A constituição institucional se estrutura sobre a base organizacional. No contexto europeu, o termo “arquitetura” da ES implica finalidades e princípios, encetando o desenvolvimento cultural, científico e técnico. [...]

Nas últimas décadas, no âmbito das políticas enquanto ações do Estado aumentou a promulgação de atos normativos entendidos como marcos regulatórios que estabelecem arquiteturas acadêmicas. Tais marcos compõem-se de regulamentos, indicativos de processos para verificação, indicativos de padrões para julgamento do prescrito, envolvendo governança, gestão e força estratégica. Esses componentes se refletem nas arquiteturas que derivam dos marcos regulatórios, tendo presente que diferenciações conceituais são decorrentes da origem e dos princípios que perpassam a ressignificação institucional.

As autoras nos chamam a atenção, também, ao mencionar a origem e os princípios como elementos interventores na constituição e ação da instituição de ensino. Assim, quando nos debruçamos sobre a questão da gênese dos IFs, não podemos deixar de considerar as identidades construídas pelas instituições, ao longo dos anos durante os quais existiram com denominações, identidades e objetivos diferentes, antes de se tornarem Instituto Federal.

Enquanto nova arquitetura acadêmica os Institutos Federais tiveram as diferentes instituições aglutinadas mediante interesses políticos, econômicos e territoriais. As instituições envolvidas na composição, já com o novo desenho de IFs ganharam projeção, sendo estimulados pelas forças políticas a crescerem em qualidade, estruturas físicas, pedagógicas e de gestão, de modo a pôr em prática a verticalização de ensino.

A expressão “arquitetura acadêmica” supera, portanto, o sentido de estrutura organizacional nas ações para concretizar a ES. É espaço formativo-científico indutor de qualidade, com critérios contextualizados e que tem como elementos: a) a indicação de possibilidades de formatação da ES em níveis e instâncias, tais como o sistema e os tipos de instituições; b) formalizações com princípios e força política, tais como a interdisciplinaridade e os seus bacharelados; c) a projeção de melhoria na consecução, tais como qualificativos; d) critérios de qualidade como a presença

de educação internacional; e) e pressuposição de processo de aferição de resultados como a avaliação em larga escala (FRANCO e MOROSINI, 2012, p.177).

As autoras mencionam a importância da estrutura e da concepção de educação que cada instituição de ensino possui, servindo de diretrizes para suas ações e atividades.

Procurando compreender de que forma as instituições de ensino se reorganizaram para dar vida aos IFs, identificou-se na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) em seu art. 5º algumas pistas. A lei apresenta a diferenciação de criação dos IFs classificando-os como ‘mediante transformação’ nas ocorrências em que a criação do IF se realizou por meio de uma única instituição de ensino. Já para os casos em que a criação se efetivou com mais de uma instituição de ensino, a classificação utilizada menciona o termo ‘mediante integração’. Implica destacar ainda, que a lei utiliza também o termo ‘integração’ quando a composição dos IFs é feita por Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, tanto nos processos de transformação quanto de integração, conforme consta no anexo II da referida lei (OTRANTO; PAIVA, 2016, grifo do autor).

Observamos que a Tabela 1 apresenta a quantidade de Institutos Federais distribuídos nas cinco regiões brasileiras, com as respectivas formas de composição, tanto por transformação, quanto por integração.

Tabela 1 - Quantitativo de Institutos Federais por região do Brasil e processos legais de criação em 2008

Região	Institutos Federais		Criação mediante
	N	Transformação	Integração
Norte	7	3	4
Nordeste	11	4	7
Centro-Oeste	5	2	3
Sudeste	9	3	6
Sul	6	3	3
Total	38	15	23

Fonte: OTRANTO; PAIVA, 2016, p. 14).

A diversidade encontrada na composição dos IFs se mostrou preocupante, tendo em vista que cada unidade precisou se adequar às novas diretrizes identitárias. Mesmo nos casos em que houve a mudança de institucionalidade de uma única instituição, como no caso das transformadas, a legislação delineou uma nova missão pedagógica, administrativa, de infraestrutura e de gestão. Talvez, para as diferentes instituições de ensino que foram integradas na forma da lei, o impacto tenha sido ainda maior, pois as escolas técnicas e

agrotécnicas desconheciam a prática do universo da educação superior, e com isto, se intensificaram a complexificação de todos os seus processos.

Surgiram vários questionamentos acerca da criação dos Institutos Federais tal qual definido em sua lei de criação, dotando as novas instituições de distintas missões permeadas pela educação básica, profissional de superior.

Como os CEFETS e as demais escolas se prepararam para essa transformação em bloco?

Além de uma aspiração legítima de alguns de ver reconhecida a competência acadêmico-científica adquirida? Ou seria essa iniciativa também manifestação de uma necessidade ideológica que permeia a sociedade brasileira, o seu povo e as suas elites de terem nível superior no sentido que lhes pode dar o título de doutor (médico, engenheiro ou advogado, originalmente – extensivo hoje, ao que parece, a profissões afins a essas, ao arquiteto, ao fonoaudiólogo, ao nutricionista)? (CIAVATTA, 2010, P. 160).

A autora expõe o caráter intrínseco do dualismo educacional presente na educação brasileira desde a sua constituição como nação: educação profissional x educação propedêutica, ou seja, escola para os pobres e escola para os privilegiados sociais. Apesar de vários discussões e embates acadêmicos com os representantes governamentais, a dualidade educacional ainda se faz presente nas instituições de ensino e no âmbito cultural e social. Nesse sentido, a criação de novas instituições acadêmicas, como é o caso do Instituto Federal, devem ser coerentes com as demandas da sociedade, na perspectiva dialógica e emancipatória. O Instituto Federal pretende romper com a dualidade histórica, pois é uma instituição que oferece, no ensino médio, educação profissional e geral, visando não somente a profissionalização, como também o prosseguimento de estudos. É uma instituição de educação básica e superior e, principalmente, estende essa educação superior aos recantos mais distantes do Brasil, ampliando significativamente a quantidade de oferta. O desafio está na garantia de qualidade.

Fávero e Sguissard (2012, p. 62) mencionam o caráter “mutualmente inclusivo” que as categorias qualidade e quantidade possuem, pois uma não exclui a outra, ao contrário, fazem parte do processo que compõe o todo. É fundamental também relacionar tais categorias com o projeto político acadêmico-científico em sintonia com as IES e as necessidades da sociedade, para assim, então, mensurar suas possibilidades de ampliação.

Além destas preocupações, acrescenta-se a existência de diferentes concepções de qualidade, referenciadas em visões de mundo particulares que atuaram no cômputo da criação dos IFs. No caso do Brasil, identificam-se também influências provenientes dos organismos

multilaterais que representam o sistema capitalista, interferindo diretamente na expansão da educação superior.

Em relação à quantidade, apresentamos na Tabela 2 a quantidade e os tipos de Instituições de Ensino por região do Brasil que fizeram parte da criação dos Institutos Federais.

Tabela 2 - Quantitativo e tipos de instituições de ensino que participaram da criação dos Institutos Federais em 2008

Instituições de Ensino envolvidas na criação dos IFs em 2008						
Região	CEFET	ETF	EAF	ET Vinculada	Total de instituições envolvidas na criação dos IFs	IFs criados
Norte	3	4	6	0	13	7
Nordeste	10	0	15	0	25	11
Centro-Oeste	5	2	3	0	10	5
Sudeste	9	0	10	3	22	9
Sul	4	1	5	5	15	6
Total	31	7	39	8	85	38

Fonte: OTRANTO; PAIVA, 2016, p.14).

Podemos observar na Tabela 2 a variedade de instituições implicadas na composição dos IFs. Identificamos também a representativa presença dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas Federais nas regiões nordeste e sudeste. Por outro lado, constatamos ainda, a existência menos expressiva de Escolas Técnicas e de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais nas cinco regiões apresentadas.

Otranto (2010, 2012) menciona o contexto vivenciado por estas instituições envolvidas na criação dos 38 IFs. Os CEFETs possuíam o interesse direto em transformarem-se em Universidade Tecnológica a exemplo da Universidade Tecnológica do Paraná, contudo, após alguns impasses e ajustes, os 31 CEFETs com exceção do CEFET RJ e do CEFET MG aderiram à Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002 em 12 de dezembro de 2007.

O caminho trilhado pela educação profissional brasileira, perfaz aspectos que suscitam a reflexão de sua razão de ser e sua aplicabilidade à serviço à sociedade. Neste aspecto, o interesse dos CEFETs em assumirem a forma das Universidades Tecnológicas nos permite refletir sobre a função social destas instituições.

Universidade tecnológica é uma contradição em termos a universidade especializada. Se é uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade dos saberes produzidos pela humanidade, não pode abrigar apenas os saberes tecnológicos, nem mesmo apenas os saberes científicos das ciências da natureza, da física, da química, da matemática, etc., que dão sustentação às tecnologias.

Mas se é uma contradição em termos, é, também, uma realidade social, historicamente admitida e desenvolvida em muitos países, nos mais avançados que nos servem de modelo. Não estamos inventando a universidade tecnológica. Estamos aspirando a ter um sistema de produção do conhecimento científico-tecnológico comparável aos países do capitalismo central.

A quem servem as universidades tecnológicas, a que se destina, que modelos educativos desenvolvem, quem se apropria do conhecimento produzido e da capacitação oferecida, quem se apropria da extraordinária produção de bens e serviços? Essa é a nossa questão e não é segredo para ninguém que toda a riqueza produzida é apropriada por grupos cada vez mais reduzidos e poderosos, em detrimento da distribuição mais equitativa de renda, das necessidades de populações famintas, doentes, degradadas pelo desemprego e os vínculos precários de trabalho em todo mundo [...] (CIAVATTA, 2010, p. 161).

Considerando a análise da autora, podemos compreender algumas resistências ou mesmo dúvidas das instituições em aderir ou não à proposta governamental, tendo em vista suas missões até então desenvolvidas.

Assim, na tabela 2, verificamos a adesão das Escolas Técnicas Federais, pois, sete delas compuseram os IFs, além de oito Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, restando ainda 24 ETVs que não aceitaram a adesão. Já as Escolas Agrotécnicas Federais após intensos debates, inclusive com a intervenção do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), aderiram na sua totalidade tornando-se *campi* dos Institutos Federais.

Não podemos perder de vista que os Institutos Federais foram constituídos a partir das demandas do capital, da reforma do estado na oferta da educação superior e a partir de instituições que aceitaram, como condição para sua reconfiguração e crescimento, um modelo alternativo de ensino superior, presente no plano de reestruturação e expansão da rede. Essa forma de constituição pode ter acarretado fragilidades em sua identidade e a oferta da educação profissional e tecnológica.

Se voltarmos nossa atenção para as relações que se estabelecem na estrutura social composta pelos Institutos Federais, podemos identificar um campo acadêmico específico, que foi forjado com o objetivo de se integrar em outro campo acadêmico já existente: o campo da educação superior. Recorrendo aos estudos de Pierre Bourdieu, apreendemos que campo é um espaço simbólico, no qual os diferentes agentes que nele atuam determinam, validam e legitimam representações. É um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social

mais amplo. Esta definição de Bourdieu já nos permite perceber as dificuldades enfrentadas pelos Institutos Federais, compostos por instituições que integravam o campo da educação profissional, com forte inserção no ensino médio, ao serem transferidos para outro campo, já constituído, o da educação superior.

Pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento. O campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. A noção de campo compreende a realidade e o fato social a partir das relações que se estabelecem entre os agentes que compõem determinada classe social. Nesse sentido, para se analisar o comportamento das classes é preciso compreender suas relações de poder que se estabelecem dentro de um campo específico. Sobre isso,

campo de poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população verdadeiramente real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder), entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima de poder (BOURDIEU, 1989, p. 28-29).

Os limites de um campo são estabelecidos pelos seus efeitos, em outras palavras, um agente – ou uma instituição – integra um campo na medida em que neste campo sofre ou produz efeitos, no qual se acumula capital cultural.

Dentre os diversos campos analisados por Bourdieu, vale destacar aquele que apresenta interesse direto para esta pesquisa: o campo político.

O campo político, entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo de lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento, não é um império: os efeitos das necessidades externas fazem-se sentir nele por intermédio sobretudo da relação que os mandantes, em consequência da sua distância diferencial em relação aos instrumentos de produção política mantêm com as organizações (BOURDIEU, 1998, p.164).

É no campo político onde são gerados produtos políticos, problemas a serem solucionados, programas, análises, comentários, conceitos e acontecimentos que os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores, devem escolher. “O campo político exerce de fato um efeito de censura ao limitar o universo do discurso político”. O autor continua sua análise pontuando que “a fronteira entre o que é politicamente dizível ou indizível, pensável

ou impensável [...] determina-se na relação entre os interesses [...] e a capacidade de expressão desses interesses, que posição nas relações de produção cultural e, por esse modo, política, lhe assegura” (BOURDIEU, 1998, p.165).

Isso significa que um grupo monopoliza o discurso político determinando o que deve ficar implícito e o que pode ser explicitado publicamente. A passagem do implícito ao explícito, ou seja, da impressão subjetiva à expressão objetiva, vai se constituir em um ato institucionalizado, representando, portanto, uma forma de oficialização, ou seja, de legitimação. No interior dos campos existem disputas por controle e legitimação dos bens produzidos, assim como também são estabelecidas diferentes relações e assumidas variadas posturas pelos agentes que os compõem.

O campo político é, portanto, um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições, adquirindo um “poder simbólico” que tem seu significado ampliado dentro do campo.

Em relação ao poder simbólico, Bourdieu afirma que “é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998, p.7-8).

Para a percepção dessa realidade é necessário compreender que o campo social no qual os indivíduos interagem na busca por hegemonia, seguindo leis próprias, chamadas por Bourdieu de *habitus*, constitui-se num jogo sendo jogado pelos participantes que atuam para manutenção do jogo. Isso acontece de tal forma que, mesmo estando em posições hierárquicas inferiores, os membros menos influentes também atuam para manutenção do campo.

Segundo Bourdieu, *habitus* é

[...] o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas 'linhas de demarcação mística', conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada (BOURDIEU, 2003, p. 64).

A busca por hegemonia se dá com o acúmulo de capital cultural. De acordo com Bourdieu, esse capital cultural tem um valor simbólico que se aplica somente em determinado campo, não sendo possível sua transferência de um campo para outro. Seu valor reside na referência que seus participantes têm em relação a ele. “Assim, a autoridade no campo é

conquistada com o acúmulo de capital e não pode ser transferida para outro campo” (NASCIMENTO, 2017, p. 16).

O campo da educação superior, assim como os demais, tem regras, o *habitus*, que somente é adquirido fazendo-se parte do campo. Desse modo, as instituições de ensino que antes atuavam no campo da educação profissional, tendo nesse campo autoridade, foram obrigadas a aprender e se integrar ao funcionamento do campo da educação superior.

A aquisição de um novo *habitus*, colocou em questão a identidade das instituições adquirida ao longo dos anos anteriormente à transformação em Instituto Federal. Ainda tomando como referência Boudieu, podemos compreender o conceito de identidade enquanto diferenciação. “Qualquer que seja a medida da unificação de uma identidade sobre a diferença de outrem significa uma dominação, uma negação da individualidade. Assim, os Institutos Federais devem buscar a construção de sua identidade [...]” (NASCIMENTO, 2017, p.17).

O referido autor menciona também que por força da lei os IFs tendem a se aproximarem do modelo de universidade federal, tendo como risco anular as suas especificidades e sua identidade que se encontra em constituição.

Para aprofundar o conceito de identidade como diferenciação, vamos recorrer, mais uma vez a Bourdieu

[...] na lógica propriamente simbólica da distinção – em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença – qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outras, da negação de uma identidade por outra (BOURDIEU, 1989, p. 129).

A criação dos Institutos Federais foi uma imposição da Reforma da Educação Profissional Federal. Algumas ações específicas como, por exemplo, equivalência às universidades e fato de diretores de escolas serem denominados de reitores atribuiu aos dirigentes e demais integrantes das instituições um poder simbólico de grande força motivacional. Aliado a isso, temos a incorporação do *habitus* do campo da educação superior nas condições de funcionamento e perpetuação do IFs, assumidas e realizadas pelos indivíduos que o fazem funcionar. Porém, não se pode deixar de considerar que sair de um campo no qual se acumulava algum capital para migrar a outro, pode acarretar a necessidade de muitas adequações, de muita luta para se manter no novo campo, como vimos nesta tese, no caso específico da avaliação.

Bourdieu (1998) destaca a importância dessa luta:

O princípio do movimento perpétuo que agita o campo não reside num qualquer primeiro motor imóvel – o Rei-Sol neste caso – mas sim na própria luta que, sendo produzida pelas estruturas constitutivas do campo, reproduz as estruturas e as hierarquias deste. Ele reside nas ações e nas reações dos agentes que, a menos que se excluam do jogo e caiam no nada, não tem outras escolhas a não ser lutar para manterem ou melhorarem a sua posição no campo, quer dizer, para conservarem ou aumentarem o capital específico que só no campo se gera, contribuindo assim para fazer pesar sobre todos os outros os constrangimentos, frequentemente vividos como insuportáveis, que nascem da concorrência (BOURDIEU, 1998, p. 85).

A sobrevivência das instituições será garantida pela ampliação do seu arcabouço acadêmico, o qual possibilitará conferir valor aos elementos produzidos. Este capital acadêmico é composto por: titulação de seus servidores, pesquisas, publicações em periódicos indexados pela CAPES e também pelas avaliações externas e internas, objeto desta pesquisa.

Após as articulações governamentais e políticas para a criação dos Institutos Federais, as medidas seguintes foram de expansão destas instituições por meio da criação de novas unidades denominadas *campi* que apresentamos na próxima seção.

2.3. A expansão dos IFs nas cinco regiões do Brasil

A lei de criação dos Institutos Federais dá a estas instituições um amplo espectro, pois as define como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008). Portanto, sua diversidade estrutural física e administrativa, bem como pedagógica, de avaliação e gestão se mostra desafiadora, em especial quando se leva em conta a territorialidade, uma vez que os IFs estão localizados em todas as regiões do país.

Em relação à natureza jurídica, os IFs são autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e foram equiparados às universidades federais no tocante à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, conforme registrado no art. 2º, § 1º da lei de sua criação.

Diante desta amplitude institucional amparada e estimulada pela legalidade os IFs se encontravam em plena expansão de seus *campi*, conforme demonstrado na Tabela 3. Este

levantamento preliminar atentou para as cinco regiões do país no período contemplado desde a sua criação até dezembro de 2014.

Tabela 3 - Quantitativo de expansão de *campi* por região do Brasil no período de 2009 – 2014

Região	IFs criados	Nº de <i>campi</i> em 2009**	Nº de <i>campi</i> em 2014***	Expansão dos <i>campi</i>	% de expansão de cada região
Norte	7	40	68	28	70%
Nordeste	11	114	169	55	48,24%
Centro-Oeste	5	35	54	19	54,28%
Sudeste	9	74	110	36	48,64%
Sul	6	49	98	49	100%
Total da Expansão	38	312	499	187	59,93%

Fonte: (OTRANTO; PAIVA, 2016, p. 15).

No período delimitado, constatamos o significativo crescimento da região sul, perfazendo 100% de aumento de suas unidades. A região norte foi a segunda maior a crescer, alcançando 70% de expansão. As regiões nordeste e sudeste, mantiveram o crescimento em torno de 48%, sendo as regiões que abrigam o maior número de unidades entre as demais, desde as suas respectivas criações. Por fim, a região centro-oeste apresentou 54,28% de crescimento.

O apoio aos Institutos Federais tem se materializado em ações governamentais de incentivo à expansão não só pelos ritos legais, mas também por meio de eventos acadêmicos. Como exemplo registramos o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica¹⁹, consolidando as experiências da expansão. Compuseram as Comissões Organizadoras do encontro cerca de 50 instituições internacionais e 129 instituições nacionais, tendo ainda a participação de 30 IFs, diversas Escolas Técnicas Estaduais, Faculdades e Universidades.

Cabe, no entanto, a reflexão acerca dos critérios para essa expansão, bem como do impacto sócio educacional, político, econômico e cultural de tais ações, tendo em vista as características das instituições de ensino que deram origem aos IFs, bem como as suas adaptações para cumprirem um novo direcionamento institucional. Neste levantamento preliminar foi possível perceber o entrelaçamento das temáticas: diversidade, cultura e

¹⁹ "O Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT) nasceu do Fórum Mundial de Educação e do Fórum Social Mundial. O evento faz parte de um movimento pela cidadania e pelo direito universal à educação, reunindo instituições, entidades e associações de todo o planeta". Disponível em: <http://www.fmept.org/pt/?page_id=68>. Acesso em 04 abr. 2015.

identidade institucionais, ao tratar os elementos que caracterizavam as instituições de ensino que deram origem os Institutos Federais.

Percorrer os períodos históricos de formação da Rede Federal nos permitiu conhecer as identidades das instituições envolvidas no contexto político que se instaurou com a Chamada Pública nº 002/ 2007 (BRASIL, 2007), tornando-se assim, determinante para a compreensão desta nova arquitetura acadêmica conhecida como Instituto Federal.

O total de 85 instituições de ensino envolvidas na criação dos 38 Institutos Federais²⁰ disposto na Tabela 2 mostrou a complexa expansão implicada nos processos identitários de cada uma delas e, por conseguinte dos IFs. O quantitativo de expansão de *campi* dos Institutos Federais por região do Brasil apontou para 59,93%, correspondente a 187 novas unidades, o que nos permitiu apreender a amplitude de instituições criadas desde o surgimento dos IFs até dezembro de 2014. Em 2018, fizemos o segundo levantamento tendo como fonte o site da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, conforme apresentado no Quadro 2.

²⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- IFBAIANO; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense- IFCATARINENSE; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba- IFPB; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas- IFAL; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília- IFB; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFGO; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul- IFMS; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- IFRO; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima- IFRR; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre- IFAC; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá- IFAP; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo- IFES; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais- IFNMG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná- IFPR; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro- IFRJ; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFRS; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- IFSERTAO-PE; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais- IFSUDESTEMG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- IFSULDEMINAS; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro- IFTM; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- IFFARROUPILHA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense- IFF; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano- IFGOIANO; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL; Instituto Federal de Sergipe- IFS; Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (BRASIL, 2008).

Quadro 2 - Quantitativo e total de *campi* por estado e região no período de 2009 a 2018

Região/ nº de IFs em 2018	Estado	Instituto Federal	N de <i>campi</i> por estado em (2018)	Total de <i>campi</i> por região em (2018)	Total de <i>campi</i> por região em (2009)	Expansão dos <i>campi</i> por região no período de (2009 a 2018)	% de Expansão dos <i>campi</i> por região de (2009 a 2018)
Norte 7	Acre	IFAC	06	69	40	29	72,50%
	Amapá	IFAP	05				
	Amazonas	IFAM	15				
	Pará	IFPA	18				
	Rondônia	IFRO	09				
	Roraima	IFRR	05				
	Tocantins	IFTO	11				
Nordeste 11	Alagoas	IFAL	16	201	114	87	76,31%
	Bahia	IFBA	23				
	Bahia	IFBaiano	14				
	Ceará	IFCE	31				
	Maranhão	IFMA	28				
	Paraíba	IFPB	18				
	Pernambuco	IFPE	15				
	Pernambuco	IF Sertão - PE	7				
	Piauí	IFPI	20				
	Rio Grande do Norte	IFRN	20				
	Sergipe	IFS	9				
Centro- Oeste 5	Distrito Federal	IFB	11	66	35	31	88,57%
	Goiás	IFG	14				
	Goiás	IF Goiano	12				
	Mato Grosso	IFMT	19				
	Mato Grosso do Sul	IFMS	10				
Sudeste 9	Espírito Santo	IFES	22	140	74	66	89,18%
	Minas Gerais	IFMG	18				
	Minas Gerais	IFSuldeminas	08				
	Minas Gerais	IFNMG	11				
	Minas Gerais	IFSudeste MG	10				
	Minas Gerais	IFTM	09				
	Rio de Janeiro	IF Fluminense	12				
	Rio de Janeiro	IFRJ	12				
São Paulo	IFSP	38					
Sul 6	Paraná	IFPR	25	103	49	54	110,20%
	Rio Grande do Sul	IFSul	14				
	Rio Grande do Sul	IFRS	17				
	Rio Grande do Sul	IFFarroupilha	10				
	Santa Catarina	IFSC	22				
	Santa Catarina	IFC	15				
38	% de <i>campi</i> no BRASIL		579	579	312	267	85,57%

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir dos dados da Rede Federal – MEC – SETEC (BRASIL, 2017d).

Ao observarmos o comparativo de expansão dos *campi* por região no período de 2009 a 2018, percebemos que a região que teve o maior número de crescimento de unidades foi a região sul do país, com 110,20% de expansão dos *campi* por região, seguida da região sudeste com crescimento de 89,18%. A região centro-oeste cresceu 88,57% em número de *campi*, logo a seguir a região nordeste com 76,31% e por fim, a região norte com 72,50%, de aumento em suas unidades. Verificamos então, um acréscimo de 267 *campi*, correspondendo a 85,57% em todo o país.

Estes números revelam a complexidade de transformações indenitárias, processuais e institucionais envolvidas no processo de criação dos Institutos Federais que precisam ser consideradas pelo Inep/MEC. Tais aspectos perpassam os elementos: conceituais, processuais, logísticos e sobretudo, de recursos humanos, tendo em vista, a necessidade dos órgãos oficiais recrutarem, capacitarem e motivarem os avaliadores externos para a profícua missão de avaliar os Institutos Federais, considerando as características identificadas até aqui, além das especificidades não alcançadas por limitações dessa pesquisa.

Conhecer e considerar a trajetória da educação profissional brasileira e a criação dos Institutos Federais se mostram fundantes para que os ritos regulatórios estejam alinhados com a concepção da avaliação formativa, respeitando as singularidades e as especificidades destas instituições.

Para observar mais de perto esta problemática, apresentamos a seguir o capítulo que abordou os processos de avaliação institucional nos Institutos Federais, considerando os referenciais teóricos na área de avaliação da educação superior e as singularidades dessas instituições.

CAPÍTULO 3 - OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo se destina a apresentar aspectos da avaliação institucional implicada com a Educação Superior e com as concepções das instituições: universidade e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia junto à sociedade cotejada pela dinâmica política, social, econômica e cultural do Brasil. Em particular a equiparação do IF à universidade federal por sua lei de criação.

As implicações se revelam nas particularidades do Instituto Federal, em especial a verticalização do ensino, que exige múltiplas adaptações e articulações por vezes descoladas das finalidades da educação superior.

Neste construto se coloca a avaliação institucional e seu papel junto ao Instituto Federal mediado pelas distintas concepções avaliativas de viés formativo e de controle a serem investigados em suas práticas institucionais.

Apresentamos ainda, preliminarmente, parte do percurso dos Institutos Federais no eixo Planejamento e Avaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), discorrendo sobre sua prática avaliativa. Para isto, foram contemplados os 38 IFs e seus respectivos *campi*, distribuídos nas cinco regiões do país.

3.1. Implicações da avaliação institucional com a Educação Superior

As ações políticas e ideológicas que puseram em marcha a criação dos Institutos Federais demonstram o interesse do governo brasileiro em atender as demandas econômicas e políticas em curso mundialmente estabelecidas, a exemplo, as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998):

A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores são convocados de modo especial. Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente (UNESCO, 1998, p. 71).

A busca desenfreada por formação de mão de obra para postos de trabalho flexíveis foi uma constante das ações da UNESCO, em especial ao final da década de 1990, sob a diretriz do chamado Relatório Jacques Delors elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo o título emblemático de: “Educação – Um tesouro a descobrir”. Este documento assim como outros que se seguiram foram determinantes para dar continuidade à substituição da chamada universidade de pesquisa, considerada pelo Banco Mundial muito dispendiosa para um país como o Brasil, por outras instituições de educação superior diferenciadas, principalmente voltadas para a educação profissional (WORLD BANK, 1999).

O surgimento dos Institutos Federais como a mais nova categoria de Organização Acadêmica no sistema educacional brasileiro envolveu mudanças estruturais e conjunturais. Os IFs, conforme mencionado no capítulo 2, tiveram no seu processo de criação 85 instituições de ensino envolvidas. Os 31 CEFETs; as 7 Escolas Técnicas Federais; as 39 Escolas Agrotécnicas Federais e as 8 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais tiveram distintas motivações para a sua composição.

A equivalência dos IFs às universidades federais foi um dos estímulos de apelo significativo, pois a organicidade de Escola, presente na maior parte das instituições de ensino mencionadas, passa a dar lugar à organicidade da universidade, com direito à estrutura, cargos e funções desta última. O que talvez tenha ficado menos evidente no princípio desse processo, foi a responsabilidade decorrente da equivalência, incluindo a necessidade de adotar e realizar o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Diante desse cenário, surgiram indagações acerca das ações que deveriam ser tomadas tanto pelos Institutos Federais quanto pelos órgãos oficiais para realizarem os processos avaliativos definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

De modo a observar preliminarmente as aproximações e distanciamentos entre as duas instituições de ensino equiparadas pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), fez-se necessário considerar o conceito de universidade definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996, art. 52).

Em complementação às características institucionais e legais da universidade, configura-se o seu caráter de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, art. 207).

Por sua vez, os Institutos Federais foram criados à luz da verticalização do ensino, abrangendo a educação básica e a educação superior além de diferentes modalidades de ensino. Dentre as modalidades, na maioria dos IFs, são oferecidas: educação profissional, educação de jovens e adultos, educação especial e educação à distância. Em outros, devido à localização e diversidade na composição do alunado são oferecidas: educação do campo e educação indígena. Tudo isso, levando ainda em conta que devem ter um direcionamento institucional voltado para a “otimização de recursos de infraestrutura física, de pessoal e de gestão” (BRASIL, 2008, art. 6º inciso III).

Observadas algumas singularidades das duas instituições as dúvidas persistem quanto ao atendimento às normativas legais do Sinaes pelos Institutos Federais, uma vez que as políticas de avaliação educacional, inclusive os instrumentos avaliativos foram elaborados tendo como referenciais as Organizações Acadêmicas de educação superior existentes, incluindo as universidades.

A temática avaliação nos processos institucionais tem sido discutida em sua maioria por autores com ênfase nas ações de Reforma do Estado promovidas na década de 1990 que difundiram a expansão do ensino superior no país, obedecendo à orientação dos organismos internacionais, com destaque para os documentos do Banco Mundial de 1994 e 1999 (WORLD BANK, 1994; 1999). Esta expansão proporcionou avanços, mas também trouxe à tona problemas já conhecidos pela sociedade e em especial pelos meios acadêmicos.

Em relação aos avanços podemos destacar o acesso à educação superior por um estrato da sociedade que, por contingências estruturais, se mantinha à margem do desenvolvimento e das decisões do país, em negação aos direitos à cidadania. Destacamos nesse aspecto, as ações dos movimentos sociais, das associações acadêmicas e de coletividades que ao se organizarem obtiveram resultados favoráveis às suas reivindicações junto aos órgãos legisladores e deliberativos.

Quanto aos demais aspectos determinantes que podem interferir mais diretamente na avaliação institucional, assinalamos a precariedade da formação docente e da infraestrutura

física das instituições de ensino, além dos déficits educacionais dos estudantes, acumulados ao longo da educação básica, e evidenciados no ingresso, na permanência e na evasão da educação superior.

Freitas (2003, p. 1218) tece críticas às ações do governo ao inserir diretamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no processo de formação inicial de professores, seja pela formação em serviço, seja na modalidade à distância. A autora considera que a perspectiva adotada pela CAPES se encontra pautada no produtivismo e na competitividade já presentes no processo avaliativo da pós-graduação podendo agravar as condições dos cursos de graduação.

Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 33) corroboram com essa perspectiva, ao observarem a relação do Estado brasileiro com a produção científica e os intelectuais acadêmicos: “A implantação desse tipo de racionalidade afeta de maneira significativa o que se compreende tradicionalmente por trabalho acadêmico e desloca de modo visível o papel social atribuído às universidades, sobretudo às públicas, ao longo da história”. Assim, o modelo construído para a Pós-graduação sob o comando da CAPES passa a interferir na graduação e na formação acadêmica, cujo comando se opera com o denominado racionalismo de mercado.

O alerta acerca das concepções avaliativas segue com a reflexão de Dias Sobrinho (2003, p. 47) ao destacar que:

O foco central da avaliação deve ser a formação, em seu sentido mais amplo, complexo e completo, entendida aqui como a principal responsabilidade social da Educação Superior, e não desvinculada da questão da produção e disseminação do conhecimento. Em outras palavras, a formação de cidadãos competentes e éticos é a principal função do mandato social recebido e a respeito do qual deve a instituição educativa prestar contas. É em função da formação e dos sentidos públicos e sociais da instituição educativa que devem ser avaliados o ensino, a pesquisa, a vinculação com a comunidade, a gestão, a infraestrutura etc.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), estabelece uma série de ações estratégicas de modo a operacionalizar as ações previstas, tornando-as realidade nas instituições de ensino. A meta 13 do PNE prevê “elevar a qualidade da educação superior” e para isto dentre as nove estratégias, ressaltamos a ação 13.1 que indica o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes de modo a fortalecer as ações de avaliação, regulação e supervisão.

Soma-se e ele o item 13.5 que prevê “elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014).

Considerando tal contexto, firma-se o desafio dos Institutos Federais, tendo em vista que a Lei nº. 11.892/2008 define em seu art. 6º que os mesmos têm por finalidades e características:

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;

A responsabilidade pela formação de professores se evidencia com a definição da Lei 11.892/2008, explicitada no art. 7º, inciso VI (BRASIL, 2008) em que são observados dentre os objetivos dos Institutos Federais, ministrar em nível de educação superior:

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;

Tal oferta deve ainda ser realizada pelo Instituto Federal em cada exercício com a garantia mínima de 20% (vinte por cento) de suas vagas, fazendo com que os IFs passem a ocupar um lugar de destaque no cenário da formação de professores no Brasil.

Para o cumprimento do referido percentual, a Lei nº. 11.892/2008 (BRASIL, 2008) prevê ainda no art. 8º, inciso § 1º o atendimento ao conceito de aluno-equivalente que deve estar em conformidade com a regulamentação proferida pelo Ministério da Educação. Além disto, o art. 8º, inciso § 2º garante o ajuste da oferta do ensino superior quando justificada por demandas sociais, cabendo ao Conselho Superior do Instituto Federal com aceite do MEC proferir a autorização. Para tanto, o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento de vagas) definido para a educação profissional técnica de nível médio deve ser preservado em cada exercício, conforme consta no inciso I do art. 7º e no *caput* da art. 8º da referida lei.

Diante da existência e atuação concreta dos Institutos Federais no âmbito da formação de professores e de sua estrutura vertical, surgem indagações sobre como responderão a estas e outras responsabilidades definidas na lei que os originou.

Com base nesta reflexão, torna-se relevante a discussão acerca do papel dos Institutos Federais, assim como das diferentes instituições universitárias, que podem ensejar várias

concepções de sociedade, de educação e de universidade, a partir de diferentes visões de mundo. Nesta perspectiva Fávero contribui ao mencionar:

Nenhum projeto de universidade poderá ser efetivado se não for elaborado em função de uma realidade concreta, orientado por uma política cultural e educacional coerente com o projeto político do país. [...] Levamos à compreensão também que, embora se fale de universidade, não devemos pensá-la num sentido unívoco, pois cada uma possui características próprias decorrentes de sua posição, de sua procedência, das condições de ensino e pesquisa oferecidas, do saber que elas produzem (FÁVERO, 2000, p. 8-9).

É neste cenário de múltiplos entendimentos sobre a universidade pública, que se destaca a ótica de Chauí (2003) ao conceituar a universidade como uma instituição social, cercada pelas possibilidades de diálogos, consensos e dissensos inerentes à sociedade e por isto mesmo estabelecendo uma relação entre universidade pública e as ações sociais. Assim, a autonomia universitária se faz presente por meio do reconhecimento de tais ações conferindo-lhe legitimidade junto ao público.

Diferentemente desta visão, estão as concepções da universidade inerentes à organização social, quando propõe um direcionamento a ser seguido com objetivos particulares e de interesse de uma minoria. Esta lógica está diretamente ligada aos processos administrativos e de gestão monitorados segundo as instâncias do neoliberalismo e do eficientismo capitalista, orquestrados pelos organismos internacionais em seu papel de subsidiário das universidades públicas. Nesta condição, a educação perde o seu sentido de direito para ganhar o conceito de serviço, causando danos à democracia e deteriorando a sociedade, conforme evidenciado por Chauí (2003).

A fim de ilustrar o conceito de universidade nesta última concepção, Otranto (2010, p. 102), aponta para o direcionamento imposto pelo Banco Mundial em sua proposta de estabelecer uma política-educacional-financeira de “criação de instituições de educação superior com custos inferiores aos das universidades”, com o argumento de que os cursos superiores técnicos se caracterizariam por serem mais flexíveis e integrados ao sistema produtivo (WORLD BANK, 1999).

Otranto (2006, p.21-22) tomando como referência outro documento do Banco Mundial de 1994, afirma: “Podemos ver que o BM considera a educação superior no Brasil um campo extremamente privilegiado devido aos subsídios governamentais a ela destinados”. A pesquisadora menciona ainda, que era estratégico para a reforma da educação superior no governo Lula da Silva, segundo o BM, criar mecanismos estimulantes para as instituições

públicas diversificarem as fontes de financiamento, como o autofinanciamento dos estudantes e a articulação do financiamento fiscal com os resultados.

Em época mais recente, no dia 21 de novembro de 2017, o Banco Mundial tornou público seu último relatório sobre a educação brasileira, demonstrando que vem ratificando e ampliando suas propostas ao longo do tempo: “*Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*”. A principal diferença é que este documento surgiu a partir de um pedido do governo federal brasileiro, conforme afirmou o diretor do Banco Mundial para o Brasil, Martin Raiser.

O estudo apresenta uma análise das raízes dos problemas fiscais enfrentados pelo Brasil, os programas sociais existentes e as alocações de despesas. O trabalho identifica ainda possíveis reformas que poderiam tornar os gastos públicos mais eficazes, eficientes e equitativos. O economista-chefe do Banco Mundial para o Brasil e principal autor do relatório, Antonio Nucifora afirma que é preciso reformar a previdência, porque ela é o motor do desequilíbrio fiscal e ainda mais porque o sistema previdenciário brasileiro é altamente injusto. Complementa, reiterando que os salários dos servidores públicos federais são excessivamente altos e contribuem para a desigualdade. Defende um ajuste geral, que inclui redução salarial do funcionalismo público e dos subsídios previdenciários que, segundo o Banco, beneficiam principalmente a classe média e os mais ricos (WORLD BANK, 2017).

No momento de conclusão desta tese (dezembro de 2018), não podemos perder de vista que o Brasil terá um novo presidente no primeiro dia do ano de 2019, que poderá adotar as orientações do Banco Mundial para a educação superior federal. Devemos considerar ainda que os IFs são instituições públicas federais, assim como as universidades. Qualquer mudança colocada em prática que afete o funcionalismo público, atingirá também os IFs, com possíveis reflexos na avaliação institucional. Nesse sentido, indicamos que as últimas propostas do Banco Mundial sejam acompanhadas bem de perto para que se possam avaliar futuramente suas consequências.

Cabe destacar, ainda, que a visão observada nas abordagens até o momento explicitadas aponta para uma concepção de educação com significância comercial, de mercadoria. Percebe-se a preocupação com a racionalidade técnica, com metas quantitativas e com a lógica produtivista. Este posicionamento separatista conduz a um dualismo estrutural, evidenciando uma dicotomia entre educação e trabalho, quando o homem deixa de ser o agente histórico de sua realização social.

Nas palavras de Ciavatta (2010) surge uma indagação e uma possível resposta:

Seria assim, também, uma expressão do dualismo da estrutura de classes da sociedade brasileira que permeia a educação no fenômeno tantas vezes identificado e criticado como dualismo educacional? Com base na divisão técnica e social do trabalho, a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira, conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas (CIAVATTA, 2010, p. 160).

Na análise de Santos (2006) aparece novamente a dicotomia educação-trabalho, mas, considerando a hegemonia da universidade. “Esta hegemonia começou por significar a existência de dois mundos com muita pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho” (p.195). De acordo com o autor esta dicotomia atravessou as diversas fases do capitalismo, dentre elas o seu período de desenvolvimento e o seu período liberal, tendo ao final deste último uma significativa transformação dos termos dicotômicos educação-trabalho.

Assim, a educação que fora inicialmente transmissão de alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. [...] A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado (SANTOS, 2006, p. 196).

O referido autor afirma ainda que em decorrência desta visão dicotômica a universidade passou a buscar a compatibilização entre a educação humanística e a formação profissional. Houve também a diferenciação interna da universidade e do ensino superior, surgindo estratificações de ensino por meio de faculdades de especialização profissional.

Corroborando para a discussão, Ciavatta (2010, p. 162) afirma:

Os programas de governo engendram soluções pontuais, focalizadas nos grupos mais favorecidos. Mas programas assistencialistas são contingências decorrentes da injustiça social e da extrema desigualdade social em que vivemos. Eles não podem substituir as políticas públicas, as políticas de Estado, que tenham sustentação em legislação específica, tenham base orçamentária e garantia de continuidade.

O que se observa com o surgimento dos Institutos Federais, é a criação de uma legislação com força política, que suscita a compreensão de suas finalidades e consequências para a sociedade brasileira. É preciso que sejam verificados, quais esforços serão necessários para que a sociedade possa ter acesso à educação formativa, crítica e dialógica, permeando a formação humana e profissional.

Não há por que abandonar valores e princípios fundamentais e nem transigir teoricamente. Afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, sem os princípios da *igualdade, democracia e solidariedade*, é firmar-se, como o fazem os neoliberais, na restrita liberdade, autonomia e qualidade reguladas pelo mercado ou pela lei do mais forte (FRIGOTTO, 1999, p. 206).

Com essa observação de Frigotto (1999), podemos buscar a reflexão acerca das práticas avaliativas definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, cujos processos, instrumentos e operacionalização de seus pressupostos foram elaborados à luz das organizações acadêmicas existentes até então, o que exclui os Institutos Federais.

Assim, o desafio dessa pesquisa se pautou na análise necessária ao entendimento sobre as possíveis mudanças e adaptações para que os Institutos Federais possam realizar seu processo avaliativo deliberado pelo Sinaes considerando sua missão, objetivos e características institucionais

3.2. Percurso dos IFs no Eixo Planejamento e Avaliação Institucional do Sinaes²¹

Essa seção tem por objetivo apresentar como os Institutos Federais estão se adequando ao processo de avaliação institucional definido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), considerando suas especificidades enquanto uma nova organização acadêmica. Para realização desse levantamento fizemos uso de pesquisa documental e bibliográfica que nos auxiliaram a fundamentar metodologicamente o estudo, servindo-nos de aporte para as análises dos resultados preliminares encontrados.

Utilizamos como fonte básica o Cadastro e-MEC²² de Instituições e Cursos de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde foram depositados os conceitos institucionais (CIs) e demais informações de interesse para análise. O levantamento dos conceitos institucionais foi feito nos 38 Institutos Federais existentes, localizados nas cinco regiões brasileiras.

²¹ A discussão empreendida nesta parte da tese revela o esforço da autora em expandir análises anteriores feitas pela mesma sobre a temática abordada, as quais puderam ser expostas ao debate com outros pesquisadores da área em eventos sobre a educação superior brasileira, com recorte na avaliação desse nível educacional. A esse respeito, consultar Otranto e Paiva (2017).

²² Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

Em seguida apresentamos os Conceitos Institucionais (CI) dos Institutos Federais disponibilizados na base de dados do e-MEC nos períodos de 2009 a 2016 e 2009 a 2007. Os resultados obtidos foram analisados considerando as premissas do Instrumento de Avaliação Externa referendado na legislação regulatória sob a concepção do Sinaes e nas especificidades dos Institutos Federais.

3.3. O conceito institucional (CI) nos IFs

Na avaliação institucional referenda por um Estado (GRAMSCI, 1988) marcado pela coerção e controle, a regulação traduz e desencadeia uma série de ações e comportamentos dos partícipes da sociedade, de modo a atender à lógica padronizada de valores e de qualidade pré-determinadas. No caso do Brasil, a legislação em vigor que direciona os comandos da avaliação institucional na educação superior elegeu o Sinaes para este feito.

A regulação é uma atividade de ordenação das atividades dos particulares e de coerção legítima, sendo que o Estado não só espera adesão, como tem meios de operar uma socialização jurídica, política e ideológica para que os administrados cumpram seus regulamentos. Noutra linha de raciocínio, é possível supor que a adesão não ocorra com base no mero racionalismo burocrático [quando as organizações/instituições almejam a competição e a eficiência], mas para atender a pressões do ambiente no qual estão inseridas e reduzir incertezas (FERNANDES; SOUSA, 2018, p. 344-348).

As pressões do ambiente que os autores se referem podem ser aplicadas nas situações em que as IES se encontram para dar prosseguimento à sua existência enquanto instituição social.

Fernandes e Sousa (2018) advertem para os equívocos das generalizações no âmbito acadêmico em relação à qualidade alcançada por determinada instituição de ensino ou curso, tendo em vista que cada um deles é único e se movimenta em um processo cíclico que se retroalimenta considerando a avaliação formativa. Nesse sentido as ações coercitivas do Estado cada vez mais impulsionam a criação de indicadores que supostamente identificam a qualidade e estabeleçam instrumentos deflagradores de financeirização como contrapartida para as IES.

No capítulo 1 apresentamos os dois conceitos de regulação: (Conceito Institucional - CI e Conceito de Curso - CC) (BRASIL, 2010, art. 33-C). Entretanto, considerando a natureza dessa pesquisa ter privilegiado os Institutos Federais na dimensão “institucional”, tratamos

nesta seção do Conceito Institucional (CI) que abrange as dimensões analisadas na avaliação institucional externa (BRASIL, 2010, art. 33-C, II).

O Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que subsidia os atos de credenciamento, reconhecimentos e transformação da organização acadêmica – presencial, configura-se como principal ferramenta da regulação. Neste instrumento é afirmada a concepção de respeito à diversidade das distintas organizações acadêmicas existentes e suas experiências avaliativas internas e externas, bem como sua institucionalidade referendada no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (BRASIL, 2014).

Tal afirmativa, pode ser contestada quando observamos as naturezas das IES, em especial, dos Institutos Federais, considerando o modo como foi concebido, sendo uma mescla de tipos de instituições sociais bem distintas. As escolas técnicas, as escolas agrotécnicas federais, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e os CEFETs, cada um a seu modo possuíam suas características que juntas deram vida aos IFSs.

É preciso observar a complexidade identitária presente nestas instituições que a partir da promulgação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) passaram a ser uma nova organização acadêmica sob a gerência do Sinaes.

Assim, contextualizado, podemos analisar a estrutura do instrumento de avaliação institucional externa que foi reorganizado, reagrupando as dez dimensões do Sinaes em 5 (cinco) eixos macro conforme consta na NOTA TÉCNICA nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC (BRASIL, 2014). Apresentamos este reordenamento no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Eixos do Instrumento de avaliação institucional externa

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional
Considera a dimensão: 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional
Contempla as dimensões: 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.
Eixo 3 – Políticas Acadêmicas
Abrange as dimensões: 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.
Eixo 4 – Políticas de Gestão:
Compreende as dimensões: 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.
Eixo 5 – Infraestrutura Física:
Corresponde à dimensão: 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes.

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de dados extraídos do (BRASIL, 2014b).

O instrumento subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial) das IES. A ação prevista aos Institutos Federais após a sua criação pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) consiste no processo de recredenciamento institucional pelo Inep/MEC.

Assim, observamos no Quadro 4 a organização de conceitos escalonados de 1 a 5 com suas respectivas descrições que devem ser contempladas no ato da avaliação externa.

Quadro 4 - Instrumento de avaliação institucional externa

Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)	
Conceito	Descrição
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE(M)/ NÃO HÁ, NÃO ESTÃO RELACIONADAS
2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE.
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE.

Fonte: (BRASIL, 2014d)

As descrições orientadoras do Quadro 4 causam certa inquietação acerca do significado dos conceitos, tendo em vista a subjetividade implícita a cada eixo e seus respectivos indicadores.

Neste particular já havia questionamentos de estudiosos da temática avaliação quando da institucionalização do Instrumento de avaliação dos cursos de graduação do MEC/INEP/DAES (BRASIL, 2008c) que pode ser estendido ao Instrumento de avaliação institucional externa (2014), tendo em vista a similaridade do instrumento.

Somente para ilustrar, este último instrumento de avaliação institucional (out/2008) divulgado estabelece a escala de um a cinco (escala do SINAES), em que o conceito 1 significa “Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro MUITO AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade” e o conceito cinco significa “Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro MUITO ALÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade”. Todavia, o que significa “muito além” e “muito aquém” e, ainda, qual o significado ou mensuração para “referencial mínimo de qualidade”? Onde estão estabelecidos esses critérios? As expressões “muito além” e “muito aquém” estão *muito além* da possibilidade de estabelecer um juízo de valor às questões que estão sendo abordadas (POLIDORI, 2009, p. 448-449, grifo do autor).

A crítica da autora se refere ao escalonamento dos indicadores que ao receberem o tratamento da regulação, objetiva e pragmática pode se contrapor às especificidades de cada instituição/curso e aos aspectos formativos da avaliação, ainda que o instrumento reserve um espaço para que as contextualizações sejam observadas, descritas e registradas pela comissão externa do Inep/MEC.

Assim, retomando as orientações do Instrumento de avaliação institucional externa (2014), foram elencadas 7 (sete) recomendações:

- Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise;
1. Cada indicador apresenta, predominantemente, **um objeto de análise**;
 2. Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistêmica e Global”, a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseando-se nas informações contidas no PDI e nos documentos oficiais da Instituição de Educação Superior (IES);
 3. Alguns indicadores têm aplicabilidade correspondente ao ato ou à organização acadêmica, conforme orientação inserida no próprio indicador. Os indicadores “não aplicáveis” não serão computados no cálculo final do Conceito Institucional (CI);
 4. **O Relato Institucional** é uma inovação na concepção deste instrumento. Ele será avaliado no Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional). Assim, consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: relato avaliativo do PDI; síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES e síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações. Observação: as informações originadas a partir dos relatórios de avaliação interna e externa no âmbito da autoavaliação, e das demais avaliações externas representadas nas diversas ações institucionais decorrentes, que subsidiam as melhorias na Instituição, devem constar desse documento. Nesse

relato, a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados do conjunto das avaliações em seu planejamento institucional e suas atividades acadêmicas, de forma a demonstrar as melhorias da IES;

5. O PDI e os relatórios de autoavaliação integram, desde o último ato regulatório da IES, para os atos de credenciamento e credenciamento, um referencial básico para o preenchimento do formulário eletrônico pela IES e para análise da comissão de avaliadores;

6. O CI é calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos dos eixos, os quais são resultados da média aritmética simples dos seus indicadores. O conceito final é arredondado automaticamente pelo sistema e-MEC;

7. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa nº 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a tramitação dos processos, incluindo a aplicação dos indicadores desse instrumento, dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Portanto, para garantia do cumprimento do artigo supracitado, o preenchimento do Formulário Eletrônico pela IES, incluindo o Relatório Institucional do Eixo 1, será realizado no sistema e-MEC e, da mesma forma, o preenchimento do relatório de avaliação pelos avaliadores. O PDI e o relatório da CPA também estarão apensados no sistema (BRASIL, 2014b, grifo do autor).

Constatamos nestas recomendações do Inep (2014) que há uma preocupação registrada no documento em considerar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES e os resultados relatoriais das avaliações internas e externas precedentes e atuais. No entanto, ainda pairam algumas dúvidas sobre a capacidade técnica dos avaliadores em realizar o que lhes cabe enquanto comissão externa, bem como suas concepções avaliativas. Frente a este possível fato, a autoavaliação institucional se revela um processo fundamental para que a comunidade acadêmica possa se autoavaliar e estar ciente de suas potencialidades e pontos de melhoria.

O Inep/MEC também definiu no referido instrumento uma tabela de pesos distribuídos entre os 5 (cinco) eixos do Sinaes. Estes pesos tiveram significados distintos de aplicação, conforme consta no Quadro 5.

Quadro 5 - Tabela de pesos para credenciamento e credenciamento de IES

EIXOS	Credenciamento	Recredenciamento e Credenciamento para Mudança de Organização Acadêmica	Número de indicadores
1 Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	5
2 Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3 Políticas Acadêmicas	20	30	13
4 Políticas de Gestão	20	20	8
5 Infraestrutura Física	30	20	16
TOTAL	100	100	51

Fonte: (BRASIL, 2014d)

A Tabela de pesos do Instrumento de avaliação externa revela que dentre os 5 (cinco) eixos definidos, o eixo 1 referente ao Planejamento de Avaliação Institucional se constitui naquele de menor peso (10). Esta observação pode ser feita também em relação ao número de indicadores, pois dos 51 elencados, o eixo abrange somente 5 indicadores. A relação quantidade/qualidade se coloca mais uma vez nos processos avaliativos para serem mais bem analisados, de modo que apresentem coerência frente à missão das IES.

Tal fato foi cotejado em uma das diversas análises de Dias Sobrinho (2008) que denuncia a metodologia empregada pelo Estado que se diz capaz de aferir a qualidade das IES e dos cursos, tendo como base os resultados basilares dos índices.

Desse modo, a avaliação institucional, que era central no SINAES, se torna periférica. As CPAs perdem sua função, pois, as instituições são desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação. O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os 'proprietários' e destinatários principais são os órgãos do governo. Os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade. Os objetivos mais importantes são controlar, hierarquizar, comparar, ranquear. Tudo isso com pretensa neutralidade e objetividade, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821, grifo do autor).

Frente às particularidades do instrumento observadas até aqui, referenciadas na política de avaliação da educação superior, apresentamos na Tabela 4 o primeiro levantamento do Conceito Institucional dos Institutos Federais, tendo como fonte, a base de dados do e-mec-INEP²³.

²³ “O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>>. Acesso em 30 abr. 2018.

Tabela 4 - Levantamento dos conceitos institucionais (CIs) dos Institutos Federais no período de 2009 a 2016

Regiões do Brasil	IFs sem CI	% Subtotal	IFs com CI 2	% Subtotal	IFs com CI 3	% Subtotal	IFs com CI 4	% Subtotal	Total de IFs por região
Sudeste	3		0		2		4		9
Sul	2		0		0		4		6
C-Oeste	0		0		4		1		5
Nordeste	4		1		4		2		11
Norte	5		0		1		1		7
Total	14	36,84 %	1	2,63%	11	28,95%	12	31,58%	38

Fonte: (OTRANTO; PAIVA, (2017, p. 93).

Em relação aos conceitos institucionais alcançados, devemos observar sua relação direta com os cinco eixos do Sinaes e os respectivos pesos associados aos conceitos.

A Tabela 4 demonstra o significativo número de 14 Institutos Federais ainda sem conceito institucional no ano de 2016, comprometendo os processos avaliativos, principalmente nas IES que ainda não possuem uma cultura avaliativa instituída internamente. Os únicos IFs que não se encontram nesta situação foram àqueles localizados na centro-oeste.

Um único Instituto Federal localizado na região nordeste recebeu o conceito 2 (INSUFICIENTE), resultado este que precisa ser observado de perto, tanto pela própria instituição de ensino, quanto pelo Inep/MEC, pois a sua situação se mostra grave, considerando sua função social.

Ainda na Tabela 4 constatamos que nenhuma instituição de ensino recebeu o conceito “1 ou 5”. O conceito “1” significa a não existência de determinados indicadores avaliativos na instituição. Em contrapartida, a ausência do conceito “5”, que é atribuído em caso de excelência dos indicadores, pode significar que existem mudanças necessárias para o desenvolvimento dos processos educacionais dos IFs, na busca de seu aperfeiçoamento. Diante dos cinco eixos do Sinaes, há provavelmente especificidades dos cursos da área de educação profissional e tecnológica que devem ser consideradas. Essas adaptações devem ser estudadas pelo Inep/MEC de modo que sejam contempladas no instrumento de avaliação externa para os Institutos Federais.

O conceito 3 (SUFICIENTE) representando 28,95% de instituições se constitui a avaliação mínima esperada para uma instituição que se encontra no início de sua existência, contudo, precisa ser melhorada.

Já o conceito 4 (MUITO BOM/MUITO BEM) foi atribuído a 31,58% de IFs. Este conceito alcançado pode ter sido decorrente das contratações de docentes e técnicos com alta qualificação acadêmica, mesmo em pouco tempo de existência dos IFs. As experiências dos CEFETs com o ensino superior e pesquisas da pós-graduação também podem ter colaborado, além das práticas de culturas agrícolas e técnicas adquiridas pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas ao longo dos anos.

Acreditamos que todos estes fatores e outros que não puderam ser identificados nesse contexto se somaram no desafio de atender às demandas da verticalização do ensino, e, por conseguinte, dos processos administrativos, pedagógicos e de gestão.

A tabela nos revela ainda que 12 Institutos Federais já alcançaram o conceito 4 (quatro) o que sugere que estas instituições estão conseguindo desenvolver suas atividades de forma muito boa.

Em continuidade à pesquisa, realizamos em abril de 2018 outro levantamento com objetivo de verificar as possíveis alterações no cenário das avaliações externas, em especial, nos Conceitos Institucionais (CIs) ainda referentes ao ano de 2017, tendo em vista a delimitação do estudo.

Ressaltamos que está previsto no fluxo avaliativo do Sinaes a possibilidade que as Instituições de Educação Superior possuem de recorrer do resultado e cumprir protocolos de compromissos junto ao Inp/MEC. Nestes casos, dependendo das análises realizadas pelos órgãos competentes, os conceitos institucionais podem ser revistos e alterados, conforme constam na Tabela 5.

Tabela 5 - Levantamento dos conceitos institucionais (CIs) dos Institutos Federais no período de 2009 a 2017

Regiões do Brasil	IFs sem CI	% Sub total	IFs com CI 2	% Sub Total	IFs com CI 3	% Sub total	IFs com CI 4	% Subtotal	IFs com CI 5	% Sub total	Total de IFs por região
Sudeste	0		0		2		7		0		9
Sul	0		0		1		5		0		6
C-Oeste	0		0		4		0		1		5
Nordeste	0		0		2		9		0		11
Norte	0		0		3		4		0		7
Total	0	0,0%	0	0,0%	12	31,57%	25	65,78%	1	2,63%	38

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do banco de dados e-MEC/INEP (BRASIL, 2018).

Ao analisarmos a Tabela 5 verificamos que houve expressiva mudança no panorama avaliativo dos Institutos Federais no intervalo entre o primeiro levantamento (janeiro de 2017) e o segundo realizado em abril de 2018.

Observamos ainda, que já não havia mais nenhum Instituto Federal sem conceito institucional, nem tão pouco com conceitos 1 ou 2. O cenário dos IFs com conceito 3, teve pouca alteração, passando de 11 para 12 instituições nesta condição.

A significativa alteração se deu nos Institutos Federais com conceito institucional 4, pois o número de instituições avaliadas pelo Inep como (MUITO BOM/MUITO BEM) saltou de, de 12 para 25 IES.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o resultado contemplado a 1 (um) Instituto Federal que foi avaliado com o conceito institucional máximo, descrito como (EXCELENTE). Assim, apresentamos a seguir na Tabela 6 um comparativo dos Conceitos Institucionais (CIs) dos Institutos Federais nas cinco regiões do Brasil nos períodos de (2009 a 2016) e (2009 a 2017).

Tabela 6 - Levantamento dos conceitos institucionais (CI) dos Institutos Federais no período de 2009 a 2016 e 2009 a 2017

Regiões do Brasil	IFs sem CI	IFs com CI 2	IFs com CI 3	IFs com CI 4	IFs Com CI 5	Total de IFs por região
Sudeste						9
2009 a 2016	3	0	2	4	0	
2009 a 2017	0	0	2	7	0	
Sul						6
2009 a 2016	2	0	0	4	0	
2009 a 2017	0	0	1	5	0	
C-Oeste						5
2009 a 2016	0	0	4	1	0	
2009 a 2017	0	0	4	0	1	
Nordeste						11
2009 a 2016	4	1	4	2	0	
2009 a 2017	0	0	2	9	0	
Norte						7
2009 a 2016	5	0	1	1	0	
2009 a 2017	0	0	3	4	0	
Total de CI em 2016*	14	1	11	12	0	
Total de CI em 2017**	0	0	12	25	1	38

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do banco de dados e-MEC/INEP (BRASIL, 2017e* e 2018**).

Uma observação preliminar a ser feita se refere ao fato de que todos os Institutos Federais foram avaliados em seu conceito institucional.

Verificamos também que no primeiro levantamento havia 1 (um) IF com avaliação 2 (dois) no Conceito Institucional, porém, no segundo panorama não foi identificado nenhum Instituto Federal nesta condição avaliativa INSUFICIENTE.

Já em relação ao conceito institucional 3 (três) conferido à instituição que teve o conceito SUFICIENTE, constamos nesta condição, o aumento de 11 para 12 IFs. Estas instituições precisarão melhorar vários aspectos institucionais, tendo em vista, que o conceito SUFICIENTE se constitui o mínimo necessário para que a IES possa realizar suas atividades.

Quanto ao conceito institucional 4 (quatro) que se refere a MUITO BOM/MUITO BEM, tivemos um significativo aumento de Institutos Federais com essa classificação. Houve

um aumento de 12 para 25 instituições. Assim, mais 13 institutos alcançaram este conceito, o que corresponde a mais de 50% de instituições que melhoraram o conceito da avaliação institucional do MEC, demonstrando o atendimento às especificidades propostas pelo Sinaes.

Encerrando a Tabela 6, constatamos que 1 (um) Instituto Federal teve seus indicadores avaliados em sua potência, recebendo o conceito institucional 5 (cinco) auferido às instituições que alcançaram o conceito máximo “EXCELENTE”. Como já anunciado na introdução desse texto, o Instituto Federal Goiano, por ter conseguido tal êxito foi o eleito para aprofundarmos as suas especificidades, tendo em vista, os objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 4 - O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Neste capítulo apresentamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano escolhido como *locus* central desta pesquisa após realização do levantamento dos conceitos institucionais (CI) dos 38 Institutos Federais nas cinco regiões do país, no período de 2009 a 2017. Com o levantamento realizado, constatamos que a avaliação conduzida por Comissão externa organizada e gerida pelo Inep/MEC atribuiu o conceito institucional (CI) máximo à instituição, conforme exposto no capítulo anterior.

O Instrumento de Avaliação Externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial) estabelece um quadro com Conceitos em escala crescente de 1 a 5, sendo o conceito 1 atribuído quando o indicador avaliado é considerado como **não existente** ou **não relacionado**; o conceito 2 é atribuído ao indicador **insuficiente**; o conceito 3 é conferido por meio de indicador considerado **suficiente**; o conceito 4 é imputado para o indicador com aspecto **muito bom** ou **muito bem**; e por fim, o conceito 5 definido ao indicador classificado como **excelente** (INEP, 2014).

Para compreendermos o contexto em que o Instituto Federal Goiano foi criado e suas condições identitárias foi necessário buscarmos alguns elementos da região centro-oeste, onde a instituição se situa, bem como do próprio estado de Goiás.

Identificar e conhecer os principais aspectos da história regional e estadual nos proporcionaram uma aproximação dessa instituição e um entendimento mais qualificado acerca de sua relevância no cenário territorial.

4.1. Instituto Federal Goiano: construção de uma nova identidade institucional

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano localiza-se na região centro-oeste do país contemplada com o menor número de Institutos Federais, pois, dos 38

IFs criados pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), cinco²⁴ deles foram distribuídos no Distrito Federal e nos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

A região centro-oeste, se configura como a segunda maior região em área territorial do Brasil, com 1606234,466 km² (IBGE, 2017)²⁵.

O estado Goiano pode ser considerado uma unidade estratégica do país, pois seus limites ao norte são estabelecidos com o estado do Tocantins, ao sul com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, a leste com a Bahia e Minas Gerais e a oeste com Mato Grosso (IBGE/Instituto Mauro Borges / Segplan-GO). Tal condição territorial lhe favorece nas transações comerciais por meio de rodovias, ferrovias e portuário.

A capital de Goiás, Goiânia, habitada por uma população de 1.466.105 pessoas se apresenta como o maior município do estado, além de ser considerada como um “núcleo polarizador da região metropolitana, aglomerado de 20 municípios que abrigam 2,494 milhões de habitantes e 40% do Produto Interno Bruto goiano” (IBGE 2017; IMB, 2018). Estes dados se mostram relevantes para a compreensão da distribuição territorial e das atividades produtivas do estado que influenciaram a criação e a composição de novas instituições de ensino para atender às distintas demandas de mercado.

Observamos assim, que Goiás guarda particularidades em sua composição histórica que motivou a existência da educação profissional e tecnológica no estado, em especial no período do início do século XX. Tais acontecimentos se moldaram à própria história do Instituto Federal Goiano, instituição contemplada para esta análise, tendo em vista a sua relevância no cenário da avaliação institucional.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre o Natal e o Ano Novo, período em que culturalmente a maioria da população brasileira encontra-se envolvida com as festas de fim de ano, fez surgir uma nova categoria de Instituição de Ensino, denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

²⁴ Trata-se das seguintes instituições: **Instituto Federal de Brasília**, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília; **Instituto Federal de Goiás**, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás; **Instituto Federal Goiano**, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres; **Instituto Federal de Mato Grosso**, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres; **Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina (BRASIL, 2008, grifo nosso).

²⁵Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=downloads>>. (BRASIL, 2017). Acesso em 08 set.. 2018.

As histórias das instituições de ensino envolvidas na adesão ao Chamamento Público nº 2, de 13 de dezembro de 2007 protagonizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC se assemelham e se distanciam entre si, pois, como o Brasil se constitui em um país com dimensões continentais, a diversidade de culturas implicadas em suas cinco regiões foi afetada, sobremaneira, com a nova configuração que se formava.

Para resgatarmos essa história já descrita preliminarmente no capítulo 2 que tratou da Rede Federal, foi preciso emergir brevemente nos idos de 1909 com a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices pelo ex-presidente Nilo Peçanha que se constituiu um marco para a educação profissional federal no país.

O estado de Goiás assim como os demais 25 estados e o Distrito Federal participaram dos efeitos da linha do tempo tracejada após o surgimento destas Escolas, originalmente criadas sob a gestão do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e posteriormente, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Com a diversificação social, econômica e política brasileira, as constantes modificações de denominações e estruturas das instituições de ensino estiveram em sintonia com as exigências dos ciclos produtivos do país, pois, distintas frentes de mão de obra se faziam necessárias para atender às demandas do mercado.

Na sequência se verificou em 1937, a transformação destas instituições em Liceus Industriais e em 1942 foram renomeadas como Escolas Industriais e Técnicas. Em 1956 a nomenclatura atribuída a estas instituições, consideradas a partir de então, como de natureza autárquica, passou a ser de Escolas Técnicas Federais. Ao longo deste período estiveram também em formação e expansão as Escolas Agrotécnicas que tiveram significativa relevância no cenário da Educação Profissional e Tecnológica do país.

A sequência de transformações não se esgotou, pois com a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, algumas Escolas Técnicas Federais, foram alçadas à qualidade de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Somou-se o surgimento da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) resultante da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, por meio da Lei nº. 11.184, de 07 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005).

Lima Filho (2010, p. 144) já apontava para a ausência de discussões acerca das constantes modificações identitárias das instituições da educação profissional e tecnológica no país, assim como, da necessidade de aprofundamento sobre o significado conceitual das mesmas, sob pena de submeter “à lógica estrita da dicotomia entre produção e aplicação do

conhecimento, entre ciência e tecnologia, entre concepção e execução do trabalho, o que implica questionar, de início, qualquer formulação utilitarista e pragmática [...]”.

Tal lógica produtivista já culturalmente arraigada na Educação Profissional e Tecnológica, foi reacendida com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2008), fazendo emergir os Institutos Federais e com eles o desafio de se realizar processos educativos com qualidade, respeitando os valores e a missão social da educação pública.

Nesta ocasião, o estado de Goiás já possuía três Centros Federais de Educação Tecnológica quando foi contemplado pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) com dois Institutos Federais, assim organizados: O Instituto Federal de Goiás²⁶ composto mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, proveniente de experiências no segmento industrial e o Instituto Federal Goiano²⁷, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí (incluindo sua Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos) e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE), todos oriundos de escolas agrícolas.

Foi diante desse cenário que se inseriu o Instituto Federal Goiano originário destas transformações institucionais, mediadas pelos contextos socioeconômicos, político, cultural e educacional, que serão abordados mais adiante a seguir.

A sequência lógica adotada pelos governantes do país em destinar à educação a formação de mão de obra para atender aos objetivos dos distintos cenários dos ciclos econômicos de ocasião, imputaram às instituições de ensino, mudanças de denominações, das estruturas e da própria história. Com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano não foi diferente, suas origens foram modificadas ao longo do tempo e podem ser observadas por meio de três trajetórias institucionais, conforme constam no Quadro 6:

²⁶ Ver art. 5º, inciso X da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

²⁷ Ver art. 5º, inciso XI da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Ibid., 2008).

Quadro 6 - Linha história das instituições de ensino que compuseram o IF Goiano em 2008

Instituições de Ensino	Ano de criação	Região do Estado de Goiás
Trajatória de Urutaí		
Escola Agrícola de Urutaí	1953	Sudeste de Goiás
Ginásio Agrícola de Urutaí	1964	
Escola Agrotécnica Federal de Urutaí	1977	
Escola Agrotécnica Federal de Urutaí passa a ter a Unidade Descentralizada-UNED Morrinhos vinculada à	1997	Sul de Goiás
Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí	2002	Sudeste de Goiás
Instituto Federal Goiano, <i>campus Urutaí</i>	2008	
Trajatória de Rio Verde		
Ginásio Agrícola de Rio Verde	1967	Sudoeste de Goiás
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO - EAFRV	1968	
Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Rio Verde	2002	
Instituto Federal Goiano, <i>campus Rio Verde</i>	2008	
Trajatória de Ceres		
Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE)	1994	Médio Norte de Goiás
Instituto Federal Goiano, <i>campus Ceres</i>	2008	

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (IF Goiano, 2014).

Além das instituições Urutaí, Rio Verde e Ceres já compostas de estruturas consolidadas há anos, somou-se Morrinhos que na qualidade de Uned de Urutaí também detinha uma composição organizada. Os demais 8 (oito) *campi* inseridos no Plano Institucional do Instituto Federal Goiano foram criados estruturalmente após a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). A seguir, no Quadro 7, apresentamos os 12 (doze) *campi* e o Polo de Inovação que compõem o IF Goiano.

Quadro 7 - Campi do IF Goiano

<i>Campi</i>	Ano de criação do <i>campus</i>	Região do Estado de Goiás	Extensão em área
<i>Campus</i> Urutaí	2008	Sudeste de Goiás	512 hectares
<i>Campus</i> Rio Verde	2008	Sudoeste de Goiás	219 hectares
<i>Campus</i> Ceres	2008	Médio Norte Goiás	214.322 km ²
<i>Campus</i> Morrinhos	2008	Sul de Goiás	192 hectares
<i>Campus</i> Iporá	2010	Oeste de Goiás	Não informado
<i>Campus</i> Posse	2013	Nordeste Goiano	Aprox. 2.024,537 Km ² .
<i>Campus</i> Avançado Hidrolândia Vinculado Administrativamente ao <i>Campus</i> Morrinhos	2013	Zona Rural	47.25.05 hectares
<i>Campus</i> Belos	2014	Microrregião do Nordeste de Goiás	Não informado
<i>Campus</i> Avançado Catalão Vinculado Administrativamente ao <i>Campus</i> Urutaí	2014	Zona rural e urbana de Catalão	Zona rural com 11.21 hectares Zona urbana: 1.630 m ²
<i>Campus</i> Avançado Cristalina ²⁸ Vinculado Administrativamente ao <i>Campus</i> Urutaí	2014	Região urbana de Cristalina, próximo a BR-050.	14.935 m ² , que possui prédio com 1.700 m ² de área
<i>Campus</i> Avançado Ipameri Vinculado Administrativamente ao <i>Campus</i> Urutaí	2014	localizada no Setor Universitário, às margens da Rodovia Lídio de Faria GO 307, no Município de Ipameri	29.04 hectares, mais a área doada pela Prefeitura de Ipameri aproximadamente, 4,5 alqueires
<i>Campus</i> Trindade	2015	Zona urbana da cidade	43 mil metros quadrados
Polo de Inovação ²⁹ Instalado no <i>Campus</i> Rio Verde	2015	Sudoeste de Goiás	Não informado

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (IF GOIANO, 2014) e do Plano Pedagógico do Curso técnico de Agropecuária (IF GOIANO, 2016).

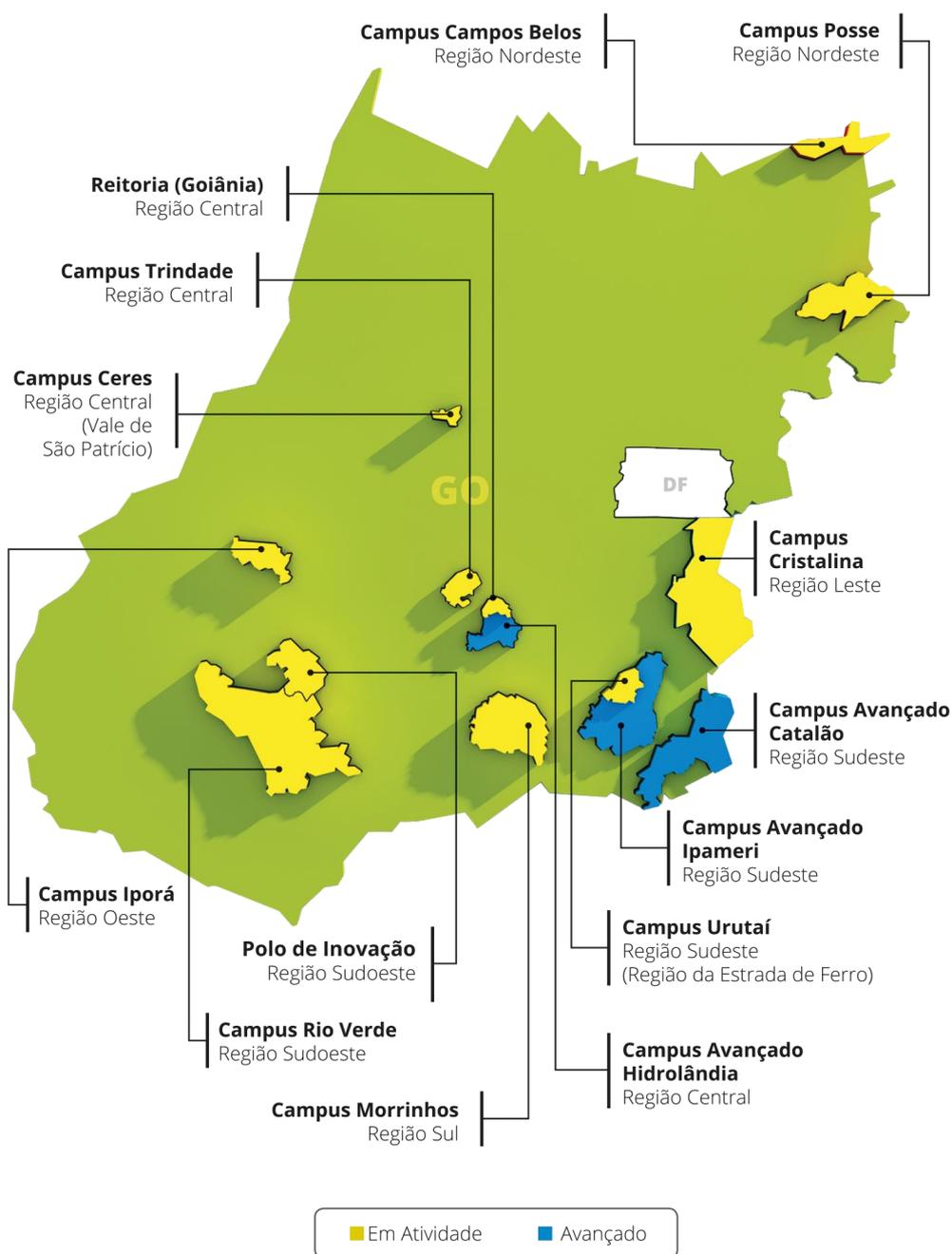
Podemos observar as dimensões territoriais e as distâncias entre as unidades do IF Goiano, apresentando um desafio tanto para os processos de comunicação, quanto processuais. Tais fatores podem ser minimizados com a utilização de tecnologias, planejamento de ações e processos avaliativos, o que evidencia a relevância da prática da avaliação institucional e da participação coletiva da comunidade acadêmica. Outro aspecto a ser pontuado diz respeito aos investimentos para a manutenção da infraestrutura, pedagógica e

²⁸ O *campus* Avançado Cristalina, deixou de ser *campus* avançado, tendo sua classificação alterada para *campus* Cristalina por meio da Portaria n.448, de 15 de maio de 2018 (BRASIL,2018a), que dispõe sobre alteração de tipologia de unidade de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

²⁹ São constituídos a partir de competências tecnológicas específicas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação. A atuação de um Polo da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial EMBRAPPI IF está voltada ao atendimento das demandas do setor produtivo, por pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I) e à formação profissional para as atividades de PD&I na indústria. A expectativa é de fortalecer a base de conhecimento existente nessas instituições e sua capacidade de geração de soluções tecnológicas, potencializadas pelo mecanismo de compartilhamento de custos e riscos oferecido pela EMBRAPPI para gerar inovação industrial no país. Disponível em: < <http://www.embrapii.org.br/categoria/polos-embrapii-if/> <. Acesso em: 12 out. 2018.

administrativa das unidades, exigindo o exercício da gestão democrática. Na Figura 2 (dois) podemos observar os *campi* distribuídos por regiões ao longo do território goiano.

Figura 2 - Localização dos *campi* do IF Goiano no estado de Goiás



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

Nos documentos oficiais da instituição, o Instituto Federal Goiano declara sua missão, visão e valores compromissados com a qualidade, a cidadania e a sociedade.

Missão. O Instituto Federal Goiano (IF Goiano) busca promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade. **Visão.** Consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional verticalizada. **Valores.** Ética; Respeito à diversidade e ao Meio Ambiente; Comprometimento Gestão Democrática; Transparência; Integração; Excelência na atuação (IF GOIANO - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI, 2014, grifo nosso).

Em relação à visão, destaca-se a apropriação da verticalização como um horizonte a ser perseguido no âmbito da educação profissional. Os valores registrados no Plano de Desenvolvimento Institucional e reafirmado em outros documentos e canais de comunicação da instituição apresentam elementos que podem contribuir para a oferta do ensino de excelência.

Para isto, os Institutos Federais possuem estrutura organizacional definida na sua lei de criação, dispondo como órgão executivo, a reitoria, que por sua vez se mostra composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores, conforme art. 11 da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

A estrutura dos IFs conta ainda com a organicidade de órgãos superiores, assim dispostos:

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior (BRASIL, 2008).

Tal composição orgânica abrange todos os *campi* do Instituto Federal, observando as características de cada *campus* e suas respectivas identidades institucionais. No caso do Instituto Federal Goiano, verificamos uma detalhada estrutura, composta pelas seguintes

gestões: Reitor; Pró-Reitoria/Direção Geral; Diretorias Sistêmicas/Áreas; Coordenação Geral/Gerências; Coordenação/Assessoria; Chefia de Unidade; Chefia de Seção; Chefia de Divisão; Chefia de Setor. A hierarquia atribuída a cada posição de gestão pode ser observada no Organograma, no Anexo A:

Na seção seguinte apresentamos os 12 (doze *campi*) do Instituto Federal Goiano e suas principais características. Em função da especificidade dessa pesquisa abranger a temática da Avaliação Institucional sob a perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, foi dado ênfase no processo de credenciamento institucional do Inep/MEC, aos *campi* do Instituto Federal Goiano que ofereciam cursos de graduação, os quais se encontram submetidos legalmente ao referido sistema. Foram eles: Urutaí, Rio Verde, Ceres, Morrinhos e Iporá.

4.2. O *Campus* Urutaí

Tendo por objetivo conhecer aspectos da história dos *campi* do Instituto Federal Goiano, iniciamos com a instituição precursora que foi a Fazenda Modelo de Criação, criada pelo Decreto n.º 13.197, de 25 de setembro de 1918 (BRASIL, 1918). Este empreendimento com extensão territorial em torno de 4.841.300m² foi responsável pelo melhoramento de produção e do plantel da pecuária na região em franca expansão, impulsionada pela instalação da estrada de ferro Goiás e pelo movimento de interiorização do estado à época (CAIXETA ISSA (2014).

As culturas pecuária e agrícola no estado de Goiás foram expressivas no período das décadas de 1930 a 1950, quando demandavam ações de fomento, delimitando assim, as atividades da região para o cultivo e abastecimento de criações de origens bovina, suína, equina e ovina, de modo a atender ao consumo de outros estados, como São Paulo e Rio de Janeiro. Motivada pelo governo do ex-presidente Getúlio Vargas, a ocupação da região centro-oeste foi sendo realizada, tendo como principal atrativo a aquisição de terras disponíveis para produzir e gerar riquezas (IBGE, 2017).

Diante das transformações na produção e nas relações de trabalho houve a necessidade de mão de obra especializada e profissional proveniente das exitosas experiências da então Fazenda Modelo de Criação, somadas ao fenômeno de êxodo da população rural diante da

expansão da pecuária, em detrimento das atividades de plantio³⁰ (CAIXETA ISSA, 2014). Entretanto, a autora destaca, que mesmo diante da complexa relação produtiva estabelecida à época, houve significativo avanço da região sudeste de Goiás, tanto no segmento agrícola, quanto da pecuária, o que consolidou esta região do estado como de destaque, dados os seus resultados produtivos exitosos.

A existência da Fazenda Modelo de Criação se deu por cerca de 30 anos, tendo como ponto alto a década de 1930. O seu declínio foi sendo registrado progressivamente ao longo dos anos seguintes, motivado pelos acontecimentos mundiais e locais decorrentes ainda da depressão de 1920, como a interrupção da malha ferroviária nas regiões interioranas e o deslocamento de estudos científicos de melhoramento de criações para o estado de São Paulo. Assim, face às dificuldades econômicas vivenciadas pelo país, os investimentos por parte do Governo Federal já se faziam mais remotos, promovendo ainda mais o declínio das atividades da Fazenda Modelo de Criação e a condução para sua transformação em Escola Agrícola (CAIXETA ISSA, 2014).

A localização da Fazenda foi contemplada em sua nova denominação que passou a ser conhecida como Escola Agrícola de Urutaí, instituída por meio do Projeto nº 1.416, em 1951. A consolidação de sua transformação concretizou-se com a Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953 (BRASIL, 1953) que a subordinou à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, sob as prerrogativas das demais escolas agrícolas existentes no país. A Figura 3 ilustra o cenário rudimentar da escola no período.

³⁰ Tal prática extensiva da pecuária foi denominada na região como “pecuarização da lavoura” (CAIXETA ISSA, 2014).

Figura 3 - Portão de entrada do núcleo agrícola da Escola Agrícola de Urutaí



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

Caixeta Issa (2014) em sua pesquisa de mestrado destacou a fase referente à Escola Agrícola de Urutaí que contemplou o período de 1953 a 1963, quando se deram as primeiras providências para que a instituição tivesse a estrutura de uma escola agrícola que atendesse as demandas locais. Os 10 anos iniciais de existência da Escola Agrícola de Urutaí (EUA) foi o marco para que a escola se institucionalizasse como um órgão educativo sistematizado à luz do Decreto-Lei nº 9.163/1946 (BRASIL, 1946) que instituiu a Lei Orgânica sobre o ensino agrícola. Na Figura 4 podemos observar a organicidade da instituição adotada à época.

Figura 4 - Alunos da segunda série entrando em aula na Escola Agrícola de Urutaí



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

Os cursos oferecidos pela Escola eram de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola. A Escola Agrícola de Urutaí como as demais escolas da mesma natureza criadas no país possuía o objetivo principal de reter as crianças e jovens para o desenvolvimento de atividades agropecuárias, além de servir para a disciplina e “correção” dos possíveis maus feitos em sociedade. A retenção deste público se fazia necessária devido ao crescente êxodo rural, que provocava a redução de mão de obra qualificada e conseqüentemente a lucratividade nos negócios.

Além disso, a Escola Agrícola de Urutaí guardava algumas particularidades:

Em Urutaí, não havia o curso ginasial completo. Na EAU, eram ofertados os primeiros dois anos do curso ginasial, sendo que o curso completo só se tornou possível após os dois primeiros anos do Curso de Iniciação Agrícola iniciar o curso de Mestre, o que ocorreu somente no ano 1963. Um detalhe observado em relação aos alunos formados em Operário Agrícola Qualificado em 1959 é que aqueles que possuíam um poder aquisitivo melhor foram para Goiânia estudar na Escola Técnica, já os outros se inseriram no mercado de trabalho local e regional enquanto aguardavam a implantação do curso de Mestria Agrícola. Observa-se assim, a importância e influência deste modelo de instituição não só no Estado de Goiás, mas também em outras regiões do país (CAIXETA ISSA, 2014, p. 41).

Nesta perspectiva, observamos que as trajetórias escolares e de vida entre os sujeitos de origem mais abastada e os de menor condição social seguiam apartadas, ratificado o

permanente caráter dualista da histórica educação profissional e tecnológica, separando o ensino geral e propedêutico do profissionalizante (CIAVATTA, 2010). Na Figura 5 verificamos a estrutura da sala de aula da escola.

Figura 5 - Alunos em aula de Cultura Geral na Escola Agrícola de Urutaí



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

No âmbito do Estado, a década de 1950 efervescia com a promessa de campanha desenvolvimentista do então ex-presidente Juscelino Kubitschek (JK) e do seu vice-presidente João Goulart (Jango) (1956-1961). O *slogan* compromissado do futuro governo afirmava: crescer “50 anos em 5 anos”. O governo de JK se consolidou como de prosperidade e de significativos investimentos no interior do Brasil, em especial, a construção de Brasília, como a nova capital do país, provocando reflexos desta política desenvolvimentista na região centro-oeste.

Foi por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964 (BRASIL, 1964) que a Escola Agrícola de Urutaí sofreu a primeira mudança em sua denominação, tornando-se Ginásio Agrícola de Urutaí. Outro marco da instituição foi o oferecimento do Curso Técnico em Agropecuária no âmbito do 2º. grau em 1977, provocando sua renomeação para Escola Agrotécnica Federal de Urutaí mediante a Portaria n ° 32, de 21 de dezembro de 1977. A Figura 6 ilustra a prática educativa adotada à época em que os alunos mantinham contato direto com o ambiente de plantio da escola.

Figura 6 - Alunos cuidando da horta para consumo da Escola Agrícola de Urutaí



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

Passados 16 anos, outra mudança significativa ocorreria com a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, tratava-se agora de distinta estrutura orgânica, pois sua institucionalidade seria constituída como Autarquia Federal apensada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) por meio da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 (BRASIL, 1993).

Em 1997 houve um arranjo institucional realizado na forma de projeto entre os entes federal, estadual e municipal proporcionando à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí uma expansão por meio da criação da Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Morrinhos em Goiás (PDI, IF Goiano, 2014).

Na sequência, em 1999, a Escola passou a ofertar seu primeiro curso superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, antes mesmo de se tornar Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, com o Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002. A condição de Instituição de Ensino Superior veio somente dois anos depois com o Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004).

A oferta de cursos Tecnológicos foi diversificada em 2003 com o Curso de Tecnologia em Sistemas de Informação, em 2006 com Tecnologia em Alimentos e em 2007 com a criação dos cursos de Gestão Ambiental e Gestão da Tecnologia da Informação.

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) sancionou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí como parte da composição de instituições de ensino que deram origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Assim, o CEFET Urutaí sofreu mudança estrutural, passando à condição de *campus* do IF Goiano. Os primeiros cursos superiores oferecidos como *campus* Urutaí foram: Bacharelado em Agronomia, Engenharia Agrícola e Medicina Veterinária, além das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Química (PDI, IF GOIANO, 2014).

O *campus* Urutaí localiza-se na Rodovia Geraldo Silva Nascimento Complemento: Fazenda Palmital Nº: s/n CEP: 75.790000, Urutaí/ Goiás -GO e CNPJ: 10651417/000259.

Considerando o período 2015 a 2017, o *campus* Urutaí dispôs para a comunidade os seguintes cursos de nível médio, dispostos no Quadro 8.

Quadro 8 - Cursos Técnicos ofertados pelo *campus* Urutaí do IF Goiano

Curso	Tipo
Técnico em Informática	Integrado ao Ensino Médio
Técnico em Biotecnologia	Integrado ao Ensino Médio
Técnico em Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio
	Concomitante e/ou Subsequente

Fonte: Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

O IF Goiano *campus* Urutaí ofertou no ensino médio e técnico, cursos nas modalidades: integrado ao ensino médio, concomitante e subsequente.

Já na Educação Superior, a instituição promoveu o oferecimento 13 (treze) cursos superiores, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. No Quadro 9 apresentamos o grau dos cursos, o nome dos cursos e os respectivos conceitos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no Conceito do Curso (CC), no IDD (Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado) e no CPC (Conceito Preliminar de Curso). Citamos também os cursos sem conceito (SC).

Quadro 9 - Cursos Superiores de Graduação ofertados pelo *campus* Urutaí do IF Goiano

Grau	Curso	ENADE	CPC	CC	IDD	Ano da avaliação do CC	Data de início da oferta
Bacharelado	Agronomia	3	4	4	4	2012	2008
	Ciência e Tecnologia de Alimentos	-	-	-	-	-	não iniciado
	Engenharia Agrícola	SC	-	4	-	2014	2009
	Medicina Veterinária	SC	-	4	-	2017	2013
	Sistemas de Informação	-	-	-	-	-	2015
Licenciatura	Ciências Biológicas	3	-	4	-	2015	2009
	Matemática	4	4	4	-	2012	2007
	Química	3	-	4	-	2014	2010
Tecnólogos	Alimentos	3	3	4	-	2011	2006
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	5	4	4	3	2007	2003
	Gestão Ambiental	SC	SC	4	-	2011	2007
	Gestão da Tecnologia da Informação	-	-	4	-	2015	2007
	Irrigação e Drenagem	-	-	4	-	2011	1999

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 set.2018.

No bacharelado, os cursos de: Agronomia; Engenharia Agrícola e Medicina Veterinária se destacaram consolidados pelas experiências progressas da instituição de ensino, resultando na avaliação de conceito 4, “quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM”, em uma escala de 1 a 5 definida pelo Inep/MEC (2015, p.1). Esta qualidade auferida por este ao bacharelado se estendeu às licenciaturas e cursos tecnológicos, demonstrando ênfase na qualidade dos cursos ofertados mesmo antes da existência dos Institutos Federais.

No Quadro 10 a seguir da Pós-graduação, os cursos oferecidos pelo *campus* Urutaí refletiram as experiências da graduação ao longo dos anos.

Quadro 10 - Cursos de Pós-graduação ofertados pelo *campus* Urutaí do IF Goiano

Curso	Tipo	Avaliação do Curso pelo INEP/MEC	Data de início da oferta
Ensino de Humanidades	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Não se aplica	2017
Conservação de Recursos Naturais do Cerrado	Mestrado Profissional	3	2016
Proteção de Plantas		3	2015

Fonte: (CAPES, 2018). Disponível em:<<https://sucupira.capes.gov.br/>>. Acesso em 01 out 2018.

A avaliação atribuída aos cursos na pós-graduação refere-se ao ato de criação dos mesmos, uma vez que os dois cursos de mestrado profissional ainda não completaram o ciclo avaliativo do primeiro quadriênio de criação, considerando a política da CAPES.

Observou-se a trajetória do *campus* Urutaí, sua tradição e a oferta verticalizada do ensino em consonância com o disposto na lei de criação dos Institutos Federais, com tradição na educação profissional, técnica, na graduação e na pós-graduação.

Na seção seguinte apresentamos o *campus* Rio Verde e suas especificidades na composição do Instituto Federal Goiano.

4.3. O *Campus* Rio Verde

O processo de constituição do *campus* Rio Verde se assemelha ao *campus* Urutaí considerando o momento histórico de sua criação nos idos de 1967. Na ocasião, os fatos nacionais giravam em torno dos conflitos políticos e ideológicos de grupos que disputavam o poder hegemônico no Brasil. O processo expansionista estabelecido pelo governo federal mostrava-se ainda em curso, mas de modo mais arrefecido.

Em 1967 foi autorizado pelo Ministério da Agricultura o funcionamento do Ginásio Agrícola de Rio Verde, ministrando as quatro séries do 1º Ciclo (ginasial), o que resultava na certificação de Mestre Agrícola.

Logo em maio de 1967, a escola passou a se reportar ao Ministério da Educação e Cultura e sua denominação foi alterada para Colégio Agrícola de Rio Verde conferida pelo Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968 (BRASIL, 1968). Em 1979 houve outra modificação na instituição, pois o Colégio passou a chamar-se Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde - GO (EAFRV).

As políticas educacionais continuavam em ação na década de 1980, dentre elas, o II Plano Setorial de Educação e Cultura, ampliando o escopo de cursos técnicos. Assim, a Escola Agrotécnica estendeu as habilitações do curso Técnico Agrícola para a Agricultura, Leite e Derivados. A adesão à criação de outros cursos tem continuidade na década de 1990 com a Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993 (BRASIL, 1993) alterando a institucionalidade da EAFRV, de Administração Direta para Autarquia Federal, ligada ao Ministério da Educação (MEC).

Em 1997 acompanhando a Reforma da Educação Profissional capitaneada com o financiamento internacional e gerida pelo governo federal, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde passa a ofertar também os cursos técnicos em Agropecuária, Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Administração, Contabilidade, Secretariado e Informática, todos por meio do convênio junto ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A transformação em 2002 de Escola Agrotécnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde acompanhou a tendência nacional, passando a constituir-se com *status* de Instituição de Ensino Superior (PDI, IF GOIANO, 2014).

A seguir um registro das instalações do CEFET de Rio Verde.

Figura 7 - Instalações do CEFET Rio Verde



Fonte: CEFET Rio Verde. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/fotografias/GEBIS%20-%20RJ/go49164.jpg>>. (IBGE, 2017a). Acesso em 08 set. 2018.

A condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde permaneceu até 2008, quando a instituição tornou-se *campus* Rio Verde sob a gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

As dimensões extensas do estado de Goiás podem oferecer uma ideia da distância dos 220 km entre o *campus* Rio Verde e Goiânia, capital do estado de Goiás. A abrangência do *campus* extrapola o raio territorial de Rio Verde, estendendo-se a mais 27 municípios da Região Sudoeste de Goiás. Já a área total do *campus* é distribuída por em torno de 219 ha (PDI, IF GOIANO, 2014).

A oferta de cursos técnicos se mostrou variada, incluindo o Ensino Médio integrado ao Técnico na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA - Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 - Cursos Técnicos ofertados pelo *campus* Rio Verde do IF Goiano

Curso	Tipo
Administração	Concomitante
Agropecuária	
Alimentos	
Biotecnologia	
Contabilidade	
Edificações	
Informática	
Química	
Habilitação – Técnico em Administração	PROEJA
Habilitação – Técnico em Edificações	

Fonte: Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

Os oferecimentos de cursos Superiores também se apresentam organizados em diversas áreas do conhecimento, conforme demonstrado no Quadro 12.

Quadro 12 - Cursos superiores de graduação ofertados pelo *campus* Rio Verde do IF Goiano

Grau	Curso	ENADE	CPC	CC	IDD	Ano da avaliação do CC	Data de início da oferta:
Bacharelado	Agronomia	4	4	3	4	2010	2007
	Ciência da Computação	-	-	-	-	-	2015
	Ciências Biológicas	-	-	4	-	2012	2008
	Ciências Biológicas	-	-	-	-	-	2015
	Engenharia Ambiental	-	-	4	-	2017	2011
	Engenharia Civil	-	-	4	-	2017	2013
	Engenharia de Alimentos	2	3	3	-	2010	2007
	Gestão Ambiental	-	-	4	-	2011	2007
	Química	-	-	3	-	2012	2008
Zootecnia	2	4	3	4	2011	2006	
Licenciatura	Ciências Biológicas	3	4	4	-	2012	2008
	Química	3	3	3	-	2012	2008
Tecnólogo	Agronegócio	3	3	4	3	2011	2006
	Produção de Grãos	-	-	4	-	2008	2003
	Saneamento Ambiental	3	4	3	-	2011	2009

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 set. 2018.

Do total de 15 cursos superiores no *campus* Rio Verde, identificamos que 10 deles eram de bacharelado, dois de licenciatura e três de tecnologias. Verificamos ainda que seis cursos já existiam antes da transformação do CEFET Rio Verde em Instituto Federal, revelando as experiências consolidadas anteriormente.

Percebemos que do universo de cursos oferecidos, dois não foram avaliados, seis permaneceram com o conceito 3, considerados SUFICIENTE e sete cursos receberam do Inep/MEC o conceito 4, considerado “MUITO BOM/MUITO BEM” (INEP/MEC, 2015, p.1).

Quadro 13 - Cursos de Pós-graduação ofertados pelo *campus* Rio Verde do IF Goiano

Curso	Tipo	Avaliação do Curso pelo INEP/MEC	Data de início da oferta
Agroquímica	ME	4	2013
Biodiversidade e Conservação	ME	3	2016
Bioenergia e Grãos	MP	3	2017
Engenharia Aplicada e Sustentabilidade	MP	3	2017
Tecnologia de Alimentos	MP	3	2015
Zootecnia	ME	3	2011
Ciências Agrárias	ME	5	2009
Ciências Agrárias	Doutorado	5	2013

Fonte: (CAPES, 2018). Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em 01 out 2018.

Legenda da Capes:

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado

MP: Mestrado Profissional

ME/DO: Mestrado e Doutorado

O Quadro 13 demonstrou que de um total de oito cursos de pós-graduação *stricto-sensu* disponibilizados no *campus* Rio Verde, quase todos os cursos são originários da área de Ciências Agrárias, revelando experiências e acúmulo de conhecimentos. Esta coerência pôde ser observada principalmente no Curso de Ciências Agrárias, onde a ótima avaliação do mestrado, contribuiu para a criação do Doutorado na mesma área. Importante destacar portanto, que o *campus* Rio Verde manteve suas origens e tradições institucionais.

Na seção seguinte, expusemos o *campus* Ceres que também teve significativa contribuição na criação do Instituto Federal Goiano.

4.4. O *Campus Ceres*

O município de Ceres possui em torno de 214,322 km² de área da unidade territorial. Sua origem foi eminentemente agrícola, mas sofreu mudanças significativas em relação à sua produtividade econômica local. Em 2018, suas ações de produção e força de trabalho se mostraram voltadas predominantemente para a área de serviços.

Assim, ao observarmos o município de Ceres ao longo de sua existência, podemos constatar que nos últimos sete anos, o contingente populacional teve sensível crescimento, pois, de acordo com o Censo 2010 havia 20.722 pessoas, já em 2018, o número da população estimada foi de 22.074 pessoas. Contemplando as instabilidades econômicas e políticas por que têm passado o Brasil, Ceres também não ficou alheia aos fatos. A mobilidade da população seguiu a lógica produtivista e suas exigências por mão de obra qualificada.

Ao buscarmos conhecer o *campus* Ceres, identificamos suas raízes, assim como o *campus* Urutaí, no movimento expansionista interiorano realizado pelo governo de Getúlio Vargas. Por volta de 1941 foi criada a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) próximo ao rio das Almas em gleba conhecida à época como São Patrício. O objetivo principal com o povoamento da região era integrar o Centro-Oeste e Médio-Norte às demais regiões brasileiras. A atividade produtiva principal se consolidou com a agricultura, mais especificamente no cultivo de cereais, até a criação do município de Ceres, por meio da Lei Estadual nº 7674, de setembro de 1953 (BRASIL, 1953). A denominação Ceres de topônimo (deusa da agricultura) se justificou dada a sua relação com o ciclo produtivo e econômico da localidade (PREFEITURA DE CERES). Na Figura 8 exibimos uma imagem da Colônia Agrícola Nacional de Goiás, GO - (CANG) como fonte ilustrativa da região à época.

Figura 8 - Colônia Agrícola Nacional de Goiás, GO - (CANG)



Fonte: Prefeitura de Ceres, Goiás (GO).

Diante do movimento de crescimento da localidade e sua potencialidade produtiva para o estado de Goiás, a comunidade da região do Vale de São Patrício se mobilizou para que fosse contemplada nas ações expansionistas do governo federal nesse período. Assim, houve uma série de movimentos da comunidade local com argumentações sobre a carência de instituições de ensino que pudessem contribuir com a fixação e identificação dos jovens junto às atividades produtivas e com o desenvolvimento da região. Posteriormente ao auge da produção de cereais identificados entre as décadas de 1950 e 1970, observou-se que a tentativa de fixação da comunidade nas atividades de agropecuária foi sendo esmaecidas. Isto se deu por diversos fatores, dentre eles, o desmembramento do município na década de 1980, a queda acentuada da produção agropecuária e o surgimento e ascensão da atividade de serviços (PALASIOS, 2012).

Foi mediante a esse contexto que a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) passou a fazer parte do conjunto de ações do governo federal, marcadamente na década de 1990, que atendeu às demandas de mercado local, do estado e do país, dentre elas, à Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993 (BRASIL, 1993). Esta legislação teve por finalidade institucionalizar a criação de diversas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em especial nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, como pode ser observado a seguir:

Art. 1º Fica criada a Escola Técnica Federal de Roraima, entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, sediada na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969.

Parágrafo único. A Escola Técnica Federal de Roraima terá sua finalidade, organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, aprovado nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º Ficam criadas as Escolas Agrotécnicas Federais de **Ceres - Goiás**, Codó - Maranhão, Colorado do Oeste - Rondônia, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim - Bahia, Rio do Sul e Sombrio - Santa Catarina, e São Gabriel da Cachoeira - Amazonas, subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, como órgãos da administração direta.

Parágrafo único. As Escolas Agrotécnicas Federais de que trata este artigo terão suas finalidades e organização administrativa estabelecidas pelos seus regimentos, nos termos da legislação em vigor.

Art. 3º Ficam, ainda, criadas as seguintes escolas:

1. Escolas Técnicas Industriais: Sobral (CE), Coelho Neto (MA), Parnaíba (PI), Ponta Porã (MS).
2. Escolas Técnicas Federais: Porto Velho (RO), Santarém (PA), Palmas (TO), Rolim de Moura (RO);
3. Escola Agrotécnica: Dourados (MS) (BRASIL, 1993, grifo nosso).

A Lei nº 8.670/1993 (BRASIL, 1993) previa ainda a criação de um número significativo de vagas para professores, técnico-administrativos e diretores, de modo a assistir às necessidades de infraestrutura para instalação e funcionamento das escolas.

Art. 4º Ficam criados, na forma dos Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX, um mil e quarenta e um cargos de Professor de Ensino de primeiro e segundo grau e quatro mil cento e setenta e três cargos técnico-administrativos, bem como cento e noventa e sete cargos de Direção e um mil trezentos e quarenta Funções Gratificadas no Ministério da Educação e do Desporto, nos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e nas Escolas Técnicas Federais - ETFs, para atender às novas Escolas de Ensino Técnico e Agrotécnico existentes e às Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs (BRASIL, 1993).

O primeiro curso ofertado pela Escola Agrotécnica Federais de Ceres foi o de Técnico em Agropecuária em 1995. Posteriormente, em 1998 criou os cursos nas áreas de Agroindústria, Agricultura, Meio Ambiente e Zootecnia. A Escola acompanhando as mudanças no ensino médio passou a ofertar de forma integrada o curso Técnico em Agropecuária no ano de 2005.

Outra experiência da Escola foi dispensada ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), oferecendo o curso técnico em Agroindústria em conformidade com o Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2016 (BRASIL, 2016). Na Figura 9 podemos contemplar a arquitetura da escola.

Figura 9 - Escola Agrotécnica Federal de Ceres



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

A Escola Agrotécnica Federais de Ceres tornou-se em 2018, o *campus* Ceres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, por força da Lei 11.892/2018 (BRASIL, 2018). A instituição encontra-se localizada na Rodovia GO-154, Km 03, na região médio norte de Goiás, mais especificamente na mesorregião do centro goiano e distante aproximadamente 170 km da Capital Goiânia. No Quadro 14, expomos os cursos oferecidos pelo *campus* Ceres à comunidade.

Quadro 14 - Cursos técnicos ofertados pelo *campus* Ceres do IF Goiano

Curso Técnico	Modalidade de Oferta
Administração	Ensino Médio
Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio, Subsequente/ concomitante
Informática	Subsequente/ concomitante
Informática para Internet	Integrado ao Ensino Médio
Meio Ambiente	

Fonte: Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

No âmbito da Educação Superior, o *campus* Ceres também se diversifica, pois além de manter cursos na área agrícola, passam a ofertar formação nas licenciaturas, atendendo às determinações da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Quadro 15 - Cursos de graduação ofertados pelo *campus* Ceres do IF Goiano

Grau	Curso	ENADE	CPC	CC	IDD	Ano da avaliação do CC	Data de início da oferta
Bacharelado	Agronomia	3	4	4	3	2014	2010
	Sistemas de Informação	-	-	-	-	-	2015
	Zootecnia	2	4	4	3	2014	2011
Licenciatura	Ciências Biológicas	3	3	4	-	2014	2009
	Química	4	-	4	-	2014	2011

Fonte: Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 03 jun. 2018.

O Quadro 15 revelou a qualidade de conceito 4 “MUITO BOM/MUITO BEM” atribuído pelo INEP/MEC aos cursos, a exceção do Bacharelado em Sistemas de Informação, cuja criação foi realizada em 2015, não atingindo, ainda a periodicidade para ser avaliado pelo sistema. Esta qualidade alcançada tanto no bacharelado, quando nas Licenciaturas geraram frutos na Pós-graduação, tanto no *Latu Sensu*, quanto no *Stricto Sensu*, conforme mostrado no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 - Cursos Pós-Graduação ofertados pelo *campus* Ceres do IF Goiano

Curso	Tipo	Avaliação do Curso pelo INEP/MEC	Data de início da oferta
Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática	Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Não se aplica	2017
Irrigação no Cerrado MP	Mestrado Profissional	3	2015

Fonte: Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>. Acesso em 08 set 2018

Diante dos cursos do *campus* CERES, observamos, assim com os *campi* Urutaí e Rio Verde a predominância agrária de sua atuação junto à região de Goiás. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), o Instituto Federal, *campus* Ceres atende à comunidade regional numa esfera de 22 municípios, justificando sua relevância e inserção social.

Na sequência expomos o *campus* Morrinhos que apesar de não figurar explicitamente na Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) como uma das instituições que foram transformadas em Instituto Federal, sua institucionalidade consolidada como então Uned do CEFET Urutaí, o colocou também no protagonismo da criação do Instituto Federal Goiano.

4.5. O *Campus* Morrinhos

O *campus* Morrinhos localiza-se na região Sul Goiana, próximo à Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural. Sua distância alcança a marca de 120 Km da capital de Goiás. O município desenvolve suas atividades econômicas básicas na agricultura, na pecuária e na agroindústria. Sua população de acordo com o censo de 2010 alcançava a marca de 41.460 pessoas, já em 2018 está estimada em torno de 45.716 pessoas. A denominação Morrinhos se justifica por constituir-se mediante a existência dos morros do Ovo, da Catraca e da Cruz, ambos acidentes geográficos da localidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS, 2018).

A unidade do Instituto Federal Goiano, denominada *campus* Morrinhos, apresenta uma história institucional diversificada, pois a sua criação remonta o final da década de 1990, quando a então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí recebeu uma Unidade Descentralizada (Uned), a Uned de Morrinhos em 1997. Seguindo o fluxo das mudanças da Rede Federal, com a nova denominação e estrutura da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Urutaí, o *status* da unidade permaneceu inalterada, enquanto Uned Morrinhos. Com a criação dos Institutos Federais em 2008, o IF Goiano passou a considerar a então Uned como um de seus *campi* (IF GOIANO, PDI, 2014).

O *campus* Morrinhos possui aproximadamente 17.000 m² em área coberta, totalizando 192 hectares, onde são desenvolvidos projetos de ensino, baseados em três grandes eixos: pesquisa, extensão e produção, segundo o Projeto Pedagógico do Curso técnico de Agropecuária (IF GOIANO, 2016).

O êxito do funcionamento do *campus* Morrinhos tem se pautado nas parcerias entre a União, a SETEC, os governos do estado e da prefeitura de Goiás.

Na Instituição são cultivadas diversas culturas de valor econômico e de relevância social como: arroz, feijão, milho, soja, frutíferas, olerícolas e outras potenciais como girassol e mamona, em parceria com as principais empresas de pesquisas

agropecuárias como Embrapa, Agência Rural e, ainda, com empresas das diversas cadeias produtivas do ramo do agronegócio (PPC do IF Goiano, *campus* Morrinhos, 2016, p. 8).

A preocupação do Instituto Federal Goiano com a inserção do egresso da instituição no mercado de trabalho regional se mostrou evidenciado nos Projetos Pedagógicos dos cursos. No Quadro 17 estão dispostos os cursos de formação técnica oferecida pelo *campus* Morrinhos:

Quadro 17 - Cursos técnicos ofertados pelo *campus* Morrinhos do IF Goiano

Curso Técnico	Modalidade de Oferta
Agroindústria	PROEJA
Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio
Alimentos	
Informática	

Fonte: Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

Ainda segundo o PPC do curso técnico de alimentos a vocação agrária se estendeu também à unidade Morrinhos, a exemplo dos *campi* que o antecederam. A oferta do curso de Informática encontra justificativa na necessidade e atendimentos ao setor de serviço que se mostra crescente na região de Goiás.

Sendo assim, o Instituto Federal Goiano – *campus* Morrinhos acredita que, construir um projeto de curso técnico integrado ao ensino médio estará oportunizando a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e não fragmentada, proporcionando ao aluno uma formação ativa e crítica. Privilegiando os filhos de pequenos proprietários e produtores rurais. Romper com estruturas já sedimentadas sem dúvida exige a postura do estar preparado para dialogar o diferente; o que consideramos como princípio da alteridade. Isto significa na instância educacional, adotar a pedagogia do conflito, deixar que as contradições se evidenciem e no diálogo estabelecido, que na realidade se fará também **dialético**: traçar caminhos e refazê-los permanentemente (IF GOIANO, 2016, p. 5, grifo nosso).

Observamos no Projeto Pedagógico do curso um viés de concepção pedagógica progressista, estimulando o diálogo, o atendimento às necessidades locais, assim como uma aproximação estreita com o sistema de produção da região. Na Figura 10 podemos visualizar parte das instalações do *campus* Morrinhos.

Figura 10 - Campus Morrinhos do IF Goiano



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

No nível da educação Superior, o *campus* Morrinhos oferece à comunidade, os seguintes cursos de formação, dispostos no Quadro 18.

Quadro 18 - Cursos de graduação ofertados *campus* Morrinhos do IF Goiano

Grau	Curso	ENADE	CPC	CC	IDD	Ano da avaliação do CC	Data de início da oferta:
Bacharelado	Agronomia	3	4	4	3	2015	2009
	Ciência da Computação	-	-	-	-	-	2016
	Zootecnia	1	3	4	2	2017	2012
Licenciatura	Pedagogia	-	-	5	-	2017	2013
	Química	4	-	4	-	2015	2009
Tecnológico	Alimentos	-	-	4	-	2015	2012
	Sistemas para Internet	-	-	4	-	2015	2007

Fonte: Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 set. 2018.

Mais uma vez observamos a expressiva qualidade representada pelos conceitos dos cursos no IF Goiano, agora com o *campus* Morrinhos na quase totalidade dos cursos, à exceção apenas do recente curso de Bacharelado em Ciência da Computação. O destaque se fez ainda, com a avaliação máxima de conceito 5, expressando a excelência da instituição no oferecimento do curso de Pedagogia, contrariando as análises iniciais de alguns segmentos

acadêmicos que discordavam da oferta das licenciaturas pelos Institutos Federais por serem instituições a princípio sem historicidade no âmbito da formação inicial de professores. A seguir no Quadro 19 verificamos os cursos de Pós-graduação disponíveis à comunidade.

Quadro 19 - Cursos Pós-graduação ofertados pelo *campus* Morrinhos do IF Goiano

Curso	Tipo	Avaliação do Curso pelo INEP/MEC	Data de início da oferta:
Especialização em Ensino de Ciências e Matemática	Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Não se aplica	2016
Educação Profissional e Tecnológica	Mestrado Profissional	3	2017
Olericultura MP		3	2014

Fonte: Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

Na Pós-graduação, o *campus* Morrinhos encontra-se em fase inicial de seus cursos, com relevo para o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, reforçando a vocação das instituições originárias do Instituto Federal. Em continuidade às apresentações das principais características do IF Goiano, na seção seguinte abordamos algumas especificidades do *campus* Iporá, que apesar de ter sido criado efetivamente após o Instituto Federal, já possui significativos resultados no oferecimento de curso de graduação.

4.6. O *Campus* Iporá

O Instituto Federal Goiano se expandiu pelo oeste do estado com o *campus* Iporá que se encontra localizado próximo à rodovia estadual GO-060, distante apenas por 2 (dois) km da área comercial da cidade, porém distanciamento da capital do estado por 222 km.

O *campus* iniciou em 2010 suas ações de oferta de cursos técnicos em agropecuária e informática. No ano seguinte ao oferecimento se ampliou com a inauguração dos cursos Técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Secretariado, Técnico em Química e a Licenciatura em Química. Já em 2012, o *campus* passou a contemplar também o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, conforme disposto no Quadro 20.

Quadro 20 - Cursos técnicos ofertados pelo *campus* Iporá do IF Goiano

Curso Técnico	Modalidade de Oferta
Agropecuária	Ensino Médio
Informática	
Secretariado	
Química	
Informática	Integrado ao Ensino Médio
Agropecuária	

Fonte: Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

A diversificação entre a área agrária e de serviços, representadas pelos cursos do ensino médio de Informática e Secretariado se mostram em conformidade com a expansão do segmento de serviços na região de Goiás.

No Quadro 21 encontram-se dispostos os cursos de graduação que alcançaram o conceito 4, mostrando uma determinada consolidação das atividades acadêmicas.

Quadro 21 - Cursos de graduação ofertados *campus* Iporá do IF Goiano

Grau	Curso	ENADE	CPC	CC	IDD	Ano da avaliação do CC	Início do curso
Bacharelado	Agronomia	-	-	4	-	2018	2013
Licenciatura	Química	3	-	3	-	2014	2011
Tecnológico	Agronegócio	5	4	4	5	2016	2012
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	-	-	4	-	2016	2013

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 set 2018

Os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, ainda são relativamente recentes, estando em fase de consolidação, atendendo às especificidades da localidade, conforme disposição no Quadro 22.

Quadro 22 - Cursos de Pós-graduação ofertados pelo *campus* Iporá do IF Goiano

Curso	Tipo	Avaliação do Curso pelo INEP/MEC	Data de início da oferta:
Ensino de Humanidades	Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Não se aplica	2017
Ensino de Ciências e Matemática			2016

Fonte: Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 set.2018.

Constatamos no *campus* Iporá a inserção do curso de Ensino de Humanidades e de Ensino de Ciências e Matemática visando ampliar as especificidades de conhecimentos junto à comunidade local. Na Figura 11 uma ilustração do portão de entrada do *campus*:

Figura 11 - *Campus* Iporá do IF Goiano



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

Considerando as 12 unidades do Instituto Federal Goiano, no Quadro 23 encontram-se dispostos os *campi* que não ofertaram no período de 2015 a 2017, curso de graduação e por esse motivo, não fazem parte do mote avaliado pelo Inep/MEC no processo de credenciamento institucional. A exceção refere-se ao *campus* Avançado Ipameri que desde 2016 oferece o curso superior de Gestão Comercial, mas que devido à sua recente criação ainda não foi contemplada pela avaliação do Inep/MEC.

Quadro 23 - Campi do IF Goiano que não ofertavam curso de graduação no período de 2015 a 2017

<i>Campus</i> e ano de criação	Curso Nível Médio Técnico	Tipo	Graduação	Pós-graduação Especialização
Posse 2013	Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio	Agronomia não iniciado	Não há
	Agropecuária	Ensino Médio		
	Administração			
	Informática			
<i>Campus</i> Avançado Hidrolândia 2013	Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio	Não há	Ensino de Humanidades
	Manutenção e Suporte em Informática			
	Agropecuária	Ensino Médio		
	Informática			
<i>Campus</i> Belo 2014	Informática	Concomitante/ Subsequente	Não há	Produção Sustentável de Bovinos
	Comércio	Concomitante/ subsequente		Ensino de Ciências e Matemática
	Informática para Internet	Integrado ao Ensino Médio		Ensino de Humanidades
	Informática	Integrado ao Ensino Médio		
	Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio		
<i>Campus</i> Avançado Catalão 2014	Informática	Integrado ao Ensino Médio	Não há	Ensino de Ciências e Matemática
	Mineração	Integrado ao Ensino Médio		
<i>Campus</i> Avançado Cristalina 2014	Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio	Tecnologia em Horticultura Não iniciado	Não há
	Informática	Integrado ao Ensino Médio		
<i>Campus</i> Avançado Ipameri 2014	Redes de Computadores	Integrado ao Ensino Médio	Gestão Comercial Iniciado em 2016 ³¹	Não há
	Comércio	Integrado ao Ensino Médio		
	Administração	Concomitante/subsequente		
Trindade 2015	Informática para Internet	Integrado ao Ensino Médio	Engenharia civil não iniciado	Ensino de Humanidades
	Eletrotécnica		Engenharia elétrica não iniciado	
	Edificações			
	Automação Industrial			

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do PDI do IF GOIANO, 2014. Disponível em:
<<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/proeja.html>>. Acesso em 08 set 2018.

Após a exposição de algumas das características históricas e pedagógicas de todos os *campi* do Instituto Federal Goiano, com destaque, para aqueles que o originaram, foi possível

³¹ O referido curso apesar de já promover a oferta de vagas ainda se encontrava em estágio inicial de formação em maio 2018.

observar a presença da tradição agrária na oferta de cursos de bacharelado e um determinado avanço na consolidação dos cursos tecnológicos e de licenciatura.

A apresentação sumária dos cursos do ensino médio em cada unidade, foi propositiva, a fim de ampliar a análise acerca da avaliação institucional, tendo em vista o caráter formativo adotado nesta pesquisa.

A observância da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) quando define a oferta mínima de 50% (cinquenta por cento) de vagas para atender à “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” se mostra impactante na organização estrutural e acadêmica dos Institutos Federais.

No mesmo cenário se aplica a oferta mínima de 20% (vinte por cento) de vagas para atender aos “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” (BRASIL, 2008, arts. 7º e 8º).

Verificamos, portanto, a necessidade de interface e diálogo entre a educação básica e a educação superior, tendo em vista, a capilaridade e diversidade inerentes à verticalização imposta em lei aos Institutos Federais. Essa breve imersão histórica proporcionou a compreensão mais profícua sobre as primeiras práticas pedagógicas das instituições de ensino herdadas culturalmente pelo IF Goiano, e acrescida de outras práticas após 2008, configurando-se como instituição em formação institucional.

O capítulo seguinte destinou-se à análise da avaliação institucional no Instituto Federal Goiano, considerando os documentos institucionais do processo de recredenciamento institucional e da autoavaliação institucional.

CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO IF GOIANO - OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Este capítulo teve o propósito de sistematizar o percurso avaliativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano considerando os resultados do processo de avaliação institucional externa e as principais experiências de autoavaliação na instituição, com foco no eixo planejamento e avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes.

Para alcançar este objetivo, a investigação contou com a pesquisa documental acerca dos documentos institucionais do Instituto Federal Goiano relativos ao processo de avaliação institucional interna e externa, no período de 2015-2017, foram eles: relatórios de autoavaliação institucional, relatórios oficiais de avaliação do Inep/MEC e publicações institucionais oficiais acerca do processo. Essa reflexão nos possibilitou conhecer do ponto de vista documental os resultados dos processos avaliativos na instituição, que por sua vez subsidiaram as análises obtidas por meio da pesquisa de campo.

Esta imersão propositiva resultou ainda, na compreensão profícua sobre as práticas formativas e regulatórias da instituição, observando dados de sua história, do contexto social, da configuração de sua estrutura organizacional e dos resultados do processo de avaliação institucional externa. Buscamos ainda, estabelecer a mediação destes elementos com a metodologia dialética, considerando suas características relacionadas à totalidade, a historicidade, a complexidade, a dialeticidade, a praxidade, a cientificidade e a concreticidade (SEVERINO, 2013).

Este capítulo foi abordado em dois blocos, assim organizado:

- 1) O processo de avaliação institucional externa e o recredenciamento do IF Goiano: pistas, proposições e desafios;
- 2) O processo de avaliação no IF Goiano: o papel da autoavaliação institucional.

Estas apropriações embasaram o conhecimento e a aproximação da realidade institucional que juntamente com a pesquisa de campo, contribuíram para a análise do caso de estudo do Instituto Federal Goiano em suas circunstâncias e especificidades.

5.1. O Processo de Avaliação Institucional Externa e o Recredenciamento do IF Goiano: Pistas, Proposições e Desafios

Os Institutos Federais com suas características e singularidades já abordadas nos capítulos anteriores constituem um *locus* privilegiado de estudos na educação superior e na área de avaliação institucional, principalmente por serem instituições recentes do ponto de vista de sua formação.

Contudo, ressaltamos que como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano foi oriundo dos CEFETs Urutaí e Rio Verde, o seu credenciamento no âmbito da avaliação institucional se deu à época por meio da Portaria nº 738, de 6 de maio de 1999, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 7 de maio de 1999 (BRASIL, 1999).

Assim, observando a trajetória do IF Goiano e o fato de ter alcançado a avaliação do Conceito Institucional 5 (cinco), considerado de excelência máxima Inep/MEC, fez com que o elegêssemos, nesta pesquisa, como um fenômeno a ser aprofundado em observância às exigências regulatórias, bem como às próprias experiências avaliativas cotidianas da instituição.

A avaliação institucional, interna e externa, é o processo central do SINAES. Consiste em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer-se mais profundamente, refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, enfim, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. Nesse amplo e participativo processo de reflexão e debate público, os atores da comunidade educativa devem pôr em foco de questionamento os significados e os valores científicos, sociais, éticos, estéticos, etc. dos conteúdos, produtos, atividades, meios, fins e resultados que constituem o cotidiano da realidade concreta de uma instituição. Além de aspectos técnicos, esses processos têm uma dimensão profundamente ética e educativa, pois, contribuem para a melhora institucional e social. Por isso, a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa (DIAS SOBRINHO, 2008, 819-820).

Diante desse cenário, a pesquisa teve como delimitação temporal o período de 2015-2017, com o intuito de investigar o primeiro triênio posterior à institucionalização da Nota Técnica nº 14 /2014– CGACGIES/DAES/INEP/MEC (BRASIL, 2014) que deu nova forma às dez dimensões do Sinaes, assim definido no art. 3º da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004), reagrupando-os em cinco eixos denominados: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3– Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura Física.

O instrumento de avaliação externa criado nestes termos constitui-se em importante documento para subsidiar “atos de credenciamento e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade” (BRASIL, 2014). Podemos observar que mesmo já figurando no cenário da Educação Superior, desde 2008, os Institutos Federais não foram contemplados em suas especificidades de forma explícita pelo Inep/MEC no momento desta reformulação regulatória. Apesar desta ausência do reconhecimento de uma distinta e recém-criada instituição, o Inep afirma no próprio instrumento que a concepção do mesmo pauta-se na diversidade da educação superior e seus processos identitários, revelando a contradição em seu discurso legal.

O instrumento se estruturou por meio dos cinco eixos supracitados e dos seus indicadores institucionais. Sua organicidade previu cinco níveis ou escalas de níveis crescentes no processo de avaliação de cada indicador, atribuindo os seguintes conceitos: conceito 1 (um), quando o indicador avaliado configura um conceito - não existe (m)/não há, não está relacionado; conceito 2, (dois) quando insuficiente; conceito 3 (três), quando suficiente; conceito 4 (quatro), quando muito bom/muito bem; e conceito 5 (cinco), quando excelente (INEP, 2014).

O processo de avaliação institucional externa do IF Goiano foi realizado ainda na vigência do Decreto nº. 8.754/2016 do Inep/MEC (BRASIL, 2016) e, portanto, com base nos seus dispositivos legais e instrumentais.

No ato regulatório de Recredenciamento do Instituto Federal Goiano foram feitas duas visitas *in loco* pelas comissões do Inep: a primeira no *campus* Rio Verde, localizado na Rodovia Sul Goiana, Km 01, S/N Zona Rural. Rio Verde – GO, CEP:75901-970, no período de 06/11/2016 a 10/11/2016; a segunda, no *campus* Urutaí, situado na Rodovia Geraldo Silva Nascimento, s/n Zona Rural. Urutaí GO. CEP:75790000, no período de 05/03/2017 a 09/03/2017.

A comissão de avaliação do *campus* Rio Verde foi composta pelos Avaliadores "ad-hoc": Tadeu da Mata Medeiros Branco (01579690297) - coordenador (a) da comissão, Mercedes Abid Mercante (02775441149) e Lúcia Jane Scaff Barbosa (19994052187). Já no *campus* Urutaí, a comissão foi formada pelos Avaliadores "ad-hoc": Francisco Arnoldo Nunes de Miranda (04960360330) - coordenador (a) da comissão, Narciso Bastos Gomes (00487475801) e Mercedes Abid Mercante (02775441149). Podemos observar que apenas um dos avaliadores esteve presente nas duas avaliações dos *campi*, não havendo quaisquer justificativas mencionadas nos documentos legais em relação a este fato.

Outro fator observado foi o critério do Ofício de Designação do Inep/MEC que definiu a escolha para avaliação dos dois *campi* do IF Goiano não foi mencionado nos documentos oficiais, fato este que foi abordado no capítulo de análise de dados.

O processo de credenciamento do Instituto Federal Goiano foi protocolado no sistema e-MEC sob o número 201364760, em 28 de fevereiro de 2014. A seguir, apresentamos no Quadro 24 os conceitos institucionais (CI) atribuídos pelo Inep/MEC ao IF Goiano por meio das avaliações *in loco* realizadas no *campus* Rio Verde e *campus* Urutaí, que resultaram no ato de credenciamento institucional homologado em 2017.

Quadro 24 - Conceito institucional do credenciamento do IF Goiano realizado no *campus* Rio Verde em 06/11/2016 a 10/11/2016 e no *campus* Urutaí em 05/03/2017 a 09/03/2017

Eixos/Indicadores de Credenciamento	Período de realização da avaliação <i>in loco</i>	Conceito final <i>Campus</i> Rio Verde	Período de realização da avaliação <i>in loco</i>	Conceito <i>Campus</i> Urutaí	Parecer CNE/CES n°: 357/2017	CI FINAL do IF Goiano
Eixo 1 Planejamento e avaliação institucional	06/11/2016 a 10/11/2016	3,2	05/03/2017 a 09/03/2017	4,0	Aprovado em 09/08/2017	4,0
Eixo 2 Desenvolvimento institucional		4,0		4,7		4,7
Eixo 3 Políticas acadêmicas		4,2		4,6		4,6
Eixo 4 Políticas de gestão		4,8		4,9		4,9
Eixo 5 Infraestrutura física		3,6		4,7		4,7
Conceito Final		4,0		5,0		5,0

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir dos dados do INEP/MEC (BRASIL, 2017f, 2017g). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73291-pces357-17-pdf/file>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Verificamos que a avaliação *in loco* realizada pelos avaliadores externos representantes do Inep nos *campi* Rio Verde (código da avaliação 126.650) e Urutaí (código da avaliação 126.653) geraram dois resultados distintos (MEC, 2017f,2017g).

A princípio o resultado considerado pela SERES foi apenas o do *campus* Rio Verde de conceito institucional 4 (quatro). Diante desse fato, o IF Goiano recorreu do resultado junto ao Inep/MEC, apresentando as informações necessárias. Suas argumentações basearam-se na análise de que a IES encontrava-se em conformidade com o disposto no Decreto nº 5.733/2006 (BRASIL, 2006) e com a Portaria Normativa nº 40/2007, além de fundamenta-se, em especial, nos resultados obtidos nas avaliações *in loco*.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº: 357/2017 aprovado em 09/08/2017 (BRASIL, 2017h), os argumentos do IF Goiano reivindicavam que o Inep/MEC levasse em consideração

também o conceito final obtido pelo *campus* Urutaí que fora de CI 5 (cinco). Deste modo, observamos no Parecer CNE/CES nº: 357/2017 (BRASIL, 2017h) aprovado em 9/8/2017 que a reivindicação do IF Goiano foi atendida, pois, neste documento houve uma retratação sobre o processo de avaliação realizado no *campus* Rio Verde e do seu conceito final 4 (quatro).

Diante deste resultado o Parecer CNE/CES nº: 357/2017 (BRASIL, 2017h) destacou ainda um recorte das informações extraídas do parecer final da SERES sobre a referida avaliação, com transcrição na íntegra das considerações da comissão de avaliação *in loco* sobre os conceitos atribuídos a cada dimensão do instrumento.

[...] A IES obteve Conceito Institucional 4 (2016). O instrumento utilizado pela comissão de avaliação do INEP foi o INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA de agosto de 2014. O conceito foi insatisfatório nos indicadores de referência por Dimensão do SINAES: 5.8. Instalações sanitárias. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO obteve Conceito Institucional 4 (2016) e de acordo com a Portaria Normativa nº 1, de 3 de Janeiro de 2017, o prazo do seu credenciamento deverá ser por **4 (quatro) anos** (BRASIL, 2017h, grifo nosso).

O prazo de 4 (quatro) anos para credenciamento/recredenciamento de que a SERES fez menção refere-se ao prazo para recebimento de nova avaliação do Inep/MEC para certificar-se de que a IES cumpriu as exigências e protocolos de compromisso que porventura tenha recebido no ato avaliativo, conforme apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 - Prazos de validade dos atos de credenciamento e recredenciamento de Instituições de Educação Superior – IES

Organização Acadêmica	Prazos para Credenciamento e Recredenciamento	
	Condicionalidade	Prazo
Faculdades e Centros Universitários	CI 3	3 anos
	CI 4	4 anos ³²
	CI 5	5 anos
Universidades	CI 3	5 anos
	CI 4	8 anos
	CI 5	10 anos

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir da Portaria Normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017i, grifo nosso).

Observamos que apesar da SERES sentenciar ao Instituto Federal Goiano a uma nova avaliação no prazo de 4 (quatro) anos descrito no Parecer CNE/CES nº: 357/2017 (BRASIL, 2017h) ressaltamos que na condição de CI 4 (quatro), o prazo legal instruído na Portaria

³² Há incongruência em relação ao prazo de 4 anos, já que o IF Goiano tem equivalência à universidade federal.

Normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017 (BRASIL, MEC, 2017i) estabelece o prazo de 8 anos para universidades. Considerando a equivalência dos IFs nesta tratativa, o IF Goiano se enquadraria nesta condicionalidade de prazo.

Deste modo, ainda no Parecer CNE/CES nº: 357/2017 (BRASIL, 2017j) o Relator da Câmara da Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao descrever os argumentos orientadores do processo, expôs suas considerações: de acordo com o MEC (BRASIL, 2017f) a avaliação *in loco* realizada no IF Goiano, *campus* Rio Verde mencionada no mérito do parecer, havia recebido conceito final 4 (quatro), enquanto que a avaliação realizada no *campus* Urutaí havia recebido o conceito final 5 (cinco). Contudo, apesar dos resultados das avaliações serem distintas, o parecer final elaborado pela SERES considerou, de início, apenas a avaliação do *campus* de Rio Verde, que obteve conceito final 4 (quatro) e ignorou a avaliação do *campus* Urutaí, que obteve conceito final 5 (cinco).

Diante deste cenário, o relator destacou no referido Parecer CNE/CES número 357/2017 (BRASIL, 2017g), que o *campus* Urutaí foi muito bem avaliado e os requisitos legais e normativos haviam sido atendidos, com exceção do item 6.12. Na sequência, o relator argumentou que a instituição apresentou todas as informações necessárias e encontrava-se em conformidade com o disposto no Decreto nº 5.773/2006 e com a Portaria Normativa nº 40/2007. Em sua abordagem, o relator destacou também que:

Em consulta ao cadastro do sistema e-MEC, na data de 8 de agosto de 2017, contactou-se que a instituição possui Índice Geral de Cursos (IGC) igual a 4 (quatro), ano de referência 2015, e Conceito Institucional (CI) igual a 5 (cinco), ano de referência 2017. O relatório elaborado pela SERES foi baseado apenas na avaliação de 2016, desconsiderando a atual avaliação realizada em 2017. Diante do exposto, passo a considerar o relatório de avaliação do *Campus* Urutaí considerando o recredenciamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano por 10 (dez) anos, conforme a legislação vigente (BRASIL, 2017j).

Desta forma, a Câmara de Educação Superior (CES), acompanhou o voto do relator da CES, Conselheiro Arthur Roquete de Macedo, e foi favorável ao recredenciamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, com sede na Rua 88, esquina com a Rua 88 D, quadra F 37, lotes 32, 34 e 36, bairro Setor Sul, município de Goiânia, estado de Goiás, mantida pelo Ministério da Educação, com sede em Brasília, Distrito Federal, observando-se tanto o prazo máximo de 10 (dez) anos, conforme dispõe a Portaria Normativa MEC nº 1, de 3 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017i), quanto à exigência avaliativa

prevista no artigo 10, § 7º, do Decreto nº 5.773/2006, com a redação dada pelo Decreto nº 6.303/2007c.

Ressaltou-se ainda que a Câmara de Educação Superior aprovou, por unanimidade, o voto do Relator, na reunião realizada em 09/08/2017 na Sala das Sessões, na Presidência do Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi. Segue abaixo a publicação no Diário Oficial da União Nº 208, de 30 de outubro de 2017, retificando o parecer, a saber:

Na Portaria MEC nº 1.262, de 29 de setembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 2 de outubro de 2017, passa a vigorar conforme segue, permanecendo inalteradas as demais disposições, conforme Ofício nº 371/2017/CES/SAO/CNE/CNE-MEC, de 6 de outubro de 2017: (Registro SEI nº 23001.000840/2017-14) Onde se lê: ‘Art. 2º Fica credenciado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, localizada na Rodovia Deputado Olívio Belich km 30, PR 476, s/n, CEP: 83750-000, no município de Lapa, no estado do Paraná, mantida pela Sociedade Técnica Educacional da Lapa (CNPJ nº 10.651.417/0001-78). Art. 3º O credenciamento de que trata o art. 2º é válido pelo prazo de 8 (oito) anos, conforme previsto na então vigente Portaria Normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017’, **Leia-se:** ‘Art. 2º Fica credenciado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, localizado na Rua 88, esquina com a Rua 88 D, quadra F 37, lotes 32, 34 e 36, bairro Setor Sul, município de Goiânia, estado de Goiás, mantido pelo Ministério da Educação. Art. 3º O credenciamento de que trata o art. 2º é válido pelo prazo de 10 (dez) anos, conforme previsto na então vigente Portaria Normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017’ (BRASIL, 2017k).

Ao analisarmos os documentos disponíveis, observamos que a solicitação do Instituto Federal Goiano em seu pleito junto ao Inep/MEC para considerar não somente o Conceito final do *campus* Rio Verde, mas também o Conceito final do *campus* Urutaí foi atendido plenamente. A questão que se coloca, no entanto, refere-se aos critérios pelos quais se pautou o relator do Parecer CNE/CES nº: 357/2017 (BRASIL, 2017h) para tomar a decisão final de atribuir somente o CI máximo obtido pelo *campus* Urutaí. Outro elemento que se soma diz respeito à própria concepção do Sinaes, pois uma de suas finalidades garante a promoção dos valores democráticos, em que a diferença, a diversidade, a autonomia e a identidade institucional devem ser respeitadas.

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

Nesse estudo, constatamos que apesar do Instituto Federal Goiano ofertar cursos de graduação em 5 (cinco) *campi*: *campus* Urutaí; *campus* Rio Verde; *campus* Ceres; *campus* Morrinhos e *campus* Iporá, todos com históricos institucionais consolidados, apenas 2 (dois) foram contemplados nas avaliações *in loco*. Observamos ainda, que dos dois *campi* avaliados, Rio Verde e Urutaí, por decisão do relator do Parecer CNE/CES nº: 357/2017 (BRASIL, 2017h) acompanhado pela Câmara de Educação Superior, o Conceito Final “5” atribuído ao *campus* Urutaí foi considerado como Conceito Institucional (CI) “5” para o Instituto Federal Goiano como um todo.

Tal fato contraria a concepção do Sinaes, sobretudo, sob a perspectiva da avaliação formativa, pois as distintas identidades e participações dos *campi* que compõem o IF Goiano deveriam ter sido contempladas na avaliação institucional externa, observando suas respectivas características. Assim, nesta perspectiva integradora, dialógica e dialética, o processo avaliativo estaria mais alinhado ao pressuposto da totalidade, assinalado pelo método dialético.

A Nota Técnica nº 14 /2014– CGACGIES/DAES/INEP/MEC (BRASIL, 2014) que reorganizou as dez dimensões do Sinaes em cinco Eixos, assim dispostos: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3– Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura Física foi objeto de análise da pesquisa o Eixo 1 (um).

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

A referida Nota Técnica destaca o Relato Institucional como uma inovação do Instrumento de Avaliação Externa que deverá contemplar a historicidade da instituição, a avaliação interna e externa e seus elementos que subsidiarão o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI em suas diversas fases de implantação e implementação na IES.

Diante destes elementos, abordamos a seguir aspectos do processo de credenciamento e do relatório de avaliação externa do Instituto Federal Goiano conforme consta no Quadro 26.

Quadro 26 - Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional - Recredenciamento do IF Goiano

Eixo 1- Planejamento e Avaliação Institucional	CI IF Goiano
1.1. Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional	5,0
1.2. Projeto/processo de autoavaliação institucional	4,0
1.3. Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica	3,0
1.4. Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados	4,0
1.5. Elaboração do relatório de autoavaliação	4,0
Conceito Final do Eixo 1	4,0

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir (INEP/MEC, 2017h). Disponível em: < in:<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73291-pces357-17-pdf/file>, Página 36, acessado em 05/10/2018.

Ao analisarmos o Quadro 25 que concerne ao **indicador 1.1**, cujo conceito foi de excelência máxima 5 (cinco): “Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional”, o relatório destacou que a obtenção e alcance dos resultados se orientaram pela instrumentalização de ações:

visam a disseminação da cultura de planejamento estratégico, bem como seu acompanhamento por meio dos indicadores previstos no PDI; foram elaborados indicadores estratégicos, com ênfase nos setores do IF Goiano, para o mapeamento e organização das ações a serem planejadas. Para tanto, adotou-se indicadores estratégicos, que têm o propósito de testar sua Evolução institucional: **Acadêmicos** - 1) Relação Candidato/Vaga, 2) Relação Ingressos/Aluno; 3) Relação Concluintes/Aluno; 4) Índice de Eficiência Acadêmica - Concluintes; 5) Índice de Retenção do Fluxo Escolar; 6) Relação de Alunos/Docente em Tempo Integral; **Administrativos** - 1) Gastos correntes por Aluno; 2) Percentual de Gastos com Pessoal; 3) Percentual de Gastos com outros Custeios; 4) Percentual de Gastos com Investimentos.

Socioeconômico 1) Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar. **Gestão de Pessoas** 1) Índice de Titulação do Corpo Docente. (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO IF GOIANO, *CAMPUS URUTAÍ*, 2017, grifo nosso).

O documento relata a existência de Relatórios de Autoavaliação elaborados pela Comissão Própria de Avaliação – CPA do IF Goiano nos anos de: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Contudo, observamos que mesmo com a apresentação das referidas relatorias, nas ações em desenvolvimento descritas se mostram presentes uma concepção de

avaliação focada no objetivismo, no resultado, na perspectiva somativa e nos valores quantitativos. No texto registrado no relatório, a função regulatória e classificatória aparece evidenciada, em detrimento da função formativa. Isto nos leva à reflexão acerca do desenvolvimento institucional ser avaliado apenas pelo conceito, pelos resultados quantitativos. Nesta perspectiva, a função social desta instituição fica comprometida com os aspectos meritocráticos em detrimento dos aspectos relacionais e humanos dos atores sociais envolvidos direta e indiretamente na formação de profissionais da educação profissional e superior, conforme descrito por Belloni (1996).

Em relação ao **indicador 1.2** “Projeto/processo de autoavaliação institucional” que obteve o conceito “4” foi atestado no relatório de credenciamento que todos os membros da Comissão Própria de Avaliação – CPA demonstraram conhecimento e experiência na área de autoavaliação. A CPA fez em 2017, a previsão de incorporação de um representante discente na sua comissão, pois na época da avaliação do MEC, em 2017, não havia representação de estudantes. Este aspecto foi saneado pela CPA do IF Goiano que em 2018 já conta em sua composição com a representação estudantil.

No relato do documento, observamos que a função da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal Goiano foi destacada conforme consta no PDI 2014/2018, a CPA

tem como objetivo geral redimensionar metodologias, avaliar propostas e diretrizes, bem como registrar deficiências procurando aperfeiçoar o processo acadêmico e a qualidade dos serviços prestados à comunidade, repassando à coordenação, ao curso, os resultados e sugestões de melhoria apresentadas no processo avaliativo (PDI 2014 - 2018, 2014c).

A perspectiva apresentada reduz a função da Comissão Própria de Avaliação ao prisma da avaliação de serviços. Nesta perspectiva, esta função restringe-se ao papel que esta comissão tem no Sinaes sob o viés regulatório, distanciado da análise dos objetivos institucionais mais amplos e contextualizados, voltados para a missão e o papel social da Instituição de Educação Superior abrangendo distintas instâncias: ensino, pesquisa, extensão, gestão democrática, desenvolvimento institucional sustentável e responsabilidade social.

No **indicador 1.3** relacionado à “Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica” foi constatada que o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional necessita ser ampliado. Este foi o indicador de menor conceito na avaliação “3”. O relatório revelou que o preenchimento do questionário é a ação principal do processo de avaliação da IES e que os discentes respondem em torno de 30% às questões. Diante deste fato, acreditamos que ações de sensibilização precisam ser realizadas

na instituição, de modo que a importância da avaliação institucional e o desenvolvimento de uma cultura institucional sejam estimulados.

No que concerne ao indicador 1.4 “Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados”, o conceito atribuído foi “4”. O conceito foi justificado na relatoria principalmente pela divulgação dos resultados serem realizada por meio de análise estatística. Os avaliadores externos afirmaram que a divulgação para a comunidade acadêmica é muito boa, pois subsidia o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Relatório de Gestão e outras ações estratégicas.

O relatório faz menção também à ação do IF Goiano quanto ao aproveitamento dos dados obtidos pelo Censo da Educação Superior - CENSUP e o EDUCACENSO³³ como fontes para a tomada decisão tanto na educação superior quanto na educação básica. As distintas frentes de ação do IF Goiano perpassam as áreas administrativas e acadêmicas, como: matrícula, ingressantes, concluintes, dentre outras, figurando assim como uma forma de avaliação da instituição.

Observamos que o relatório não menciona a relação entre os dados quantitativos gerados pelas ferramentas do Inep/MEC com o contexto e realidade institucional. Tal tratativa expõe uma cultura institucional focada na concepção de avaliação meritocrática e objetivista, distanciando-se da avaliação sob o viés formativo.

O **indicador 1.5** atribuído à “Elaboração do relatório de autoavaliação” obteve também conceito “4”. O conceito foi justificado pela qualidade técnica dos relatórios e pela linha temporal apresentada. Ressaltamos que os primeiros relatórios foram protocolados pelas Comissões Próprias de Avaliação dos CEFETs Urutaí e Rio Verde, os quais já possuíam cursos superiores.

Os relatórios foram postados gradativamente, sendo o último protocolado com o referencial de 2016, atendendo à disposição da nota técnica do Inep/MEC (BRASIL, 2014). Segundo o Relatório de Recredenciamento, a apresentação dos resultados dos Relatórios de avaliação foi organizada por gráfico e tabelas percentuais e exposta em cada *campus*, respeitando suas respectivas particularidades. Esta disposição da apresentação contemplando os segmentos dentro de cada *campus* e do Instituto Federal em sua totalidade mostrou-se propositiva à avaliação formativa.

³³ O educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros de dados: Escola, Turma, Aluno e Profissional Escolar Fonte: (BRASIL, 2018). Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. (Acesso em 24 out 2018).

Os avaliadores externos afirmaram que a evolução institucional foi bem demonstrada ao se observar os relatos dos gestores, docentes e corpo administrativo nas reuniões realizadas. Somaram-se os relatórios da Comissão Própria de Avaliação e sua metodologia de trabalho em comparar os dados do Relatório produzido com os que os antecederam nos anos anteriores. Este formato de sistematização revelou o comportamento das variáveis na linha do tempo, bem como permitiu identificar avanços obtidos (BRASIL, 2017h).

Ao concluirmos essa análise do Relatório de Recredenciamento do Eixo 1 (um) do Instituto Federal Goiano produzido pelos avaliadores externos do Inep/MEC observamos a fragilidade com que a avaliação se faz realizada por este órgão regulatório, considerando a pluralidade de elementos, concepções e condutas presentes em cada IES brasileira.

A pluralidade e a diferenciação das demandas e expectativas têm como consequência a emergência de uma enorme diversificação de instituições de educação superior (IES) e de acirramento de competição e de **conflitos no sistema**. **Diferenças e contradições** se produzem nos modelos organizacionais e díspares formatos institucionais, nas concepções de formação, nas vinculações ideológicas dos atores, nas relações com a ciência e a tecnologia, na gama diversificada de valores e interesses **acordes ou conflituosos**, nos projetos distintos de sociedade. Um cenário de dispersão se foi constituindo e se alargando, concorrendo instituições públicas e privadas, de diferentes tamanhos e modalidades de financiamento, mantidas pela União, pelos estados, por municípios, por grupos religiosos ou empresários privados, de elites ou de massas, vinculadas aos projetos nacionais, regionais ou transnacionais, oferecendo serviços educativos presenciais ou a distância, de larga ou curta duração, em muitas ou em poucas áreas de conhecimento, valorizando a pesquisa ou, mais comumente, a capacitação para os empregos, sem fim de lucro ou com o objetivo do lucro sem fim (DIAS SOBRIHO, 2010, p. 197, grifo nosso).

No texto construído por Dias Sobrinho (2010) identificamos elementos da dialética em algumas de suas características que se mostram externalizadas na teoria e na prática do cotidiano do Instituto Federal Goiano. Isto pôde ser observado no próprio instrumento de avaliação externa em suas tratativas legais e instrumentais, bem como na ação dos avaliadores externos incumbidos de avaliar uma instituição considerada estruturalmente heterogênea e plural em apenas 5 (cinco) dias.

Observamos ainda que o processo avaliativo se constitui em sua dinamicidade e inter-relação com a totalidade da instituição de ensino, devendo ser contextualizada por meio das singularidades que integram a instituição.

A avaliação entende que as ações da comunidade acadêmica estão em constante movimento e mutação, razão pela qual também assume que o julgamento de valor, de uma comissão de pares, restringe-se ao momento da observação e sob nenhuma hipótese pode ser generalizado ou permanecer vigente por longo período (FERNANDES; SOUSA, 2008).

Foi possível perceber também como desafiante a própria dinâmica do processo avaliativo empreendido pelo Inep/MEC cuja lacuna se refere aos critérios para a realização da avaliação, em especial em Instituições de Educação Superior que possuem estrutura *multicampi*, como é o caso dos Institutos Federais.

5.2. O Processo de Avaliação no IF Goiano: o papel da Autoavaliação Institucional

O processo de avaliação institucional realizado pelo Inep/MEC analisado na seção anterior se mostrou marcado pelos resultados do processo de regulação, entretanto, o propósito nesta seção foi abordar a autoavaliação institucional na perspectiva do seu papel social no aperfeiçoamento da instituição, na discussão de sua identidade e de suas finalidades institucionais mais amplas e específicas nas várias áreas do conhecimento.

O objetivo principal do processo avaliativo interno se constitui em proporcionar aos agentes sociais da instituição oportunidades para expressarem suas percepções e opiniões, bem como contribuir na construção permanente das ações pedagógicas e administrativas da instituição. O desafio que se coloca nesta proposição se ampara na dificuldade de envolver a comunidade acadêmica para a tomada de consciência dos direitos e deveres que a cercam numa sociedade combatida pelo sistema capitalista e suas faces neoliberais.

O processo de avaliação interna no Instituto Federal Goiano tem procedência nas experiências avaliativas de duas de suas instituições originárias que já ofertavam a educação superior e, portanto, já estavam submetidas aos processos legais do Sinaes. Tratavam-se do CEFET Urutaí e CEFET Rio Verde. Após as suas respectivas transformações em Instituto Federal Goiano, as experiências avaliativas obtidas foram continuadas por profissionais que se mantiveram na instituição, o que provavelmente facilitou as práticas e atendimento à legislação.

A primeira Comissão Própria de Avaliação do IF Goiano eleita em novembro de 2010 elaborou o primeiro relatório da instituição recém-criada, cuja coleta fora realizada por meio de questionário com 125 (cento e vinte e cinco) questões contemplando as então 10 (dez)

dimensões do Sinaes. A realização de entrevistas com os gestores da Reitoria contemplaram somente as dimensões mais diretamente relacionadas às suas respectivas funções.

Com isto, consideramos em nossa análise, mais os relatos qualitativos dos textos do que os percentuais obtidos por meio dos gráficos dispostos nos Relatórios e classificados como: “péssimo” com peso um; “ruim” com peso dois; “regular” com peso três; “bom” com peso quatro; e “ótimo” com peso cinco.

Para as análises de classificação das questões e das dimensões foi usado o seguinte critério:

“altamente satisfeito”, quando o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” for maior ou igual a 75%;

“satisfeito”, quando o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” for maior ou igual a 50% e menor que 75%;

“regularmente satisfeito”, quando nem o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” e nem de “péssimo e ruim” for maior que 50%;

“insatisfeito”, quando o somatório do percentual de respostas “péssimo e ruim” for maior ou igual a 50% e menor que 75%; e

“altamente insatisfeito”, quando o somatório do percentual de respostas “péssimo e ruim” for maior ou igual a 75%.

Em cada questão houve uma sexta opção que contemplava aqueles que não conheciam o assunto abordado, não estando, portanto, aptos a responder. O propósito dessa questão é avaliar o desconhecimento da dimensão abordada.

Ademais, foi criado um gráfico de coluna de cada dimensão para a análise geral entre um e cinco, para melhor compreensão da dimensão. Por fim foi criada uma média ponderada que varia de 1 a 5, desconsiderando os não aptos a responder. Sendo o peso 1 equivalente a péssimo e 5 à ótimo. Essa média deve ser usada para observar a tendência do grupo com relação à dimensão citada. Tendência essa que segue os mesmos critérios das escalas usadas para as perguntas do questionário.

Participaram do processo de Auto-Avaliação do Instituto Federal Goiano, dentre os 5 *campi*, situados nas cidades de Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí e a reitoria, na cidade de Goiânia, 48% dos discentes e 55% dos servidores (IF GOIANO, 2011, p. 10-12).

O relatório retrata as dificuldades da recente instituição para a criação e implementação de procedimentos que representem o processo identitário do IF Goiano, tendo em vista as diferentes práticas culturais das instituições pregressas e as que passaram a coexistir após a nova institucionalidade. Nos relatos também foram considerados as dificuldades de edificações para novas instalações, contratação de servidores e criação de cursos no ensino médio e superior, com destaque inclusive na pós-graduação, a exemplo da consolidação do mestrado em Ciências Agrárias e criação de dois cursos de Doutorados interinstitucionais.

Há registros no referido relatório acerca de iniciativas do *campus* Rio Verde para a busca de instituições de fomento no âmbito estadual e nacional de modo a estabelecer parcerias para a criação e melhorias na área de pesquisa no IF Goiano.

Ao todo, foram mais de 50 projetos aprovados no ano de 2010, totalizando recursos no valor de R\$5.637.064,08, financiados por instituições distintas, como CNPq, FAPEG, MCT, Comigo Florestal, FINEP, Capes, Setec, FINEP e Procad. Tais recursos serão utilizados para despesas com pesquisas, envolvendo alunos da graduação e da pós-graduação, como também, no investimento de infraestrutura física, como laboratórios, acervo bibliográfico e materiais, consequentemente, convertidos na oferta de aulas práticas de melhor qualidade e na melhoria da produção científica nos níveis de graduação e de pós-graduação (IF GOIANO, 2011, p. 28).

Outro aspecto observado no relatório diz respeito aos investimentos realizados tanto no âmbito dos recursos humanos e pedagógicos, com programas de capacitação, quanto no segmento administrativo e estrutural com a construção e aperfeiçoamento de instalações.

Visando à melhoria do ensino, o *Campus* Rio Verde atendeu também a política de capacitação do IF Goiano, tanto para os servidores docentes, quanto para os técnico-administrativos. Nesse sentido, conseguiu, para o ano de 2010, junto à Fapeg – um órgão de fomento à pesquisa em Goiás – o financiamento de bolsas de estudo nas modalidades mestrado e doutorado, no valor de R\$72.000,00. Essa política de capacitação traduz-se em benefícios para o ensino de graduação e para as ações do IF Goiano, como um todo. Com os recursos supracitados e outros adquiridos via orçamento, em 2010, foram implantados vários laboratórios de ensino no *Campus* Rio Verde, tais como: Ecofisiologia e Produtividade Vegetal, Tratamento de Águas Residuais, Bromatologia e Nutrição Animal, Reprodução Animal, Física do Solo, QUIMERA Team, Química Tecnológica, Bioquímica e Metabolismo Animal, Parasitologia, Microscopia Animal, Anatomia Animal, Microbiologia Animal, Análise de Alimentos, Análise Sensorial, Química Orgânica, Materiais de Construção e Ambiente, Mecânica e Mecanização Agrícola, Irrigação e Drenagem. Similarmente, foi implantada a UEP de Equoterapia. Similarmente, foram feitas adequações (ampliações e reformas) dos seguintes laboratórios de ensino: Culturas de Tecidos Vegetais Cerrado, Tecnologia de Sementes, Análise de Solos, Fitotecnia, Microbiologia Agrícola, Agroenergia e Fruticultura, Entomologia, Química de Produtos Naturais, Frutas e Hortaliças, Carnes e Derivados, Leite e Derivados, Pós-Colheita de Produtos Vegetais, Manutenção de Microcomputadores, além da UEP de Suinocultura e de Mecanização (IF GOIANO, 2011, p.28-29).

Estas ações puderam ser verificadas nos demais *campi*, como Urutaí, Morrinhos e Ceres, todos focados no processo de expansão de sua atuação no tripé: ensino, pesquisa e extensão, delineada em especial pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990) e os estabelecidos na Lei 11.784/2008 (BRASIL, 2008).

A satisfação e o bem estar de seus servidores também foram relatados no Relatório de Autoavaliação (2011) no que diz respeito ao processo de melhorias de instalações e aquisição de equipamentos.

De modo a atender às finalidades descritas no art. 6º. e aos objetivos mencionados nos artigos 7º. e 8º. da sua lei de criação, Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) observamos alguns procedimentos adotados pela gestão institucional.

A Instituição mantém previsão financeira e orçamentária de acordo com o cronograma de execução presente no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. No decorrer do exercício, poderão ocorrer adequações quanto à execução de certas despesas e também aos índices que são utilizados para correção. Tais índices poderão variar de acordo com as políticas estabelecidas pelo Governo Federal no que se refere ao Ministério da Educação em articulação com o Ministério do Planejamento.

Os recursos orçamentários destinados às despesas de custeio são os estabelecidos na Lei Orçamentária Anual (LOA) da Matriz Orçamentária do ano calendário, de acordo com os planos internos cadastrados, englobando todos os Programas Orçamentários. Para efeito da sustentabilidade orçamentária e financeira a partir da realidade de 2009, tanto os custos de custeio quanto da previsão orçamentária são acrescidos de percentuais acumulados anualmente.

O IF Goiano é sustentado pelo Governo Federal e os recursos são calculados com base em uma matriz orçamentária, aprovada pelo Conselho Nacional dos Institutos Federais (CONIF) e Ministério do Planejamento. Essa matriz tem como principais indicadores o tipo de curso, número de cursos, e número de alunos efetivamente matriculados (IF GOIANO, 2011, p.64).

Outra preocupação do Instituto Federal Goiano tem sido o atendimento à padronização dos IFs pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no que diz respeito aos seus processos e documentos estruturais de modo que todos tenham um formato identitário. Contudo, percebemos nos documentos do IF Goiano ações em busca de uma identidade institucional. Elas têm sido realizadas mais na esfera dos signos institucionais, como logomarcas, e menos na sensibilização das distintas culturas envolvidas na transformação sofrida pelos CEFETs Rio Verde e Urutaí, da Uned de Morrinhos e da Escola Agrotécnica de Ceres.

Desde que as antigas unidades – Escolas Agrotécnicas/Cefets - se uniram e se transformaram numa só Instituição, o setor de Comunicação tem priorizado o trabalho de identidade visual da marca IF. Esta foi definida pelo setor de publicidade do MEC e aprovada pelo então Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), atual Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Acreditamos que somente após a percepção do seu conceito e imagem pelo seu público interno será possível fazer com que as pessoas alheias à Instituição entendam o que é o IF Goiano. Nesse sentido, a Comunicação tem gerenciado a produção dos primeiros materiais de divulgação institucional que, de fato, levam à ideia de unidade: folders, vídeos, cartazes, entre outros. Também trabalha na padronização da papelaria, sinalização das edificações, envelopamento da frota, enfim, procura orientar toda e qualquer aplicação do logotipo IF (IF GOIANO, 2011, p.43).

Os servidores do Instituto Federal Goiano continuaram com suas ações relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo atualizadas e registradas nos Relatórios de Autoavaliação Institucional Interna produzidos pelas Comissões Próprias que se seguiram nos anos de: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Com o passar dos anos, observamos um processo de melhoria na qualidade dos dados registrados nos relatórios, facilitando a análise dos mesmos. Em 2012, por exemplo os elementos quantitativos foram mais bem explicitados, como demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Participação por segmento no preenchimento do questionário de Autoavaliação Institucional e percentual geral de participação do IF Goiano

Unidade	Segmento	Total	Participações	% de participações	% por campi
Ceres	Administrativo	72	31	43,1	72,1
	Docente	145	145	100,0	
	Discente	77	36	46,8	
	Total	294	212	..	
Iporá	Administrativo	18	16	88,9	59,4
	Docente	73	35	47,9	
	Discente	37	25	67,6	
	Total	128	76	..	
Morrinhos	Administrativo	52	34	65,4	56,7
	Docente	260	143	55,0	
	Discente	60	34	56,7	
	Total	372	211	..	
Reitoria	Administrativo	32	16	50,0	50,0
Rio Verde	Administrativo	117	17	14,5	5,1
	Docente	1.446	47	3,3	
	Discente	92	21	22,8	
	Total	1655	85	..	
Urutaí	Administrativo	108	48	44,4	27,0
	Docente	820	187	22,8	
	Discente	83	38	45,8	
	Total	1011	273	..	

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do Relatório de Autoavaliação do IF Goiano (2012, p. 13).

Esta metodologia utilizada no Relatório 2012 de exposição do número de possíveis participantes por segmento e os que efetivamente participaram do preenchimento do questionário não foi seguida nos Relatórios posteriores, dificultando uma análise mais apurada. Contudo, foi possível analisar os aspectos qualitativos dos relatórios, contribuindo para as considerações acerca das questões elaboradas pela Comissão Própria de Avaliação do IF Goiano.

No Relatório de Autoavaliação foi possível constatar a valorização da instituição por suas ações junto à comunidade, em especial a sua inserção no tripé, ensino, pesquisa e extensão.

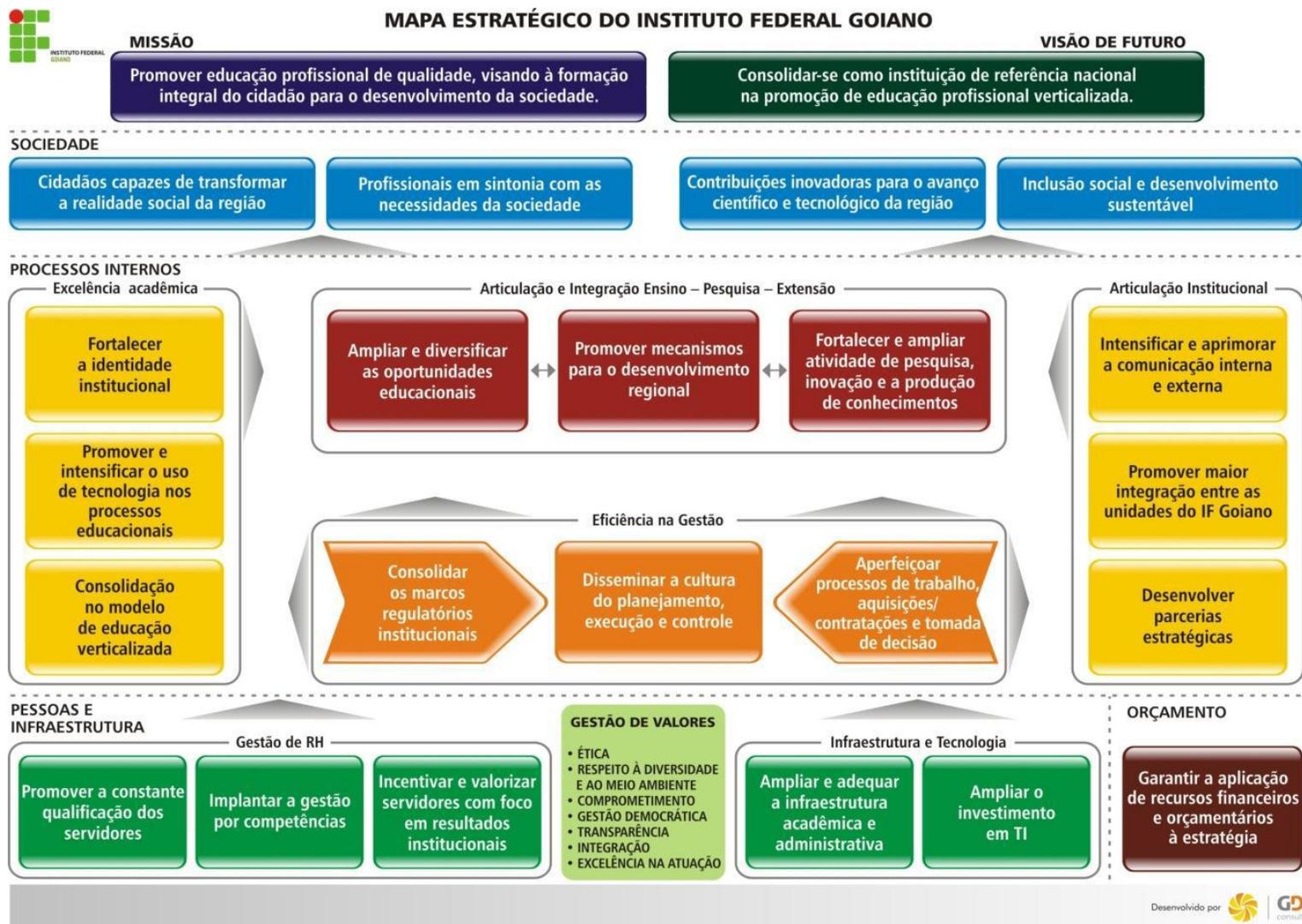
A trajetória do IF Goiano sempre foi marcada pela valorização à educação, entendida como fator de desenvolvimento regional, pautada na oferta de um ensino público de qualidade e na missão institucional de oferecer educação profissional e tecnológica, de forma indissociável da pesquisa e extensão buscando o padrão de excelência na formação integral de profissionais com valores éticos e humanos para o mundo do trabalho, contribuindo com o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da sociedade (IF GOIANO, 2013, p. 23).

A relatoria deste documento descreveu as ações centrais do IF Goiano no ano de 2012, quando houve uma ênfase nas ações de normatização dos processos de ensino, acesso, permanência, pesquisa, extensão e demais melhorias de fluxos de processos da instituição, expondo assim a preocupação do IF Goiano com a qualidade de suas atividades.

As principais atividades realizadas no ano de 2013 pelo IF Goiano foram registradas no Relatório de Autoavaliação (2014), dentre elas, a criação de uma Comissão de Apoio à CPA. Esta comissão foi composta por dois servidores responsáveis por auxiliar os trâmites junto à Reitoria para a organização das ações institucionais como: acesso à infraestrutura para organização de eventos de sensibilização da comunidade, atividades administrativas e de comunicação visando à realização do processo avaliativo institucional interno.

Com o passar dos anos, o relatório avaliativo elaborado pela CPA foi se complexificando, a exemplo do Relatório de Autoavaliação (2015) , quando foi registrada a abordagem de uma Figura 12 que se referia ao Mapa estratégico do IF Goiano.

Figura 12 - Planejamento estratégico do Instituto Federal Goiano



Fonte: Relatório de Autoavaliação (2015, p.29).

No Mapa Estratégico do IF Goiano foram dispostas a missão e a visão de futuro da instituição. Percebemos que esses direcionamentos demonstram a essência e o caminho que a instituição deve trilhar, respectivamente. Contudo, a cultura da Autoavaliação Institucional não foi citada no referido documento, pois apesar do fortalecimento da identidade institucional ter sido mencionada nos processos internos, a organicidade proposta se detém aos aspectos da consolidação dos marcos regulatórios institucionais.

Deste modo, a avaliação institucional interna encontra-se subtraída dos planos institucionais no desenho estratégico do IF Goiano, apesar de termos identificado outras forças, ainda que tímidas, na direção da avaliação formativa.

A Figura 11 revelou também o referencial de ação e a diretriz processual em que os Institutos Federais se encontram baseados. Observamos que a instituição social se confunde com organização social³⁴ como observado nos estudos de Chauí (2003). A autora, mesmo referindo-se às universidades, emite reflexões que podem ser aplicadas na realidade vivenciada pelos IFs, no âmbito da educação superior, pois identifica a ênfase do sistema capitalista operando em todas as esferas sociais.

[...] partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si [...]

Outro aspecto que tem sido muito enfatizado pelos organismos internacionais que discutem o ensino superior é que a sociedade do conhecimento é inseparável da velocidade, isto é, a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto dessa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica. Fala-se numa explosão do conhecimento, quantitativa e qualitativa, tanto no interior das disciplinas clássicas como com a criação de disciplinas novas e novas áreas de conhecimento [...] (CHAUI, 2003, p. 7).

A autora chama a atenção para a relação estabelecida entre a sociedade do conhecimento e a questão temporal na qual têm sido realizadas as ações humanas. A aplicabilidade do conhecimento adquirido por meio de pesquisas científicas de mostram fluidas e por vezes banalizadas por novas descobertas sequenciais. Tal velocidade acompanha também o consumo de massa no atendimento do mercado produtivista. Esses aspectos causam inquietações acerca da aplicabilidade do conhecimento e de seus reais benefícios para a sociedade.

³⁴ A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração francfortiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

O relato no documento da CPA destaca alguns eventos de natureza empreendedora e mercadológica como o III Seminário de Gestão Estratégica, realizado em agosto de 2013, com o objetivo de assimilar os direcionamentos expostos no evento e alinhá-los aos Projetos Estratégicos do IF Goiano, a exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 aprovado em novembro de 2014 pelo Conselho Superior da instituição. O relatório revela ainda que as ações institucionais são balizadas pela metodologia *Balanced Scorecard* (BSC) ou Painel de Desempenho Balanceado cuja diretriz evoca os princípios da qualidade total padronizada para a definição, acompanhamento e alcance de objetivos, Relatório de Autoavaliação do IF Goiano (2015 p 29).

Ao longo da leitura dos relatórios, foi possível constatar o significativo crescimento de atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, revelando a assertividade nas ações desenhadas pela concepção e metodologia BSC.

No Relatório de Autoavaliação com base no triênio (2015-2017) e publicado em 2018 destacou um referencial conceitual sobre avaliação institucional.

A avaliação institucional consiste em um processo de caráter diagnóstico, formativo e de compromisso coletivo, cujo objetivo é identificar o perfil institucional e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos, observados os princípios do SINAES e as singularidades do IF Goiano (IF GOIANO, 2018, p. 37).

O conceito de avaliação institucional compreendido como diagnóstico e formativo aparece pela primeira vez no de Relatório (2017). Contudo, em observação aos textos descritos nos documentos, a concepção formativa tal qual compreendida por Belloni (1996) e Dias Sobrinho (2003) se perde em meio às repetições textuais na íntegra conferidas a todos os relatórios do Instituto Federal Goiano. Tal esvaziamento teórico acaba por se constituir como elemento fértil para a reprodução e obediência aos atos regulatórios instituídos pelo Estado Avaliador (AFONSO, 2001).

De posse desse referencial avaliativo, o IF Goiano passou a apresentar uma narrativa textual representada na Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL) que instituiu o Sinaes. Entretanto, Dias Sobrinho (2008, p. 824) adverte para as distintas concepções presentes no contexto avaliativo da Educação Superior.

[...] avaliação não se completa em índices e escalas comparativos. Ela se torna plenamente significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas investe em programas e projeta futuros a serem construídos. Como controle e hierarquização, a avaliação prioriza as fórmulas estatísticas e tende a encerrar os questionamentos e

reflexões. Como processo participativo e social de reflexão e comunicação, a avaliação não fecha as interpretações e a construção de novas significações. Mais implica, isto é, abre renovados sentidos, que explica em termos indiscutíveis.

A profissão docente não se reduz a treinamento de estudantes para bons desempenhos em provas e exames. A docência tem a ver com profissionalização e cidadania, isto é, produção e socialização de conhecimentos e formação de sujeitos que possam contribuir para a elevação material e cultural da sociedade. Quando os exames nacionais têm excessivo peso na elaboração de rankings, eles acabam modelando de cima para baixos currículos e métodos de ensino, sem a participação daqueles que são os principais responsáveis, no dia-a-dia, pela construção da qualidade educativa. Sem autonomia pedagógica, o magistério se desprofissionaliza. Sem a participação efetiva dos professores na construção e desenvolvimento dos currículos, nenhuma melhoria em educação será sustentável.

A sinalização de Dias Sobrinho (2008) sobre o papel que os atores sociais comprometidos com uma educação reflexiva e crítica, referenciada nas ações cotidianas nas instituições de ensino deve ter, dentre elas, as de cunho avaliativo. Estas se mostram representadas e registradas em produções documentais como o relatório de Avaliação Institucional Interna que por sua vez ao ser elaborado deve retratar a aproximação com a realidade institucional e não servir apenas de rito legal de atendimento ao Sinaes e ao sistema regulador do Estado.

De modo a observar a última relatoria produzida pela CPA do Instituto Federal Goiano que contemplou o (triênio 2015-2017), segue o Quadro 27 com a disposição dos seus integrantes e respectivas unidades onde atuavam.

Quadro 27 - Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IF Goiano referente ao triênio (2015-2017)

Categoria	Nomes	Campus	Suplentes	Campus	n
Docente	Rodrigo Braghiroli Presidente	Rio Verde	Victor José Moreno	Urutaí	1
	Bruno Silva de Oliveira Vice – Presidente	Iporá	Newarney Torreção da Costa	Iporá	2
Técnico Administrativo	Miriam Lúcia Reis Macedo Pereira	Ceres	Klébia Luzia Fernandes	Urutaí	3
	Thais Alves Barbosa	Morrinhos	Alexandra Almeida Gléria	Iporá	4
Discente	Liliana Santos Silva de Queirós	Iporá			5
	Nádia Cristina Ferreira	Iporá			6
Comissão de apoio	Antoniél Aniceto de Oliveira	Reitoria			7
	Eduardo Silva Vasconcelos	Cristalina			8
Sociedade civil	Rimenes Prado Rocha	Membros			9
	Gustavo Ribeiro Lacerda	externos			10
Total: 10 integrantes					

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do Relatório da CPA do IF Goiano (2015-2017).

Na CPA do Instituto Federal Goiano os *campi* Rio Verde, Urutaí, Ceres, Iporá e Morrinhos se mostraram representados na comissão, pois todos ofertavam cursos de

graduação. A única exceção foi o *campus* Cristalina, cuja representatividade na Comissão de Apoio se justificou por contar com integrante que já havia atuado anteriormente em comissões de avaliação no IF Goiano. Esta organicidade se constituiu em uma amostra representativa dos *campi* da instituição.

Ainda segundo o Relatório da CPA (2015-2017), atentando para a distribuição geográfica e a extensão territorial entre os *campi* e a Reitoria, o Instituto Federal Goiano optou por criar desde a sua primeira CPA, subcomissões próprias de avaliação (SPA). As SPAs se constituem representantes dos *campi* que ofertavam cursos de graduação na instituição.

As subcomissões de avaliação, de acordo com o referido relatório, foram compostas de um coordenador e um vice-coordenador, além de outros colaboradores, totalizando 41 membros. Sendo que, dos 10 integrantes da CPA central, seis deles acumulavam função nas SPAs de seus respectivos *campi*. Deste modo, os membros da CPA central e das SPAs totalizaram 45 componentes, conforme disposição do Quadro 28.

Quadro 28 - Integrantes das Subcomissões Próprias de Avaliação dos *campi* do Instituto Federal Goiano

<i>Campus</i>	Servidores	nº
Ceres	Ariel Muncio Compagnon; Clécia Messias de Sousa; Jozane Vieira de Almeida; Kayra Franciele T. Oliveira; Letícia Fernanda Xavier Costa; Miriam Lúcia Reis M. Pereira (Coordenadora); Paulo Ricardo Sá da C. Leite (Vice-coordenador); Rangel Rigo e Tiago Gebrim.	9
Iporá	Alexandra Almeida Gléria (Vice-coordenadora); Bruno Silva de Oliveira; Eunice dos Santos Silva; Jaciane Martins Ferreira; Juliana Borges Minotto; Liliana dos Santos Silva de Queirós; Nádia Cristina Ferreira; Newarney Torrezão da Costa (Coordenador) e Wilton Ribeiro Silva	9
Morrinhos	Ana Júlia Lourenço Nunes; Felipe Mendes de Oliveira; Gabriela Resende Laranjo; Josiane Silveria Calaça Matos; Lucas Daichom Pais de Oliveira; Marcel da Silva Melo; Robson Ferreira Dias (Vice-coordenador) e Suzane Martins Ferreira e Thais Alves Barbosa (Coordenador)	9
Rio Verde	Adriano Fuzaro (Vice-coordenador); André Angelo Ferrato Thomáz; Angélica Ferreira Melo; Dayana Cardoso Cruz; João Cleber Modernel da Silveira (Coordenador); Milene de Magalhães Pessoa; Rodrigo Braghiroli; Wanessa de Souza Benati e Weliton de Paula Silva	9
Urutaí	Adriana de Silva Santos; Amanda Rithieli Peiraira dos Santos; Klébia Luzia Fernandes; Rangel Gonçalves de Souza (Vice-coordenador) e Vitor José Moreno (Coordenador)	5
Total: 41 integrantes		

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir do Relatório da CPA do IF Goiano (2015-2017).

O trabalho das subcomissões buscou a aproximação entre os *campi* e a administração central (Reitoria) de modo que a comunidade acadêmica contemplasse as realidades de cada

campus e seu entorno, bem como suas características geográficas, políticas, econômico-sociais e pedagógicas.

A metodologia de trabalho da Comissão Própria de Avaliação do IF Goiano tem sido a mesma, desde o primeiro relatório, sendo acrescentadas pequenas alterações nas ações de sensibilização da comunidade acadêmica. Assim, para a realização da Autoavaliação Institucional no triênio 2015- 2017 foi feita uma articulação entre a CPA e as Subcomissões Próprias de Avaliação (SPA) que fizeram uso de dois mecanismos internos para a coleta de dados: o preenchimento de questionário e entrevista com gestores.

O questionário *on line* foi hospedado no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IF Goiano e disponibilizado aos docentes, técnicos - administrativos, gestores dos *campi*, integrantes do corpo gestor da Reitoria e discentes. Todos possuíam cadastro no referido sistema, sendo possível acessá-lo de qualquer equipamento ligado à internet por meio de senha eletrônica. Os laboratórios de informática foram disponibilizados para os que quisessem contribuir com suas percepções sobre as práticas do IF Goiano. Já as entrevistas realizadas com os gestores lotados na Reitoria tiveram o objetivo de identificar suas áreas de atuação e as respectivas ações tomadas ao longo do triênio compreendido no período de 2015 a 2017 (RELATÓRIO DA CPA, 2018).

A estratégia da CPA de sensibilização da comunidade acadêmica para participar do processo avaliativo tem sido realizada por meio de reuniões nos *campi* visando uma aproximação mais pessoal junto aos servidores e discentes. Além disso, a CPA tem contado com as ações de marketing institucional gerenciado pela Assessoria de Comunicação – ASCOM lotada na Reitoria e nas unidades da instituição. Entretanto, mesmo diante destas ações de sensibilização, a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação foi constatada como modesta no relatório de autoavaliação.

Podemos verificar algumas dificuldades que podem ter colaborado para a não participação efetiva da comunidade, além da ausência da cultura avaliativa. Um deles pode ser o quantitativo de questões que compuseram o questionário *on line*, pois os docentes teriam a responder 64 questões e os técnicos-administrativos e discentes 51 questões destinadas a cada segmento. Esse número de questões tem sido utilizado ao longo dos anos na tentativa de contemplar as dez dimensões do Sinaes.

Esse esforço no atendimento aos atos regulatórios do sistema de avaliação pelo IF Goiano tem gerado relatórios de autoavaliação da instituição em sua maioria constituído de um apanhado de dados depositados em um texto sem a devida contextualização. Isto foi

observado em especial no Relatório de Autoavaliação Institucional no triênio 2015- 2017 que ao destacar as dificuldades de contingenciamento de verbas de custeio anexou fragmentos dos Relatórios de Gestão Institucional do Instituto Federal Goiano dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Ao longo do Relatório trienal foi possível identificar variadas ações do Instituto Federal Goiano que podem atestar o compromisso com a educação de qualidade tal qual preconizado nas ferramentas de Qualidade total como a metodologia *Balanced Scorecard* (BSC). Contudo, não podemos deixar de registrar outras possibilidades e ações de profissionais que atuam baseados em suas concepções de educação no âmbito formativo e emancipador. Tais elementos puderam ser apreciados na pesquisa de campo com depoimentos de práticas que transcendem os aspectos padronizados e cartoriais do Sistema educacional brasileiro e mais amiúde das vias regulatórias do Sinaes.

Um relato nesta perspectiva pode ser assim observado:

Pensar uma Instituição capaz de atender a todos com qualidade e respeito às diferenças, construindo uma cultura de valorização da diversidade, é um desafio enfrentado pelo IF Goiano. Com o intuito de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes, oriundas da chamada discriminação histórica, tem-se adotado mecanismos voltados a ações afirmativas que proporcionem o acesso, a permanência e ao êxito, compensando certos segmentos da sociedade, sem deixar de lado o mérito de cada indivíduo. A instituição tem buscado formas alternativas de acesso ao ensino, no sentido de compensar a discriminação passada e presente, além de prevenir a discriminação futura, em um esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva (IF GOIANO, 2018, p. 46-47).

Esta proposição do IF Goiano expressa uma concepção formativa e emancipatória do processo de avaliação, entretanto, há necessidade que estas atividades estejam incorporadas ao “*habitus*” da Instituição, conforme mencionado por Bourdieu (2003). Que seja um ato contínuo, nas ações administrativas e acadêmicas, fazendo uma correlação com o processo regulatório, mas indo além deste, na proposição de um trabalho colegiado, interdisciplinar, crítico e integrado.

Salientamos ainda, outra ação da instituição no monitoramento das atividades profissionais de egressos, considerando sua inserção no mundo do trabalho, notadamente nos setores, produtivos locais e regionais. Este relato foi registrado no Relatório de Recredenciamento do IF Goiano, *campus* Urutaí (2017) na Dimensão 3 – Eixo 3 Políticas Acadêmicas, que se refere à Política e ações de acompanhamento dos egressos que foi contemplado com o conceito 4.

O acompanhamento dos egressos é realizado de forma Muito bem, de acordo com as ações previstas em documentos consultados e constatadas na visita in loco. Cabe ressaltar que, há egressos do IF GOIANO, que atualmente são servidores contratados, no exercício da docência ou na administração. Aos alunos quando perguntados se trabalhariam na IES, 80% dos presentes afirmaram positivamente. [...] avaliação dos egressos do curso de Tecnologia de Alimentos, cujas ações são citadas em relatórios e nos depoimentos dos professores e dos gestores. Há ex-alunos que hoje são profissionais na Instituição e também como alunos cursando outro curso, verticalizando o seu conhecimento no IF Goiano (BRASIL, 2017, p. 16).

Esta citação recortada da realidade do *campus* Urutaí nos remete a pensarmos na pluralidade da oferta da educação superior no Brasil nos Institutos Federais, no IF Goiano e seus *campi*.

As análises documentais tanto no âmbito externo (os relatórios elaborados pelas Comissões externas do Inep/MEC, mediadas pelas visitas presenciais à instituição) quanto no âmbito interno (documentos gerados pelas comissões próprias de avaliação do IF Goiano) nos possibilitaram reflexões relevantes. Os achados registrados foram resultantes de percepções e constatações tendo como referenciais os descritores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Estes por sua vez, representam parte de uma determinada visão de mundo apresentada no capítulo 1 desta tese que tem se aproximado do viés da regulação e de seu pragmatismo comprometido com a qualidade total performática.

A contradição se mostra presente, pois de um lado identificamos um conjunto de integrantes da comunidade acadêmica procurando desenvolver ações de cunho formativo, mas que se deparam ao longo do processo com encaminhamentos do Estado definindo uma direção oposta.

Cada instituição tece sua história, suas singularidades e pluralidades, vinculando-se a projetos regionais de seu entorno. O processo de avaliação institucional deve corroborar na compreensão deste entendimento, na busca desta identidade institucional e do respeito aos atores sociais de cada instituição ou de cada *campus*. É preciso que se valorizem suas histórias de vida, sua formação humana e profissional, focadas no propósito de uma educação pública e gratuita mediada pela qualidade e proposição crítica frente às contradições da sociedade.

A análise a seguir refere-se à pesquisa de campo realizada no Instituto Federal Goiano, quando foi possível identificar os entrelaçamentos, as proposições, as críticas e os desafios do processo de avaliação institucional interna e externa da instituição.

CAPÍTULO 6 - A PESQUISA DE CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO, RESULTADOS E DISCURSÕES

A trilha da investigação embasada em objetivos específicos para atender ao objetivo geral, nos levou a um detalhamento do *locus* da pesquisa descrita neste capítulo. A série de dados, informações e acontecimentos nutriram as análises permitindo observar os fatos avaliativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano com aportes teóricos e metodológicos baseado na dialética, tecidos por elementos antagônicos, de movimento e, por vezes, contraditórios.

O objetivo geral consistiu em analisar o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais, tomando como objeto de estudo o Instituto Federal Goiano, com base na visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período de 2015 a 2017.

O objetivo específico da pesquisa tratado nesta atividade de coleta de dados, por meio de pesquisa de campo foi o de analisar a percepção dos informantes-chave do IF Goiano quanto ao processo de avaliação institucional nas concepções da regulação do Sinaes e da ação formativa.

Neste capítulo apresentamos a delimitação do estudo, os procedimentos de ética em pesquisa com seres humanos, os principais instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo, além da descrição e análise de dados coletados nesta etapa do estudo e cotejados com as demais reflexões.

6.1. A pesquisa de campo: percurso, delimitação e justificativas das escolhas

A delimitação temporal escolhida para esta pesquisa foi o período de 2015-2017, tendo em vista a opção por investigar o primeiro triênio após a vigência da Nota Técnica nº 14 /2014– CGACGIES/DAES/INEP/MEC (BRASIL, 2014) que reorganizou as dez dimensões do Sinaes definidas no art. 3º da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004) em cinco Eixos, a saber: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3– Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura Física.

Além disso, o período de 2015 a 2017 compreendeu a elaboração dos primeiros relatórios de credenciamento institucional dos Institutos Federais, em resposta ao atendimento dos pressupostos legais definidos pelo Sinaes na referida Nota Técnica.

Deste modo, com o propósito de identificar o cenário avaliativo dos IFs no Brasil no período delimitado, foi realizado o primeiro levantamento dos Conceitos Institucionais - CIs no mês de janeiro de 2017³⁵. O resultado revelou que: 14 Institutos Federais sem avaliação de CIs; um IF com o conceito 2; 11 IFs com conceito 3; 12 IFs avaliados com conceito 4, e nenhum com conceito 5.

Já o segundo levantamento realizado em abril de 2018 apresentou um panorama avaliativo completamente distinto. No Sistema e-Mec já não havia mais nenhum Instituto Federal sem avaliação, ou mesmo com conceito 1 ou 2. Observamos ainda, que 12 IFs possuíam conceito 3 e 25 haviam sido avaliados com conceito institucional 4. E como mencionamos na introdução desse estudo, 1 (um) Instituto Federal apresentou o conceito institucional 5, considerado de excelência.

Como a delimitação dessa pesquisa abrangia o período de 2015 a 2017, apenas um IF encontrava-se neste perfil. Tratava-se do Instituto Federal Goiano que por conta do seu desempenho e especificidades institucionais passou a ser de forma preponderante o *locus* do estudo.

Esse levantamento sobre a criação dos 38 IFs expôs ainda, que 10 (dez) deles tiveram em sua composição Escolas Técnicas e ou Escola Agrotécnicas Federais, sem a presença de CEFETs. Já 28 Institutos Federais foram criados com a adesão de pelo menos um CEFET em sua formação, sendo esse o caso do IF Goiano.

Como já informado nesta pesquisa, a criação do IF Goiano foi mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (BRASIL, 2008).

O resultado do levantamento chamou a atenção ainda, em função dos CEFETs estarem presentes nas cinco regiões do país, o que não ocorreu a rigor com as outras instituições elencadas no momento de criação dos 38 IFs. Somou-se a oferta de cursos de graduação e pós-graduação nestas instituições, o que já faziam dos CEFETs partícipes da avaliação institucional na educação superior, diferentemente das escolas que se dedicavam exclusivamente às particularidades da educação básica e profissional.

³⁵ Fonte: Ministério da Educação, Sistema e-MEC. Relatório da Consulta Textual. Resultado da Consulta Por : INSTITUIÇÃO(IES) -> NOME OU SIGLA.

A opção pela utilização do resultado do Conceito Institucional como um dos principais referenciais de análise para alcançar o objetivo geral da pesquisa deveu-se aos critérios estabelecidos pelo Inep.

O credenciamento institucional, assim como a transformação de organização acadêmica, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pela IES, relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito Institucional – CI, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (BRASIL, 2017, grifo do autor).

Nesta perspectiva, adicionou-se o fato do IF Goiano ter alcançado Índice Geral de Curso (IGC) 4 (quatro) no ano de 2016. Outra variável que se somou à escolha, foi o IGC contínuo computado para o IF Goiano em 3.3052, constituindo-se no maior índice do período delimitado.

No que concerne aos critérios avaliativos do MEC, os Institutos Federais por terem equivalência às universidades federais por força de sua lei de criação, garante-lhes a condição autônoma e o credenciamento institucional nesta categoria institucional. Deste modo, os cinco níveis do instrumento avaliativo do MEC (2014) define em uma escala de níveis crescentes: conceito 1 (um), quando o indicador avaliado configura um conceito - não existe (m)/não há, não está relacionado conceito 2 (dois), quando insuficiente; conceito 3 (três), quando suficiente; conceito 4 (quatro), quando muito bom/muito bem; e conceito 5 (cinco), quando excelente (INEP, 2014a).

A opção pelo referencial de maior nota (excelência) se configura no objetivo de verificar e analisar se o processo avaliativo conduzido pelo Sinaes considerou as especificidades do Instituto Federal e seu Relato Institucional, previsto no Instrumento de Avaliação Institucional Externa que subsidia os atos de credenciamento, credenciamento e transformação da organização acadêmica - presencial (BRASIL, MEC, 2014).

A tese deste estudo sustenta que o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais no Brasil se aproxima dos objetivos da regulação previstos no Sinaes e não de uma concepção de avaliação formativa.

Na pesquisa de campo foram analisados os dados, segundo os objetivos específicos definidos, abrangendo uma amostra representativa de atores sociais de relevância para esta investigação. A população estudada foi composta por membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Subcomissões Próprias de Avaliação (SPA) dos *campi*, gestores e

servidores técnico-administrativos do Instituto Federal Goiano, totalizando 52 informantes-chave³⁶.

A coleta foi realizada no segundo semestre de 2018 na Reitoria, administração central do IF Goiano, quando a pesquisadora teve o primeiro contato pessoal com os informantes-chave desta investigação. A amostra foi um montante representativo de 33 informantes, um total de 63,46% deste universo participou da pesquisa.

Tais participantes se caracterizaram como atores sociais, haja vista as suas vivências neste processo de transição e/ou suas funções na administração superior, conselhos representativos e demais instâncias legais no tocante à prática da avaliação institucional.

Na realidade natural cabe perfeitamente a explicação embasada no método analítico. Para entender é mister decompor, porque o todo é apenas a composição de suas partes. Na realidade social, certamente há espaço para a análise formal, mas, na verdade, um todo dissecado já está morto. Na totalidade está a vida, não propriamente a parte. Nisto se vê a diferença entre explicar e compreender. Explicar, na origem etimológica, quer dizer desfazer o complicado (o complexo) via análise das partes. Compreender é menos um ato formal do que um processo de vivência histórica. Compreender provém do todo para a parte, porque viver é fundamentalmente conviver. Compreender é sempre também participar, ou, se quisermos, é entender politicamente (DEMO, 1987, p. 65-66).

A ênfase e a valorização da participação referendada pelo autor para a realização da compreensão de determinado fenômeno vieram ao encontro dos objetivos dessa pesquisa, em especial por se tratar da temática avaliação, cujo caráter polissêmico possibilitou diversos sentidos, que foram tomados mediante ação política.

6.2. Procedimentos Éticos da Pesquisa

Os pesquisados foram contatados pessoalmente, por endereço eletrônico e ou por ligação telefônica, de modo que pudessem ser sensibilizados pela pesquisadora acerca da natureza e objetivos da investigação e, se fosse do interesse dos mesmos, participar da pesquisa.

³⁶ [...] Informantes-chave: pessoas que dispõem de notável conhecimento acerca da cultura do grupo, organização ou comunidade que está sendo estudada. [...] O que interessa é que seja capaz de fornecer informações que enriqueçam o trabalho de pesquisa (GIL, 2010, p.128).

Cabe destacar que os endereços eletrônicos foram extraídos no sítio eletrônico do Instituto Federal Goiano e/ou solicitados aos órgãos e departamentos responsáveis por estes dados nesta instituição.

A maioria das respostas ao questionário foi preenchida de forma presencial, com o apoio da pesquisadora. Apesar de haver adotado um instrumento autoaplicável, algumas questões foram formuladas oralmente pela pesquisadora e acompanhadas pelo informante-chave por meio do questionário impresso. Todas as respostas foram transportadas e conferidas em tempo real na plataforma *Survey Monkey* pelos informantes.

O processo da investigação seguiu as regulamentações do Comitê de Ética da UFRRJ e do Instituto Federal Goiano (através da Plataforma Brasil do Conselho Nacional de Saúde – CNS que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil, segundo a resolução 466/2012). A pesquisa foi aprovada através do Protocolo nº. 1.134/18 da UFRRJ (Apêndice B) e do protocolo nº 2.799123 do CNS (Apêndice C).

A pesquisadora tomou as medidas de garantia para a preservação da integridade dos pesquisados, tendo esclarecido sobre os objetivos da investigação e suas etapas. Neste sentido, foi resguardado o anonimato dos informantes, visando à aplicação de suas respostas tão somente para fins acadêmicos e científicos.

O modelo do questionário aplicado encontra-se no (Apêndice A) dessa pesquisa. O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também se encontra no (Apêndice D) desta investigação. Destacamos ainda que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados encontram-se arquivados e o anonimato dos informantes foi garantido. O processo foi realizado de modo a atender à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013).

6.3. Instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo

Dentre os instrumentos de coleta de dados existentes, foi identificado como o mais adequado para a pesquisa o questionário, com questões abertas e fechadas.

A utilização deste instrumento se mostrou mais eficiente, tendo em vista que a aproximação com alguns informantes-chave apresentou dificuldades de acesso, haja vista a localização de moradia e trabalho da pesquisadora situar-se no Rio de Janeiro, região sudeste e o ponto geográfico do IF Goiano estar na região centro-oeste do país. Somou-se ainda a

distância expressiva entre os *campi* do IF, ora distribuídos em várias regiões do estado de Goiás. Nestes casos, o envio do questionário foi via plataforma do *software* definido para utilização na pesquisa. Destacamos que o mesmo instrumento foi aplicado via plataforma para alguns e pessoalmente para outros.

Ressaltamos que a aplicação do questionário realizada pessoalmente se deu junto aos informantes-chave lotados na administração superior do IF Goiano, tendo por roteiro as mesmas questões do questionário, mas com uma possibilidade de diálogo e interação entre pesquisadora e informante. A pesquisadora buscou não influir nas respostas, apenas esclarecendo as dúvidas que surgiram eventualmente. Nesta condição também fizeram parte os informantes integrantes de diversos *campi* que participaram da Reunião da Comissão Própria de Avaliação realizada na Reitoria no dia 18 de setembro de 2018, para a qual a pesquisadora se preparou previamente para se fazer presente. O objetivo principal deste encontro foi a realização do processo eleitoral para que outro grupo assumisse a Comissão Própria de Avaliação do IF Goiano visando um novo interstício de trabalho.

Observamos nesta reunião a preocupação dos seus integrantes em mediar os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior para que o processo avaliativo pudesse avançar, aproveitando assim, as aprendizagens exitosas, assim como, as que exigiriam melhorias. Identificamos que alguns integrantes optaram por permanecer e assumir outras funções na comissão e com isto colaborar em outras frentes. Houve também integrantes novos que participavam pela primeira vez de reunião da CPA sensibilizados por equipes gestoras que se dispuseram a experimentar a vivência, comprometidos com a melhoria de seus respectivos *campi*.

O questionário utilizado foi validado por cinco doutores da UFRRJ, através de um pré-teste e da análise da coerência, consistência e do conteúdo das questões. Todas as observações sugeridas pelos avaliadores foram incorporadas ao instrumento.

Deste modo, evidenciamos algumas propriedades do questionário³⁷ que atenderam a esta pesquisa, pois, se constituiu

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2012, p. 121).

³⁷ Como apêndice desse projeto consta uma sugestão de roteiro de questionário que foi elaborado tendo como princípios balizadores: a problemática, os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos e metodológicos propostos para a investigação.

Na pesquisa científica a construção metodológica se mostrou imprescindível para que os objetivos do estudo fossem alcançados. Neste aspecto, as vantagens e desvantagens de cada instrumento foram consideradas, de modo que seus efeitos fossem benéficos ao desenvolvimento da investigação. Na aplicação do questionário houve também vantagens que fizeram dele a opção mais acertada nesta pesquisa, foram elas:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário por ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante ao anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do Informante (GIL, 2012, p. 122).

Estas vantagens apontadas pelo autor foram propícias ao *locus* delimitado para a pesquisa dos 5 (cinco) *campi* do Instituto Federal Goiano: Urutaí, Rio Verde, Ceres, Morrinhos e Iporá. Estas 5 (cinco) unidades somadas aos demais 7 sete *campi* compõem o total de 12 *campi* da instituição, em setembro de 2018, assim denominados: Campos Belos; *campus* avançado Catalão; *campus* avançado Cristalina; *campus* avançado Hidrolândia; *campus* avançado Ipameri; Posse e Trindade que se localizam ao longo de todo extenso território goiano.

Entretanto, Gil (2012, p. 122) alerta para determinadas limitações que os questionários apresentam:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-nos devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

Evidentemente que a atenção a estas limitações do instrumento se fez necessária, de modo que seus efeitos foram minimizados. Para tanto, o cuidado na elaboração das questões

se mostrou fundamental, assim como o necessário alinhamento e sensibilização do público pesquisado, de modo, a obter com total sigilo as respostas produzidas pelos informantes.

A participação dos informantes-chave foi voluntária e se deu por três modos: a) por meio do autopreenchimento do questionário enviado pelo correio eletrônico; b) por meio do autopreenchimento do questionário com a presença da pesquisadora e c) por meio oral e pessoalmente, com agendamento prévio, com participação voluntária de informantes-chaves, cabendo o preenchimento imediato das respostas à pesquisadora que, no final, submetia ao informante, o preenchimento dos dados realizado no questionário.

A amostragem foi classificada como aleatória simples, tendo em vista que os informantes responderam às mesmas questões, sem identificação, uma vez que os dados de identificação e de perfil apresentaram categorias genéricas.

6.4. Procedimentos adotados para análise dos dados coletados

Em relação ao tratamento dos dados da pesquisa, dentre os recursos disponíveis escolhemos a planilha eletrônica do Programa *Excel* para organizar os dados estatísticos dos Institutos Federais.

Para analisarmos os questionários compostos de questões abertas e fechadas foi utilizado o *software on line* denominado *SurveyMonkey*.

O *software* teve como característica a logística de auxiliar o envio do questionário via *e-mail* ou *link* aos informantes da pesquisa, possibilitando a organização das respostas por meio de categorias qualitativas e quantitativas, com garantia de anonimato. Além disso, o *SurveyMonkey* permitiu filtrar dados, comparar informações, gerar gráficos e exportar dados qualitativos, oferecendo relatórios personalizados para o atendimento dos objetivos da pesquisa. O *software* pode ser acessado no endereço do *site* onde se encontra hospedado: *SurveyMonkey*. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A análise dos resultados foi feita mediante os pressupostos metodológicos da Análise de conteúdo segundo, Franco (2008). As categorias foram organizadas por meio de processo sistêmico em um quadro analítico elaborado pela pesquisadora, de modo a favorecer as análises dos resultados obtidos na coleta de dados e ao longo da investigação.

Os benefícios oriundos da participação da pesquisadora na pesquisa de campo e na coleta de dados, foram de natureza direta e indireta e basearam-se no conhecimento da mesma

acerca dos conceitos e práticas da avaliação institucional externa dos Institutos Federais e em especial, do Instituto Federal Goiano.

Deste modo, as ações avaliativas exitosas que foram compartilhadas e captadas na coleta de dados, serviram de base para observarmos e analisarmos outras ações registradas nos documentos institucionais. Na mesma perspectiva, as vivências não exitosas, ou mesmo ainda em andamento, foram observadas e estudadas para que os processos educacionais nos Institutos Federais fossem mais bem apreendidos pela pesquisadora.

Os resultados do estudo serão compartilhados junto à comunidade acadêmica dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais, de modo que a sociedade possa ter acesso aos desdobramentos e resultados científicos da pesquisa, através da tese de doutorado. No que concerne ao IF Goiano, os resultados desta investigação serão apresentados ao público da pesquisa e demais gestores, após a conclusão e aprovação da tese.

A lacuna cultural e científica que esta pesquisa pretendeu preencher se pautou na análise da avaliação institucional interna e externa cujos estudos ainda se mostram resumidos, em especial pela recente criação dos Institutos Federais por meio da Lei 1.892/2008 (BRASIL, 2008). Somou-se o próprio processo avaliativo que obedece aos regulamentos e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que apresenta normativas periódicas de procedimentos avaliativos que devem ser cumpridas pelas Instituições de Educação Superior.

6.5. Aspectos abordados no estudo

Os aspectos abordados no estudo foram estruturados e analisados em cinco categorias: Perfil dos informantes; Características do IF Goiano – Dados institucionais; Autoavaliação Institucional no IF Goiano; Avaliação Institucional Externa e o Sinaes; Desafios e contradições do IF Goiano na onda avaliativa.

Ao longo da análise foi possível expor as respostas dos informantes-chave que por questões éticas, próprias do trabalho científico, foram identificados somente como *informante*, preservando assim, o anonimato em conformidade com Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013). A seguir na Figura 13, temos a imagem da administração central do Instituto Federal Goiano, a Reitoria, onde foi realizada a pesquisa de campo para coleta de dados.

Figura 13 - Prédio da Reitoria



Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM)

6.6. Perfil dos informantes

A pesquisa de campo foi desenvolvida no Instituto Federal Goiano em 2018. Participaram da pesquisa por meio do preenchimento do questionário com questões abertas e fechadas, 33 (trinta e três) informantes, membros da administração superior, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Subcomissões Próprias de Avaliação (SPA).

O questionário se constituiu de 5 (cinco) blocos, o primeiro foi composto das questões de 1 a 8, objetivando traçar o perfil dos informantes, de modo a identificar as suas respectivas formações acadêmicas e trajetórias na instituição:

- ✓ Questão 1: Formação acadêmica em nível de Graduação.
- ✓ Questão 2: Formação acadêmica em nível de Pós- graduação.
- ✓ Questão 3: Tempo total em exercício no IF Goiano.
- ✓ Questão 4: Qual unidade do IF Goiano em que você está em exercício?
- ✓ Questão 5: Qual função que você desempenha em setembro de 2018 no *campus* do IF Goiano?
- ✓ Questão 6: Tempo de exercício na função no IF Goiano em 2018.
- ✓ Questão 7: Você já trabalhou em outro *campus* do IF Goiano ou em outra Instituição de Ensino pública de educação superior?
- ✓ Questão 8: A experiência relatada na questão anterior colaborou para o desempenho da sua função atual?

Na questão 1 foi possível observarmos que do total de informantes, 50% deles eram licenciados, aspecto favorável para a compreensão da educação superior, assim como do Sinaes e das práticas pedagógicas dele decorrentes, considerando os cenários dos IFs, pois: “o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e compromisso dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional (LIBÂNEO,2013, p. 69).

A outra metade dos informantes se dividiu entre formações nos cursos de Bacharelado com 34,38% e Tecnológicos com 15,63%. Cursos estes compostos por profissionais, cujas experiências no mundo do trabalho se mostram relevantes para o processo de ensino-aprendizagem mediado pela formação continuada, de modo, que estejam em consonância com as práticas pedagógicas e com as exigências do fazer docente.

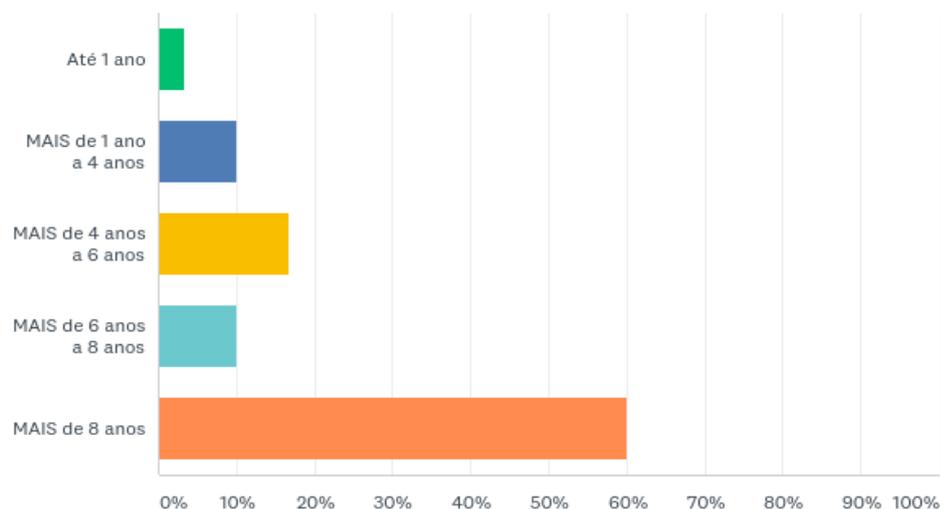
A prática na gestão, o envolvimento com a comunidade escolar e a sensibilidade para os processos de avaliação foram expressos mediante a percepção profissional de cada um dos membros que fizeram parte desse estudo, sejam oriundos da Administração Superior, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) ou das Subcomissões Próprias de Avaliação (SPA),

A questão 2 foi elaborada com o propósito de verificar a formação acadêmica em nível de Pós-graduação dos participantes, pois a qualificação continuada se mostra fundamental para que o conhecimento científico circule na comunidade na forma de práticas educativas referenda na *práxis* pedagógica.

Observamos que dos 33 participantes, 26 deles responderam à questão. Deste total, 12 respondentes (46,15%) possuem formação de pós-graduação *strico sensu*, em nível de mestrado e doutorado em áreas diversas. Em relação à formação em cursos de pós-graduação *strico sensu* na área de educação 7 informantes (26,92%) possuem mestrado e 2 respondentes (7,69%) Doutorado. Este resultado demonstrou uma qualificação muito boa para os informantes do Instituto Federal Goiano que fizeram parte desta pesquisa, pois cerca de 80% deles possuem a titulação de mestre ou doutor.

A questão 3 foi destinada a identificar o tempo total em exercício no IF Goiano, pois esta informação nos pareceu relevante à medida que nos auxiliou a compreender a história e experiência dos atores sociais na instituição. No Gráfico 1 dispomos esse período de vivência.

Gráfico 1- Tempo total em exercício no IF Goiano

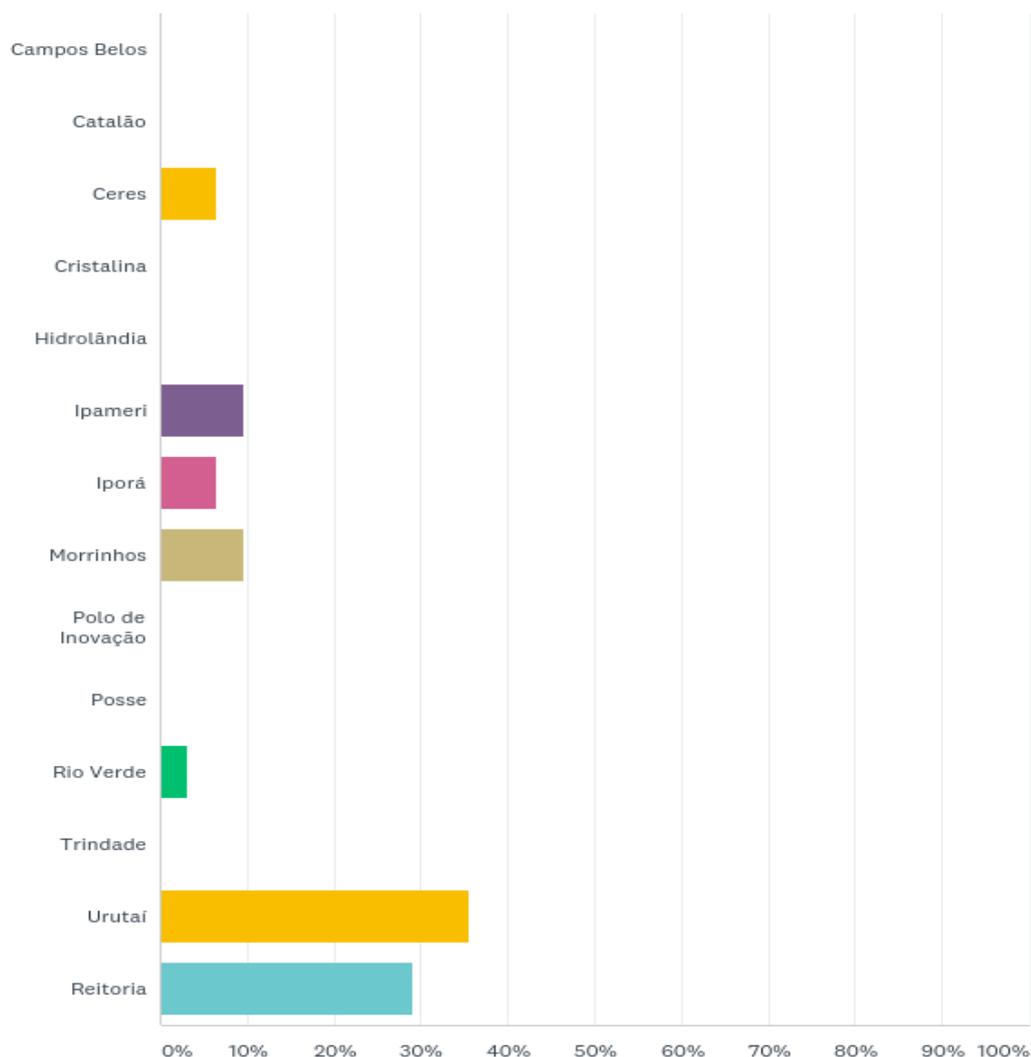


Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov 2018.

As respostas dos 30 informantes da questão 3 nos possibilitaram observar o tempo total de exercício profissional no IF Goiano, inclusive as experiências adquiridas nas instituições que deram origem ao instituto. O período apontado se apresentou como um indicador importante para o processo de avaliação de uma instituição, pois as suas experiências, ações e percepções servem de estímulos para que as práticas cotidianas possam ser revistas, melhoradas, fortalecidas e novamente realizadas. Cerca de 60% dos informantes têm “mais de oito anos” na instituição, somando-se aos 10% dos profissionais que assinalaram a opção “mais de seis a oito anos”. Considerando-se que os IFs foram criados em dezembro de 2008, a maioria deles tem acompanhado a implementação desta organização acadêmica. Neste particular, alguns dos respondentes foram oriundos dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas que passaram a constituir o IF Goiano, trazendo suas experiências originárias.

A questão 4 contemplou a localidade no IF Goiano em que os informantes se encontravam lotados no momento da pesquisa de campo.

Gráfico 2 - Unidades do IF Goiano onde atuam os informantes da pesquisa



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Verificamos no Gráfico 2 a qualidade da amostra da pesquisa, pois os informantes estavam lotados nos cinco *campi* que ofertavam cursos de graduação já há alguns anos, com exceção do *campus* Ipameri que passou a oferecer o curso Tecnológico em Gestão Comercial no ano de 2016, e da Reitoria onde se encontravam instaladas a administração superior e as equipes administrativas e pedagógicas. A seguir temos disposta a Tabela 8 com os *campi*, os percentuais e as unidades dos informantes.

Tabela 8 - Unidades do IF Goiano, percentuais e quantidade de informantes-chave da pesquisa

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Campos Belos	0,00%	0
Catalão	0,00%	0
Ceres	6,45%	2
Cristalina	0,00%	0
Hidrolândia	0,00%	0
Ipameri	9,68%	3
Iporá	6,45%	2
Morrinhos	9,68%	3
Polo de Inovação	0,00%	0
Posse	0,00%	0
Rio Verde	3,23%	1
Trindade	0,00%	0
Urutaí	35,48%	11
Reitoria	29,03%	9
TOTAL		31

Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A maioria dos informantes estava em exercício no *campus* Urutaí, com 35,48% das respostas, seguido da Reitoria com 29,03%. Este aspecto nos remete a algumas reflexões sobre a origem deste grupo: de um lado, pela tradição histórica das instituições que existiram em Urutaí já mencionadas na seção sobre o *campus*, e por outro, pela participação dos profissionais nos processos de avaliação institucional na administração central.

Esta diversidade cultural e identitária que o IF Goiano apresenta nos remetem aos estudos de Bourdieu (1989) ao mencionar o simbolismo da distinção, e com ele o reconhecimento legítimo em ser diferente. Assim, o pluralismo de ideias pode transitar na instituição, revestindo-a de cultura política e assim contribuindo para um ambiente saudável e dialógico.

A questão de número 5 buscou verificar a função em que o informante se encontrava no ato do preenchimento do questionário. Na Tabela 9 podemos observar a pluralidade dos atores sociais envolvidos com o processo de avaliação institucional no IF Goiano.

Tabela 9 - Função e número de informantes da pesquisa

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Membro ou Presidente da CPA (ex: gestor, professor, discente ou técnico-administrativo).	53,13% 17
Gestor, NÃO membro da CPA	25,00% 8
Professor, NÃO membro da CPA	9,38% 3
Técnico-Administrativo, NÃO membro da CPA	12,50% 4
TOTAL	32

Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Assinalamos que do total de 33 informantes da pesquisa 53,13% deles eram membros ou presidente da CPA e 46,87% dos informantes foram constituídos por gestores, professores e técnicos não membros da CPA, equilibrando a amostra.

Esta pluralidade vem ao encontro da perspectiva avaliativa participativa e dialógica defendida por Demo (1987) quando as distintas experiências e visão de mundo possam interagir mostrando ângulos da realidade que possam se complementar.

A questão 6 (seis) buscou identificar o tempo de exercício na função atual para caracterização do perfil dos informantes em relação à atividade desempenhada, especialmente na prática da avaliação institucional.

Tabela 10 - Tempo de exercício na função no IF Goiano em 2018

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
MENOS DE 1 ANO	29,03% 9
MAIS DE 1 ANO A 3 ANOS	19,35% 6
MAIS DE 3 ANOS A 5 ANOS	6,45% 2
MAIS DE 5 ANOS A 8 ANOS	22,58% 7
MAIS DE 8 ANOS	22,58% 7
TOTAL	31

Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Em observação à Tabela 10, identificamos que 29,03% dos informantes estavam desempenhando a função com menos de um ano no IF Goiano, o que revelou o recente contato destes profissionais com o contexto institucional. Já 22,58% deles enquadraram-se no intervalo de mais de 5 (cinco) anos a 8 (oito) anos. O mesmo percentual de 22,58% se aplicou aos que se posicionaram no intervalo de mais de 8 anos de exercício na função. Com isto,

somados os resultados dos dois intervalos tivemos 45,16% da amostra composta por profissionais atuantes em suas funções por um tempo significativo, o que pode apontar uma apropriação maior da cultura institucional.

Na questão 7 (sete) observamos as experiências anteriores obtidas em outras Instituições de Educação Superiores Públicas ou em outras unidades do IF Goiano. O resultado revelou que 53,13% dos informantes não tiveram experiências em outras IES ou nos *campi* do IF Goiano e 46,88% dos pesquisados afirmaram terem outras vivências educacionais distintas das funções que exercem na atualidade. Neste cenário, coexistem perfis distintos e que podem se complementar para contribuir na construção e fortalecimento da cultura avaliativa, tecendo novas experiências.

Encerrando o primeiro bloco de identificação dos informantes, a questão 8 (oito) buscou verificar se as experiências anteriores obtidas em Instituições de Educação Superior Pública ou nos próprios *campi* do Instituto Federal Goiano colaboraram para o desempenho da função atual. As respostas afirmativas foram na ordem de 59,09%, as não afirmativas 31,82% e os que disseram sim, em parte 9,09%.

Podemos verificar que a maioria dos pesquisados afirmaram que as experiências adquiridas em outros momentos de sua vida profissional colaboraram para o desempenho da sua função atual no IF Goiano. Assim, compreendendo que a avaliação institucional envolve toda a comunidade acadêmica, identificamos nas práticas experienciadas ao longo dos processos administrativos, operacionais, pedagógicos e de gestão, uma privilegiada oportunidade de melhorias para o IF Goiano.

Tendo em vista, os distintos perfis e funções dos informantes, seguimos com o segundo bloco que tratou das especificidades do Instituto Federal Goiano, à luz de suas percepções e vivências.

6.7. Características do IF Goiano – Dados institucionais

Neste segundo bloco de questões analisamos aspectos que buscaram caracterizar o Instituto Federal Goiano e as peculiaridades de seus *campi*. O primeiro aspecto abordado referiu-se às características da instituição e sua identidade, tendo a seguinte formulação: Em sua opinião, quais as características de identidade institucional do Instituto Federal Goiano que você considera mais relevantes?

As respostas dos atores sociais que faziam parte do cotidiano da instituição nos auxiliaram na compreensão das características identitárias do Instituto Federal Goiano em construção desde a sua criação pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) em seus quase dez anos de existência.

Dos 33 participantes, obtivemos 30 respostas que expressaram as ideias sobre as especificidades da instituição que lhes dão forma e sentido no âmbito social.

Observamos que quatorze informante destacou o **ensino** como foco principal do IF Goiano e outros dez enfatizaram a **qualidade** da instituição como fator importante de identidade. Já a **verticalização** do ensino foi evidenciada por oito respondentes como aspecto que personifica a instituição junto à comunidade local. Outras respostas pontuaram a **gestão** como um elemento identitário, ressaltando a autonomia que os gestores dos *campi* possuem para administrar as unidades. A interiorização dos *campi* e o compromisso com a sociedade foram também ressaltados pelos informantes como fatores fundamentais da instituição, além da origem **agrícola** das instituições de ensino que compuseram o IF Goiano. Algumas respostas a seguir ilustraram tais aspectos:

A interiorização do IF Goiano. Todos os nossos *campi* estão no interior. Outro ponto que percebo é aproximação que ele tem com a sociedade local, com jovens e adultos também. O interior abraça muito bem a todos nós. As pessoas que transformam o ensino e com muita credibilidade. Outra identidade forte é a verticalização. Outra identidade forte é a verticalização está acontecendo de fato no IF Goiano, pois de todos os 38 Institutos, dos Cefets e Pedro II, somos o mais verticalizado. Esse ponto forte. Exemplo: um ex-aluno nosso fez parte de uma mesa redonda mostrando a experiência dele: fez desde o técnico em Agropecuária, fez Agronomia, Mestrado e Doutorado em Agronomia, todos no *campus* Rio Verde. É um exemplo que dá certo. Às vezes havia muita dúvida se os IFs fariam com qualidade: o técnico, a graduação, a Pós-Graduação. Fazemos com qualidade. Com nota 5 no Doutorado em Agronomia. Nós estamos no caminho certo. Com muita dedicação. Nossos servidores são diferenciados. É claro que há uma minoria, mas a maioria abraça com muito amor por ver que o trabalho deles transforma vidas, e então se dedicam mesmo. A dedicação é muito mais além da meta. A maioria acompanha essa linha do Reitor. Vamos fazer acontecer! (Informante 1)

Sintonia da equipe diretiva. O Reitor está em sua quarta gestão por meio da eleição interna da comunidade escolar. Há uma união do grupo de gestores no IF Goiano, tendo como característica a sua composição por egressos das Escolas Agrotécnicas e Cefets de (Ceres, Urutaí e Rio Verde). Como um dos diferenciais foi à formação do IF Goiano, tendo como base as raízes da Agropecuária. (Informante 2).

Talvez certa identidade que nos diferencia de outras instituições de ensino superior é a origem. Originalmente o Instituto Federal Goiano foi criado a partir de três instituições agrícola: a Escola Agrícola de Ceres e os dois Cefets que também eram escolas agrotécnicas de Urutaí e Rio Verde. Inclusive foi por isso que foram criados dois Institutos em Goiás: Já existia o antigo Cefet que era centenário e historicamente já atuava no setor mais industrial e comercial e as três escolas agrícolas. Esse foi o motivo inicial de termos no Estado de Goiás duas autarquias diferentes. Isso nos deu e nos dá uma identidade na área agrícola. Isso não quer dizer

que nós não trabalhemos em outras áreas como: informática, em construção civil, engenharias, entre outras. Originalmente agropecuária área agrária de uma forma geral, mas isso vem se diluindo. (Informante 3).

Verticalização do ensino - verticalização que é ao mesmo tempo nosso sucesso pode ser nosso fracasso devida a perda de identidade. (Informante 28).

Os elementos identitários que os informantes apontaram no Instituto Federal Goiano ressaltaram as relações que a instituição foi construindo ao longo do tempo, tendo como matriz a cultura agrícola herdada das escolas agrotécnicas das regiões de Urutaí, Rio Verde, Morrinhos e Ceres. Estas percepções foram complementadas e enfatizadas nas respostas obtidas na questão 10 que tratou das características existentes nestas escolas.

Do total de 33 informantes, 24 afirmaram que a educação agrícola se constitui na característica que melhor expressa a identidade institucional, seguida da formação técnica e das atividades de agropecuária. As unidades mais citadas que representam estes elementos identitários foram os *campi* Rio Verde e Urutaí, demonstrando suas tradições e seus respectivos referenciais históricos para a compreensão da identidade do Instituto Federal Goiano. Em um dos relatos o informante-chave explica a trajetória orçamentária da instituição e o contexto de contratação de profissionais incidindo sobre o processo identitário.

Esta incerteza de orçamentos e disponibilidade de recursos humanos é o que dificulta. Ao mesmo tempo em que era um fator positivo, agora passa a ser um fator negativo. Mas há também outras dificuldades, pois com o crescimento houve a contratação por meio de concursos de profissionais que sabiam o que eram os Institutos, mas não estavam familiarizados com a instituição. E também profissionais crus que fizeram a graduação, o mestrado, o doutorado e aí vieram direto trabalhar em uma instituição bastante diferente da universidade. Isto em relação tanto aos docentes quanto administrativos também. E isto nos impõe o desafio de capacitar os profissionais que são contratados na medida necessária. Isso ocorre não só no IF Goiano, mas em toda a Rede. Se analisarmos de 2013 em diante, basicamente, o número de servidores no IF Goiano dobrou. Mais da metade destes servidores não tem a visão de identidade. De como era o instituto, como era a escola técnica, o Cefet. Não passaram por estas mudanças, de pertencimento. Existe uma diferença. (Informante 3).

Neste trecho do questionário evidenciou-se o cenário de inserção de servidores no IF Goiano recém-formados em nível de mestrado e doutorado que ingressaram na instituição sem terem vivenciado outras experiências anteriores. Somou-se o estranhamento às características dos Institutos Federais referenciado como uma nova arquitetura acadêmica, conforme classificado nos estudos de Franco e Morosini (2016).

A resposta a seguir evidenciou a relação estabelecida com a gestão central do IF Goiano e com a comunidade local, além de remeter à qualidade do ensino e dos servidores, aos cursos técnicos e ao CEFET.

O que eu vejo no Instituto Federal Goiano, primeiro: é essa liberdade de trabalho dada pelo Reitor em relação à descentralização da gestão, que é um ponto positivo. Temos autonomia na gestão do *campus*. Outro ponto positivo que vejo é a verticalização. São as oportunidades que o aluno tem de ingressar no curso técnico e sair com o doutorado e pós-doutorado. Outro ponto é com relação à inclusão social, pois acho que o IF Goiano vem trabalhando muito bem na inclusão social, a exemplo da Rural, de Viçosa, de outras instituições, é que a gente disponibiliza para o aluno: a moradia, o alojamento, a alimentação, os trabalhos de inclusão social. Eu acho que isso é um diferencial, no crescimento do Instituto. Isso fez com que o Instituto almejasse e conseguisse essa nota 5. Essa gestão democrática que nós temos, a estrutura muito boa de Urutaí. Eu sou suspeito, porque fui aluno de Urutaí. Eu acho que a qualidade do ensino, essa qualificação dos Técnicos Administrativos e dos Professores, acho que isso é um diferencial da identidade do Instituto. (Informante 4)

Verticalização, importância social e foco em alunos de baixa renda. (Informante 20).

Curso técnico. (Informante 16).

CEFET (Informante 15)

O questionamento de número 11 acerca dos aspectos que favorecem e ou dificultam o cumprimento da missão do IF Goiano com base na sua lei de criação contou com 22 respostas. Dentre os fatores mais citados que favorecem, foram elencados: os servidores da instituição, os docentes e a gestão do IF Goiano. Os trechos extraídos das respostas assim exemplificaram:

Hoje o que mais favorece é o planejamento, principalmente com a escassez de recurso. Há um trabalho bem integrado com a Reitoria e os Diretores de *campi*. E o comprometimento dos servidores e a busca de apoio junto aos órgãos de fomento. A busca de parcerias para o apoio às pesquisas aplicadas, com respostas para o pequeno, médio e grande produtor. O Polo de Inovação tem esse objetivo, está credenciado na Embrapi para captação de recursos. Há a busca de recursos extras e também junto ao MEC. (Informante 1).

A gestão do Reitor facilita muito, por conta da autonomia do corpo de gestores. Isso representa a identidade para cada unidade, *campus*. As decisões são descentralizadas, facilitando o trabalho. (Informante 2).

Estrutura verticalizada e qualificação dos servidores. (Informante 6).

Qualidade formação docente. (Informante 10).

Apoio para capacitação dos servidores. (Informante 19).

Segundo os informantes os fatores que mais dificultam o cumprimento da missão da instituição, foram: a dificuldade de recursos, a falta de investimentos, a estrutura física, as especificidades locais, a ausência identitária da instituição, o currículo e a burocracia.

Poderíamos ter avançado mais. No início houve grande investimento. Hoje Urutaí é considerado um modelo para o IF Goiano. A tipologia dos *campi* inicialmente previu uma quantidade de professores e servidores administrativos. Tem que ter uma lei para mudar isso. Tem que ter junto aos parlamentares uma alteração na tipologia. (Informante 1)

Limitação de recursos financeiros em razão do Teto de investimentos de serviço público; decisões sem fundamentação técnica. (Informante 6)

Inicialmente, a incorporação de uma nova cultura institucional, relativa à ampliação da linha de atuação dos institutos, em relação às EAFs e CEFETs. Outro ponto é a limitação orçamentária. (Informante 9)

O que dificulta no *Campus* Urutaí é "atrair" alunos, uma vez que os municípios da região são pequenos e pouco populosos. (Informante 18)

As restrições que limitam a participação de todos os servidores nos processos decisivos de gestão, ou da própria gestão. (Informante 11).

A falta de uma proposta identitária faz com que o local se prevaleça nas práticas políticas. (Informante 20).

O que dificulta: nada a declarar. (Informante 8).

Matriz curricular 'engessada' (Informante 17).

Burocracia. (Informante 14).

Eu acho que a dificuldade está sendo com relação à parte financeira, não somente aqui no IF Goiano, mas em todos os IFs. Essa contenção de recurso, prejudica a manutenção, a compra de livros, a qualificação dos profissionais...Essa diminuição do suporte financeiro. O que favorece hoje é termos em Urutaí uma estrutura de uma instituição antiga e independente, com autonomia de trabalho, de gestão. Já, se falarmos no IF Goiano como um todo, há muito que fazer, pois temos *campi novos e avançados* que ainda dependem de uma formação de professores e técnicos, de uma estrutura básica, de obras. Se pensarmos nos doze *campi*, há muita coisa para acontecer. Porque essa idade é muito discrepante. Urutaí tem 65 anos, os outros com 3, 5, 4 anos... Tem muita coisa para ser construído e consolidado. Estamos caminhando. (Informante 4).

Os depoimentos observados remeteram a alguns impactos para a gestão e realização das atividades institucionais. Outro ponto que chamou a atenção foi o depoimento do informante 8 ao pronunciar não ter nada a declarar a este respeito. Este silenciamento pode sugerir um consenso sobre as práticas do IF Goiano, indiferença, ou mesmo a alienação sobre o contexto institucional.

A questão 12 buscou compreender como o IF Goiano se organiza para atender as especificidades da educação básica e da educação superior, abrangendo também às possíveis vantagens e desvantagens nesta oferta conjunta e verticalizada. As respostas foram concedidas por 25 informantes, tendo 8 (oito) abstenções.

Para tratarmos da verticalização nos Institutos Federais prevista na Lei 11.892/2008, em seu art. 6º. inciso III que define como uma de suas finalidades e características “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”. Observamos que a intencionalidade da oferta de ensino abrange também a redução de custos e investimentos de bens materiais e imateriais como é o caso do servidor no âmbito pedagógico, administrativo e de gestão.

Ao que parece o discurso de otimização de recursos tem sido veiculado pelo Ministério da Educação e absorvido por alguns informantes do IF Goiano como algo extremamente positivo, entretanto, observando apenas um aspecto da questão: a oportunidade do discente concluir seus estudos da educação básica à educação profissional e educação superior na mesma instituição. Entretanto, o MEC não expõe a situação de precarização do corpo docente quanto à submissão de atuação nos distintos níveis e modalidades de ensino, na pesquisa e extensão de forma simultânea e cotidiana.

Observamos que a prática de verticalização já era contemplada na Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978) que dispôs sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. Com a criação dos Institutos Federais, a experiência da verticalização foi transposta para a nova arquitetura acadêmica inserida no contexto também da educação superior.

Visualizamos a seguir um trecho de um caso exitoso de verticalização na perspectiva do MEC ocorrido no Instituto Federal Goiano:

A verticalização nos institutos federais prevê que os estudantes tenham acesso a todas as etapas do ensino em uma mesma instituição. E foi isso o que aconteceu com Nelmício Furtado da Silva, de Rio Verde (GO). Ele passou pela experiência de fazer o curso técnico, seguido da graduação ao doutorado, no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Ele foi o primeiro estudante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Goiás a conseguir o feito, consolidando, assim, a verticalização do ensino, conforme prevê a lei que criou os institutos. Nelmício começou os estudos no curso técnico em agropecuária no IF Goiano em 2008. E, no dia 22 de setembro, recebeu o título de doutor em agronomia no *campus* rio-verdense da instituição. [...]

‘Às vezes você termina a graduação e vai para outra instituição e acaba não conseguindo realmente concluir seus trabalhos’, avalia. Suas pesquisas sobre a cana-de-açúcar tiveram início na graduação e seguiram até o doutorado. Aos 29 anos, ele já teve mais de 80 artigos científicos em revistas e mais de 200 resumos em congressos.

Vantagens - O reitor do IF Goiano, Vicente Pereira de Almeida, explica que a verticalização acontece com a qualificação dos professores e servidores para atuar nos diferentes níveis, tanto nos cursos técnicos como nos superiores, incluindo a pós-graduação.

Foi com a verticalização do ensino que a educação superior chegou ao interior. “Até então, para que um jovem terminasse a graduação, teria que procurar as capitais. Hoje, nós estamos ofertando os cursos de mestrado e também do doutorado no interior e isso facilita muito”, ressalta (MEC, Assessoria de Comunicação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/55321-verticalizacao-do-ensino-permite-a-estudante-de-goias-concentrar-estudos-sobre-sua-regiao>. Acesso em 26 out. 2018).

Entretanto, este assunto se mostra controverso entre parte da comunidade escolar e pesquisadores na área³⁸, pois, se de um lado alguns estudiosos apontam a verticalização como positiva, outros demonstram a dificuldade de sua implementação. O foco muitas vezes apareceu na dificuldade do professor em atuar em vários níveis, na organização administrativa e didática. Algumas respostas da pesquisa de campo a seguir ilustram esta contradição:

Sempre valorizamos a verticalização, com incentivo de bolsas integrando alunos do ensino médio, da graduação e da pós-graduação em grupos. Integrando ensino, pesquisa e extensão, especialmente nos *campi* mais estruturados. Com isso acaba aumentando a qualidade no ensino, na formação do técnico e na inserção em outras etapas. No início havia resistência de alguns professores em atuar no técnico, mas há formação pedagógica. Todos os níveis são importantes, até mesmo os Projetos como Mulheres Mil. Trabalhamos na linha simples e de comprometimento. (Informante 1).

Isto é um grande desafio. Trabalhar nas duas formas, unidas e fazer os próprios professores entenderem que são professores EBTT. Que ao serem contratados irão trabalhar desde a educação básica, do ensino médio integrado até o pós-doutorado, caso haja. Então, esse professor saber dosar, medir, como trabalhará na turma de técnico integrado, ou lá no mestrado, é uma das coisas que precisávamos ter na formação para que a atividade docente ocorresse de forma mais plena. Nós não separamos os professores para trabalharem somente em uma área. Mas, sabemos que não é assim no dia a dia, procuramos respeitar os perfis. Sabemos que há instituições onde existe essa separação. Inclusive na valorização nas atividades docente (RAD) O

valor do ponto por carga horária trabalhada é igual, tanto para quem trabalha, por exemplo, no ensino médio técnico e na pós-graduação. No entanto, há professores que não concordam com essa equiparação de pontos. Identifico a falta de preparação dos profissionais para atuarem nos IFs. Este despreparo se dá tanto nas universidades quanto nos próprios IFS. Mais recentemente, há cerca de 3 anos é que o IF Goiano está aperfeiçoando o PPCs e as matrizes curriculares dos cursos, oferecendo disciplina para a educação profissional e tecnológica. E para EJA também que não havia. (Informante 3).

³⁸ Ver Silva (2018); Oliveira e Cruz (2017).

Vantagens: A Organização é descentralizada em cada unidade; padronização e identidade; verticalização: otimização de recursos humanos, oportunidade para o discente. Há vários exemplos de gestores que foram egressos das escolas agrotécnicas. Desvantagens: Polarização demais no Mestrado e Doutorado. O professor acredita que a pesquisa deve ser feita apenas na graduação. Mas há bem mais vantagens que desvantagens. (Informante 7).

Capacitação específica para gestores, elaboração de PPCs adequados às especificidades de cada nível escolar e a busca da complementariedade entre regulamentos e planos pedagógicos de cada nível. A desvantagem é a dificuldade em gerir. E a principal vantagem é a verticalização. (Informante 9).

Dificuldade de professor com alto grau de graduação em ministrar aulas nos cursos de ensino médio.(Informante 14).

A verticalização foi uma característica evidenciada pela maioria dos informantes como muito positiva. Observamos que este ponto de vista dos informantes recaiu sobre a disponibilidade de cursos nos níveis da educação básica, educação profissional e da educação superior que podem favorecer a permanência do discente na instituição até a pós-graduação. No entanto, o processo de precarização do docente que se submete à verticalização não se configurou como um ponto preocupante nas respostas. Para sanar alguns conflitos percebidos com a insatisfação docente em atuar com a verticalização do ensino, a gestão propõe um diálogo na tentativa de melhor distribuir as cargas horárias nos diferentes níveis e modalidades, além do oferecimento de formação para complementação pedagógica. Contudo, segundo alguns informantes a exigência da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) não oferece alternativas para o não cumprimento da verticalização. Além disso, a prática do ensino vertical colabora na redução de custos com pessoal, tendo em vista que os docentes atuam tanto no ensino médio quanto no ensino superior e nas modalidades de ensino.

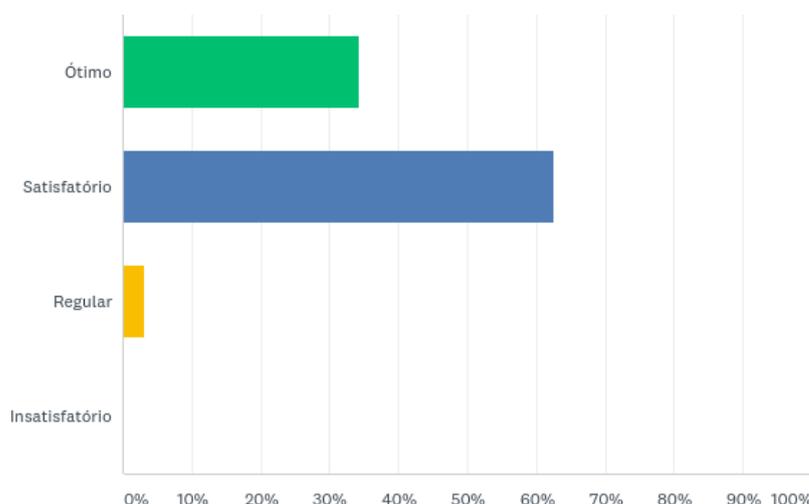
Tais respostas nos remeteram ao processo de precarização docente que vem sendo denunciado por meio de pesquisas científicas, contrariando o que preconiza a Lei 9.394/1996, art. 67, inciso VI (BRASIL, 1996) acerca da “valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] condições adequadas de trabalho”.

Ainda nesta perspectiva, os estudos de Silva (2018) destacam a experiência da verticalização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRJ, quando foram identificadas situações que colocam em evidência o precário cumprimento do ordenamento legal. Pois, nesta instituição foram identificadas deficiências no acompanhamento de docentes no trânsito entre níveis e modalidades de ensino, dificuldades no atendimento às exigências

definidas para progressão e promoção de carreira, além de casos de adoecimento e prejuízo das relações humanas na ambiência laboral.

O objetivo da questão 13 foi saber se o IF Goiano atendia a responsabilidade social e o compromisso com o desenvolvimento local e de seu entorno. E se afirmativo, em que nível este atendimento ocorria, se “ótimo, satisfatório, regular ou insatisfatório”. A responsabilidade social com o contexto sócio-político e econômico se constituem um fator de relevância que deve ser avaliado nas Instituições de Educação Superior no Brasil, de acordo com os indicadores de avaliação institucional do Sinaes.

Gráfico 3 - Nível de satisfação dos informantes da pesquisa sobre a reponsabilidade social e o compromisso do IF Goiano com o desenvolvimento local e de seu entorno



Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A pesquisa de campo demonstrou significativa responsabilidade social do IF Goiano com o desenvolvimento local e de seu entorno, pois dos 32 informantes 62,50% consideram que este aspecto é satisfatório. Já 34,38% dos informantes qualificaram este indicador como ótimo. Apenas 3,13% consideraram o indicador como regular e nenhum informante considerou o indicador insatisfatório. Isto nos fez entender que segundo os pesquisados a instituição vem cumprindo sua função social com o desenvolvimento regional de Goiás e dos *campi* em seu entorno, segundo tais referenciais.

O resultado da pesquisa de campo foi ratificado no Relatório de Avaliação de Recredenciamento (2017) realizado no *campus* Urutaí. Isto pode ser observado diante do

conceito 5 de “excelência” atribuído ao Eixo 2 Desenvolvimento Institucional, item 2.7. Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.

A especificidade da qualidade na educação foi objeto da questão 14. Dos 33 informantes-chave, 30 colaboraram respondendo à questão.

A maioria dos informantes justificou com exemplos que o IF Goiano tem qualidade na educação. Um total de 28 informantes afirmou que a educação ofertada no IF é de qualidade, e apenas 02 informantes, consideraram que a qualidade é alcançada em parte na instituição. Os argumentos aparecem justificados pela concepção da avaliação enquanto regulação. As respostas a seguir ilustram este indicador:

A avaliação do próprio MEC. Porque esse conceito 5, porque fizemos o dever de casa, trabalhando os eixos. Mas tem outra coisa pra serem construídas. (Informante 1)

Sim, temos qualidade. Outra questão também subjetiva. Qualidade em termos de medida é difícil medir qualidade. Se formos usar os indicadores, os índices que se usa normalmente: nota de Enem, de Enade, de Ideb, os próprios conceitos dos cursos de graduação, do conceito institucional. Se olharmos por este aspecto, estritamente regulatório e quantitativo, que são os instrumentos avaliativos, observamos que temos qualidade. Estamos acima da média da maioria das escolas públicas, de maneira geral. E em relação aos indicadores internacionais do PISA, a Rede se destaca também. Acho que deveríamos ter mais indicadores qualitativos, pois ainda temos algumas deficiências, por exemplo, a questão do acompanhamento dos egressos. Importante o egresso nos dizer onde no mundo do trabalho está inserido. Acho que isso é uma deficiência geral, mas já estamos trabalhando nisso. Nós temos vários encontros de egressos em que é possível ouvir depoimentos de ex-alunos sobre a importância da formação em suas vidas. Falta mesmo sistematizarmos. (Informante 3).

Excelente qualidade com cursos de graduação, técnicos e diversos cursos de Mestrado e Doutorado com nota mínima 4 pelo MEC. (Informante 16).

Sem dúvida. Eu vejo que como qualidade é a preparação dos nossos alunos para competir de igual para igual com as melhores universidades do Brasil, como: a USP, a Unicampi, Viçosa, a Rural, em todos os locais. Eu vejo a formação como ponto positivo e muito competitivo. (Informante 4).

Sim, por métricas nacionais, nós recebemos a nota máxima pelo INEP e também pela pós-graduação que alcançam boa avaliação, com notas 4 e alguns caminhando para 5. (Informante 7).

Sim. Por meio dos próprios resultados dos alunos. Muitos dos que cursaram o ensino médio, fizeram graduação e pós-graduação. Alguns são inclusive servidores nos IFs e até mesmo no IF Goiano ocupando posições de gestão. (Informante 5).

Com certeza. Por meio da formação profissional dos servidores. (Informante 10).

Sim, os índices mostram isso. (Informante 18).

Sim, fomos nota 5. (Informante, 29).

Sim. Professores qualificados, incentivo à pesquisa e extensão, infraestrutura de qualidade, cursos técnicos superiores e pós-graduação, auxílios como bolsa moradia, alimentação, permanência... (Informante 23).

Sim, a presença de pós-graduação em alguns *campi*. (Informante 22).

Sim, os professores procuram exemplificar as matérias (teoria) em questões cotidianas. (Informante 20).

A variedade de repostas com distintos significados e percepções sobre ‘qualidade’ nos remeteu aos estudos de Sguissardi (2009).

Antes mesmo da compreensão de seu sentido, semântico e político-institucional, pode-se levantar certo número de questões que ajude a compreender o fenômeno da *qualidade* na educação superior, com as suas atuais acepções ou conotações, e os desafios que ele impõe: 1) em que contexto de reestruturação produtiva, da mundialização do capital, do redesenho do poder econômico-político global e de *ressemantização* ideológica está ele ocorrendo? 2) que relação existe entre qualidade e indicadores ou índices: a) de expansão da cobertura do sistema, na forma como esta tem ocorrido; e b) de aumento ou redução do financiamento estatal das IES públicas, das dimensões do quadro docente e de seus vencimentos, do grau de exigência em relação à qualificação e aos regimes de trabalho docente nas IES? 3) como se apresenta a questão da *qualidade* na legislação aprovada recentemente (PAIUB, ENC/Provão, Sinaes, ProUni, Inovação Tecnológica, Parceria Público-Privada etc.) [...] (SGUISSARDI, 2009, p. 260-261, grifo o autor).

Tais questionamentos do autor nos possibilitaram indagar, passados alguns anos de sua intervenção conceitual, de que lugar cada informante-chave apresenta seu sentido sobre qualidade, tendo em vista sua característica polissêmica, e as distintas contextualizações vividas por eles no Instituto Federal Goiano, amparadas por suas formações político-acadêmicas.

Dentre tais concepções, ressaltamos a concepção da qualidade social em oposição à qualidade total relacionada aos índices de ranqueamento e ligada à meritocracia.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção ao mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e social, com alto grau de inclusão (LIBÂNEO, 2013, p.62).

Nesta perspectiva, as duas respostas a seguir apresentaram argumentos condicionantes à métrica regulatória e conjuntural, em detrimento da qualidade social, tendo em vista a

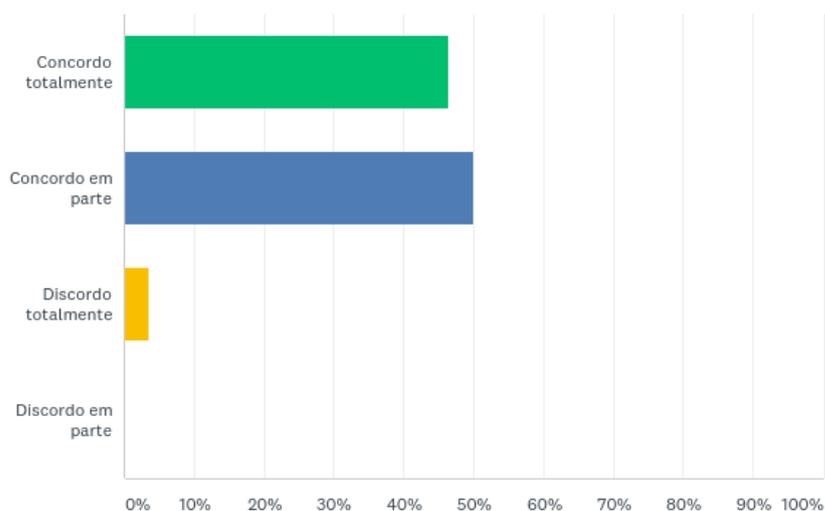
prática da verticalização do ensino, o trabalho docente e o processo de avaliação institucional deles resultantes.

Em parte, pois ainda há muita cobrança em aprovação em relação ao aprendizado. (Informante 15).

Vejo que a qualidade fica um pouco a desejar não pelo IF em si mas pela conjuntura em que o país vive. (Informante 30).

Finalizando o segundo bloco de categorias, a questão 15 trouxe a interrogativa acerca da equiparação do Instituto Federal à Universidade Federal, segundo a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). O Gráfico 4 ilustra as respostas que poderiam ser assinaladas pelos informantes: concordo totalmente; concordo em parte, discordo totalmente ou discordo em parte, além de justificar a escolha.

Gráfico 4 - Opinião sobre a equiparação do Instituto Federal à Universidade Federal



Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

De um total de 33 informantes, 28 responderam ao questionamento sobre a equiparação dos IFs às universidades federais. Houve 50% dos pesquisados que concordaram em parte, 46,43% deles concordaram totalmente e em apenas 3,57% da amostra houve discordância total.

Este cenário nos mostrou que metade da população pesquisada não identifica no Instituto Federal as mesmas similitudes presentes nas universidades federais, concordando em parte, conforme alguns depoimentos:

A verticalização dos IFs as políticas para docente em nível superior é uma e para os professores EBTT é outra, gerando questões de identidade profissional (Informante 3).

Legalmente somos equiparados às Universidades, mas há fragilidades na prática. Por exemplo, a CAPES tem olhar diferenciado para a oferta de cursos *stricto sensu* por IFs. Um dos ex diretores manifestou publicamente que IFs só poderiam ofertar mestrados profissionais e não acadêmicos (Informante 5)

Alguns cenários não se encaixam. (Informante 8).

O IF deve atender os cursos técnicos. (Informante 12)

Concordo com o regime de autarquia e a estrutural. A minha discordância é o processo seletivo deveria ser obrigatório a Licenciatura, pois a ausência causa grande dificuldade, por oferecermos ensino médio. Até que haja as adaptações geram um desgaste. (Informante, 27).

São Instituições Públicas Federais que possuem inclusive o mesmo nível. (Informante 28)

Tenho receio dessa equiparação em função da possibilidade de perda do foco na missão dos IFs. (Informante 29)

Quando observamos a graduação e pós-graduação, as nossas avaliações não ficam aquém. As nossas pesquisas são mais aplicadas, nas universidades são mais acadêmicas. As nossas pesquisas buscam resolver os problemas da região, da localidade, das empresas. (Informante 33).

Nos relatos houve diversas críticas e características inerentes a cada tipo de organização acadêmica, dentre elas: a verticalização, a carreira docente, acesso à oferta de cursos *stricto sensu* acadêmicos pela CAPES; a possível perda de identidade na oferta de cursos técnicos, contratações de docentes que não são licenciados. Somou-se também a diferença de enfoque nas pesquisas, no caso dos IFs, seriam pesquisas aplicadas de forma mais imediata às necessidades da comunidade do entorno, incluindo os segmentos produtivos.

Seguem alguns relatos da população que concorda totalmente com a equiparação entre as duas arquiteturas acadêmicas:

Devido à oportunidade de trabalhar a verticalização do ensino.(Informante 1).

Se os IFs oferecem cursos de graduação, precisam ser avaliados de maneira equiparada às Universidades Federais (Informante 6).

Todos os *campi* oferecem além de cursos superiores, cursos técnicos e ensino médio. (Informante 5).

Oferece qualidade (Informante 24).

A educação é uma só. Acredito que o objetivo é o mesmo. Faz parte do desenvolvimento. (Informante 26)

Em relação à criação de curso, foi muito positivo, pois o Cefet já oferecia curso superior, mas quem emitia o diploma era a Universidade Federal de Goiás. Foi muito bom, em relação à autonomia. Em relação também à avaliação, acho que foi um ganho, só que eles avaliam o Instituto comparando com universidade. O Instituto é diferente da universidade. Nós já emitimos via CONIF e outros Fóruns, INEP e Conaes que se olhasse de certa forma, de modo diferente, tanto em relação à avaliação de curso, quanto nas avaliações de credenciamento e reconhecimentos. Inclusive com instrumento diferenciado, mas eles não aceitam. De certa forma eles têm alguma razão, mas se fosse levado em consideração nos critérios de avaliação, por exemplo, um caso bem clássico: professor da graduação, ele tem que estar dedicado à graduação e à pós. No nosso caso, tem técnico. Então no caso dessa dedicação, o professor vai ter o técnico, vai ter um compromisso a mais. E, às vezes o avaliador não conhecendo esta diferenciação, acaba avaliando de forma meio equivocada. Mas eu acho que no geral, essa equiparação foi muito positiva, mas precisa ter alguns ajustes. É preciso respeitar a identidade do Instituto. Na verdade no nosso caso do IF Goiano, não houve isso, mas o meu relato é mais em função das ocorrências em outros IFs. Agora também tem que ter o cuidado dos nossos professores, principalmente os mais novos, os servidores de uma forma geral entender que apesar de estarmos equiparados, nós somos bem diferentes, em termos de objetivo, a forma de trabalhar, de atuação. (Informante 31).

Do total de informantes, apenas um informante-chave discordou totalmente da equiparação dos Institutos Federais às Universidades Federais. A seguir o relato com a justificativa:

Eu vejo de forma injusta que os mesmos parâmetros da universidade sejam utilizados nos Institutos. Isto também em relação aos avaliadores, pois quem vem nos avaliar são oriundos universidades. Eu já até questionei isso no MEC. Porque eu acho que quem tem que avaliar a universidade é a universidade, e quem tem que avaliar o Instituto é o Instituto. Por exemplo: O avaliador vai à uma universidade que tem 100 anos, vem a um *campus* do Instituto recém-criado e vai acabar comparando, sem ter essa condição. Deveria ser um profissional da mesma área. Outra atividade que os IFs fazem e as universidades não, é a verticalização. Algumas universidades até fazem por meio do colégio de aplicação, mas somente nesta condição. Nós, não. Nós pegamos o menino no Eja e entregamos com pós-doutorado. (Informante 30).

Neste relato evidenciou-se a crítica ao próprio Inep/MEC em relação à condução do processo avaliativo e de seus representantes avaliadores, que por vezes, desconhecem as realidades dos Institutos Federais, avaliando-os com os mesmos princípios e critérios atribuídos às universidades federais. Considerando este fato, o Inep/MEC estaria contrariando

as próprias diretrizes do Sinaes, cuja defesa recai sobre o respeito “à identidade e à diversidade de instituições e de cursos” (BRASIL, 2004, art. 2º.).

A seguir apresentamos o 3º. bloco de questões que envolvem a temática da Autoavaliação Institucional no Instituto Federal Goiano.

6.8. Autoavaliação Institucional no IF Goiano

A compreensão sobre a importância da autoavaliação institucional para os informantes-chave se mostrou fundamental no processo de avaliação institucional no Instituto Federal Goiano, tendo em vista os papéis e funções que desempenham na instituição.

A avaliação não é um fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina. Com isto não afirmamos que avaliação expressaria, em si, alguma tendência à neutralidade, como se existisse neutralidade científica. Ao contrário queremos acentuar que a avaliação é intrinsecamente fenômeno político, ainda que, para ser adequadamente político, precise da instrumentação conveniente por parte do conhecimento. O apelo ao conhecimento questionador não a torna asséptica. Na verdade, a torna tanto mais política (DEMO, 1996, p. 33).

Considerando a argumentação do autor, ao desempenhar funções na instituição de ensino os atores sociais representam aspectos políticos e acadêmicos que articulados resultam em conhecimentos que devem ser compartilhados. Assim, do total de 33 informantes, 29 responderam a esta questão. A seguir apresentamos alguns destes relatos:

O que compreendo é que há a avaliação dos pontos da atuação da instituição, principalmente a parte de ensino, a valorização do servidor, o nosso PDI, o planejamento, o acompanhamento se realmente estamos executando. Avaliando para mais ou para menos. Por exemplo em comunicação, temos que avançar muito, assim como em EAD. dependendo do indicador, se fosse em verticalização seríamos nota 10. (Informante 1).

A autoavaliação deveria ser permanente. A todo momento nós estamos nos avaliando, só que formalmente é preciso atender à lei do SINAES. Isto é até bom, porque força as instituições, embora a gente saiba da importância disso. É um processo, a gente tem avaliar, retomar, mudar algumas coisas, como qualquer processo. O SINAES foi instituído quase que para uma instituição só, quando isto é passado para as universidades que cresceram e passaram a ser *multicampi* e nós que já fomos criados com a estrutura *multicampi*, talvez a estrutura das CPAs tenha que ser repensada. Nós acabamos burlando a lei. A gente tem uma CPA só institucional, mas a gente cria ela a partir das CPAs de cada *campus*. Essa prática, não é só importante, é necessária. É o que mostra para a instituição se precisa melhorar e as ações que podem servir de base para outros *campi*. (Informante 3).

Processo de avaliação de diferentes pontos relativos à estrutura física, organizacional, fluxos, ensino, pesquisa, extensão, e outros. É muito importante para auxiliar os gestores na tomada de decisões. Bem como, subsidiar discussões na comunidade escolar. (Informante 9).

Autoavaliação é a oportunidade de analisar como vai o desempenho do instituto na visão dos seus colaboradores e alunos. Desta forma, é possível ajustar os objetivos estratégicos em busca de maior qualidade. (Informante 26).

Autoavaliação possibilita compreender como os servidores pensam a instituição, esta prática pode contribuir para a construção da identidade dos IFs. (Informante 27).

Um dos elementos evidenciado foi o processo operacional e logístico conduzido pelo Sinaes que não se adequou para atender às demandas das IES com estruturas *multicampi*. No relato do informante há o depoimento do ajuste que o IF Goiano encontrou para tentar minimizar os impactos da extensão territorial e a distância entre os *campi*, criando as Subcomissões de Avaliação em cada *campus* que ofertava educação superior. Ao contrário do que pensa o informante, legalmente não há impeditivo na criação de subcomissões, ao contrário, o próprio Sinaes estimular práticas que melhor atendam as especificidades das Instituições de Educação Superior.

O entendimento sobre a autoavaliação também se referiu aos processos de melhorias para a IES em desempenho e qualidade e para tomada de decisão por parte da gestão, Contudo, identificamos aspectos em algumas respostas que demonstraram uma compreensão da autoavaliação institucional na perspectiva de controle do mérito. Houve também o entendimento da autoavaliação institucional como facilitadora para a construção identitária dos Institutos Federais.

Demo (1996, p. 34) comenta ser importante discutir a avaliação vinculada aos processos técnicos e políticos, fazendo-se necessário discutir a qualidade formal e política da avaliação. O autor destaca ainda que “não faz sentido um processo avaliativo que tenha como resultado típico, a exclusão do avaliado”.

Ainda na perspectiva da compreensão da dimensão da avaliação interna, a questão 17 arguiu sobre o papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de autoavaliação institucional. Para responder à questão havia as seguintes opções: a) cumprir apenas as exigências dos Sinaes; b) atender aos objetivos da regulação; c) prestar contas da gestão; e d) auxiliar nos processos de planejamento, gestão e avaliação do IF.

A Tabela 11 apresenta as respostas acerca da compreensão do papel desempenhado pela CPA do IF Goiano e das SPAs. Este aspecto foi importante para verificarmos as

aproximações e distanciamentos das finalidades da avaliação com foco na regulação ou na função formativa observadas pelo Sinaes.

Tabela 11 - Papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de autoavaliação institucional

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Cumprir apenas as exigências do SINAES	3,33%	1
Atender aos objetivos da regulação	6,67%	2
Prestar contas da gestão	3,33%	1
Auxiliar nos processos de planejamento, gestão e avaliação do IF	86,67%	26
Outro	0,00%	0
TOTAL		30

Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Em relação ao papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de autoavaliação institucional, de um total de 33 informantes, 30 apresentaram suas considerações. A marca de 86,67% das respostas considera que a função mais importante da CPA é auxiliar nos processos de planejamento, gestão e avaliação do IF. O referencial de 3,3% dos informantes considerou que o papel da CPA é de atender apenas às exigências do Sinaes; 6,67% das respostas foram direcionadas para a opção de atender aos objetivos da regulação; e 3,33% prestar contas da gestão.

Este indicador apresentou um contraste com as respostas obtidas na questão 14 que tratou sobre a qualidade na educação por parte do IF Goiano, pois enquanto aqui, aparece nas respostas à função formativa da avaliação, na questão 14, a maioria dos depoimentos sobre qualidade remeteu à nota avaliativa e no processo de regulação. Observamos assim, que parte dos respondentes do IF Goiano relaciona qualidade mais aos resultados da regulação que aos processos da avaliação formativa.

A questão 18 teve por objetivo identificar se os informantes sabiam a forma pela qual a CPA (2015-2017) foi constituída, considerando a escolha dos seus membros e sua organicidade. As respostas se encontram na Tabela 12.

Tabela 12 - Forma de composição da Comissão Própria de Avaliação (2015- 2017)

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Indicação da gestão ou administração superior	22,22%	6
Indicação dos pares	18,52%	5
Eleição feita pela comunidade escolar	44,44%	12
Outro	14,81%	4
TOTAL		27

Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A CPA do IF Goiano de 2015- 2017 segundo 44,44% dos informantes foi eleita pela comunidade escolar. Entretanto, 22,22% declararam que a CPA foi eleita pela administração superior e 18,52% por indicação de pares.

As respostas apresentaram sentidos distintos e contraditórios, pois o processo eleitoral se constitui em um dos instrumentos da gestão democrática, ao passo que a indicação seja da gestão ou de pares causa ruído ao processo participativo. Talvez estas variáveis de respostas possam ser justificadas pela ausência de candidaturas espontâneas, ocasionadas pelo desconhecimento da prática avaliativa, por falta de sensibilização eficiente ou por outros motivos que não puderam ser esclarecidos por esta pesquisa.

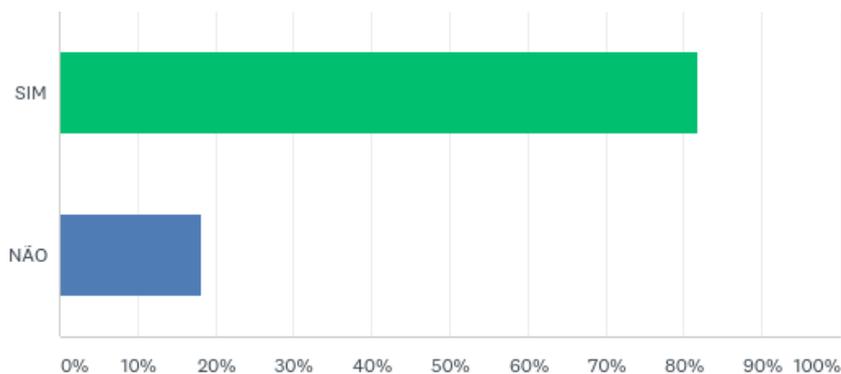
Isto também foi observado por Nunes (2014, p. 47) quando estudou a Implantação das Comissões Próprias de Avaliação dos Institutos Federais da Região Norte do Brasil:

[...] foi possível perceber ao Mapear as experiências de Avaliação Institucional dos IF's da Região Norte do Brasil que existe ainda a falta de entendimento sobre o processo de Avaliação Institucional, fazendo com que as CPA's não desenvolvam as suas atividades em sua plenitude, tanto pela falta de conhecimento da importância do que lhe foi delegada, como pela falta de estrutura física e material. É perceptível que ações de incentivo e apoio também sejam desenvolvidas junto aos gestores dos Institutos Federais, no intuito que sejam minimizadas as dificuldades encontradas pelas Comissões decorrentes da falta de apoio logístico e financeiro a fim de que possam realizar seus trabalhos trazendo resultados confiáveis para mensuração dos cursos ofertados, uma vez que a análise dos mesmos dependem não só da avaliação externa feita pelo INEP, mas também da autoavaliação realizada pelas CPA's.

A questão 19 arguiu sobre a participação dos informantes-chave no processo de autoavaliação institucional no seu respectivo *campus*. Considerando os pressupostos da gestão democrática, a participação no processo de autoavaliação institucional se torna fundamental

para o auxílio da gestão e integração dos membros da instituição. O Gráfico 5 demonstrou este nível de participação no IF Goiano.

Gráfico 5 - Participação do processo de autoavaliação institucional na unidade do IF Goiano onde atua



Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A participação no processo de autoavaliação institucional se mostrou satisfatória, pois 81,82% dos informantes já tiveram experiências avaliativas em suas unidades de trabalho. Fato este que se mostra coerente, tendo em vista que os informantes possuem relação próxima ou direta com o processo de avaliação institucional e com a gestão do IF Goiano, conforme os trechos a seguir:

Preenchendo os questionários disponibilizados pela CPA nos momentos que são disponibilizados. (Informante 19).

Preenchendo o questionário e em reuniões. (Informante 24).

Fornecendo informações. (Informante 25).

No *campus* havia reuniões permanentes. Era dinâmico. (Informante 26).

Participei quando atuava no *campus* e agora também na reitoria. Respondendo aos questionários como servidor. Quando a escola de Ceres virou Instituto Federal, participei da criação da primeira CPA em CERES, pois já havia a de Rio Verde e Urutaí. Atuei na motivação e incentivando os servidores a participarem do processo de avaliação. (Informante 31).

Como professor, auxiliando na convocação dos servidores para participação nas reuniões. (Informante 33).

Identificamos nos relatos ações pontuais de participação, a exemplo do preenchimento do questionário elaborado pela Comissão Própria de Avaliação e disponibilizado aos servidores. Outras experiências foram realizadas no âmbito da sensibilização, ação esta permanentemente necessária, tendo em vista a mobilidade e ingresso de servidores e discentes que têm o direito de conhecer e participar do cotidiano da instituição.

Os estudos de Belloni, Magalhães e Sousa (2010) ilustram esta questão destacando que as metodologias de avaliação na instituição devem possibilitar a análise da eficiência, da eficácia e da efetividade social das mesmas, bem como das políticas educacionais implementadas, considerando a concepção formativa.

Na questão 20 o propósito foi identificar os aspectos que pudessem dificultar a realização da autoavaliação institucional no IF Goiano.

O relato dos pesquisados nos mostrou elementos presentes no cotidiano da prática avaliativa no interior das Instituições de Educação Superior em geral. A tabela 13 apresenta os principais aspectos que desafiam a função formativa da avaliação.

Tabela 13 - Aspectos que mais dificultam a Autoavaliação Institucional no IF Goiano

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Baixa participação da comunidade acadêmica	60,61%	20
A avaliação contempla apenas a educação superior	3,03%	1
As pessoas desconhecem a finalidade da avaliação	24,24%	8
Privilégio das notas dos cursos ou da instituição, em prejuízo de uma avaliação formativa	0,00%	0
O foco maior está no produto e não no processo de autoavaliação institucional	0,00%	0
Outros	12,12%	4
TOTAL		33

Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Observando a Tabela 13 verificamos que todos os informantes-chave responderam à questão. O aspecto eleito que gerou mais dificuldade no processo interno da avaliação no IF Goiano foi à baixa participação da comunidade acadêmica com 60,61%.

Este resultado foi de encontro à questão 19, pois, enquanto gestores e membros da CPA têm participado dos processos avaliativos, a comunidade acadêmica ainda precisa ser sensibilizada para os benefícios desta prática. Tal fato foi também identificado pela comissão

do Inep/MEC que destacou esta fragilidade no relatório de credenciamento do IF Goiano, realizado no *campus* Urutaí, atribuindo o conceito 3, conforme ilustrado na declaração.

Nas reuniões com os segmentos ficou demonstrado o conhecimento, a sensibilidade, o compromisso e a responsabilidade dos docentes, discentes, técnicos - administrativos com os princípios doutrinários e operacionais do IF Goiano. O coletivo do processo de autoavaliação para diagnosticar a realidade institucional e, com isso, conhecer as fragilidades e potencialidades da Instituição, valorizado e objeto de indicadores. Verifica-se também que embora haja boa sensibilização, uma parcela significativa da comunidade acadêmica não responde o questionário conforme dados contidos no relatório da CPA (IF GOIANO, 2017, p. 8).

O trecho do relatório realizado pelo Inep/MEC se mostra contraditório, pois apesar de afirmar uma “boa sensibilização” ao mesmo tempo observa que os questionários sobre autoavaliação são preenchidos por uma diminuta parcela da comunidade. Em função desta verificação em conjunto com outras, o Inep atribuiu o conceito 3 “satisfatório” ao indicador 1.3. Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica do EIXO 1 – Planejamento e Avaliação Institucional. Tal fato demonstra ainda fragilidade no processo de sensibilização da comunidade acadêmica no IF Goiano, sendo retificado pelo informante da pesquisa:

Estatisticamente a CPA apresenta um bom resultado nos relatórios, mas ainda percebemos essa baixa participação. Em relação à educação básica, percebo que há um reflexo dela na avaliação sim. As pessoas desconhecem a finalidade da avaliação, mas é preciso uma conscientização permanente e depende muito de quem esteja a frente da CPA nas ações motivacionais. Embora todas as questões tenham um peso. (Informante 31).

De modo a confrontar as impressões dificultosas acerca da realização da autoavaliação institucional no IF Goiano, a questão 21 buscou identificar as possíveis facilidades para este processo avaliativo. A Tabela 14 mostra as respostas dadas pelos informantes.

Tabela 14 - Aspectos que facilitam a Autoavaliação Institucional no IF Goiano

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Alta participação da comunidade acadêmica	9,68%	3
A avaliação contempla todos os níveis	25,81%	8
As pessoas valorizam e conhecem a avaliação institucional	3,23%	1
Privilégio de uma avaliação formativa da avaliação educacional	16,13%	5
O foco maior está no processo de autoavaliação institucional	16,13%	5
Outros	29,03%	9
TOTAL		31

Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Dos 33 informantes, 31 deles se posicionaram sobre a questão. A opção de resposta mais assinalada foi a referente a “outros” com 29,03%. A segunda opção escolhida foi a de que a avaliação contempla todos os níveis. Já 16,13% destacaram que há na instituição um privilégio da avaliação formativa, sendo o mesmo percentual considerado para a opção em que o foco maior encontra-se no processo de autoavaliação institucional.

Sistema automatizado e próprio (Informante 5).

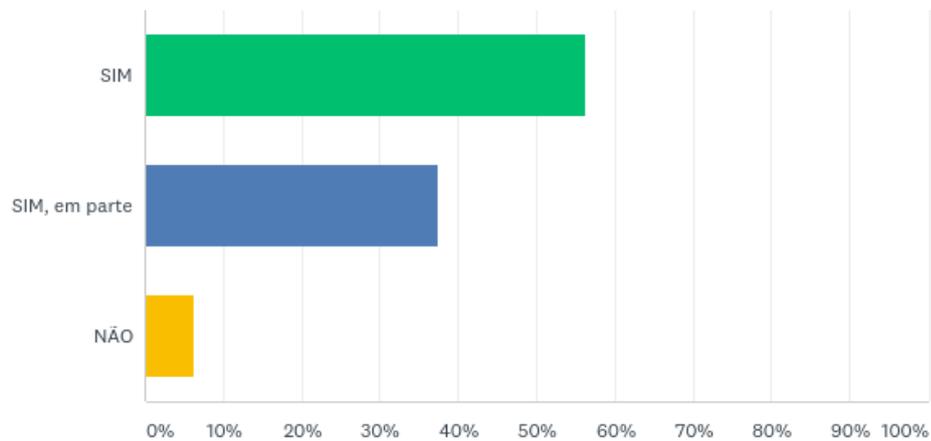
Rotina de Avaliação Institucionalizada; Disposição de alguns servidores. (Informante 29).

Quando alguns conseguem se mobilizar (Informante: 32)

A exigência legal. Se não houvesse, ninguém faria. Precisamos atuar mais pra amparar as decisões. (Informante: 33).

A questão 22 tratou da indagação sobre a contribuição da autoavaliação para a qualidade da educação no IF Goiano. O Gráfico 6 mostrou que na instituição este processo está em construção.

Gráfico 6 - Contribuição da autoavaliação institucional para a qualidade da educação no IF Goiano

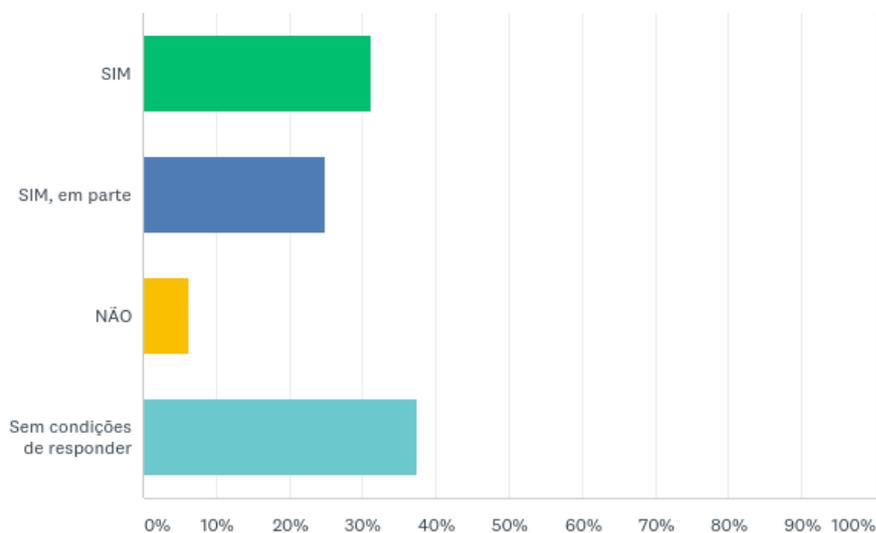


Fonte: SurveyMonkey, Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Nesta questão houve 32 informantes, sendo que 56,25% deles consideraram que a autoavaliação institucional tem contribuído para a qualidade da educação, mas cerca de 37,50% entenderam que isto só acontece em parte, e ainda 6,25% responderam que não contribuiu. As respostas demonstraram que o processo de conscientização sobre os benefícios da autoavaliação institucional ainda precisam ser construídas, não apenas para atender à legalidade do Sinaes, mas fundamentalmente por sua função formativa.

Por fim, encerrando esse 3º. bloco, sobre a Autoavaliação Institucional, a questão 23 indagou se há alguma relação (de aproximação ou de afastamento) entre os resultados da autoavaliação institucional e os resultados da avaliação externa realizada pelo Inep/MEC no IF Goiano. O Gráfico 7 apresenta as respostas dos 32 informantes-chave que se posicionaram sobre o fato.

Gráfico 7 - Relação (de aproximação ou de afastamento) entre os resultados da autoavaliação institucional e os resultados da avaliação externa realizada pelo INEP/MEC no IF Goiano



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Enquanto 31,25% declararam que “sim” há uma aproximação entre os resultados da autoavaliação e os resultados da avaliação externa realizada pelo Inep/MEC; 25% declararam que isto ocorre “sim, em parte”, enquanto 6% dos pesquisados informaram que isto “não” ocorre. Entretanto, o indicador mais selecionado, com cerca de 37,50% das respostas foi “sem condições de responder”. Este aspecto precisará ser mais bem elucidado em investigações futuras, buscando o motivo do desconhecimento de parte da comunidade sobre a relação entre os resultados da avaliação interna e externa, uma vez que o resultado de ambas deve ser divulgado, assim como auxiliar a instituição no processo de avaliação institucional. Seguem alguns relatos sobre a questão:

A nota reflete os problemas levantados pela comunidade. (Informante 12).

É um eixo da IE. (Informante 13).

Em alguns pontos a metodologia utilizada pelos dois processos de avaliação se equivale. Deste modo, há um reflexo nos resultados. (Informante 25).

A realidade de funcionamento é diferente. (Informante 26).

Quando vem o pessoal do INEP, a gente oferece todas as documentações, por exemplo: PDI, plano de curso e outros. É como se fosse um processo de auditoria mesmo. E a partir daí, eles vão comparando e relacionando os dados. Acredito que o

resultado da avaliação do INEP tenha sido reflexo da observação dos dados institucionais. (Informante 27).

Os resultados da Autoavaliação demonstram a evolução institucional do IF Goiano ao longo das áreas, em que seus fatores positivos coincidem com as interpretações positivas das avaliações externas. (Informante 28).

Em relação aos questionamentos e avaliações in loco. Em relação às orientações. Por exemplo: a quantidade de livros que devem ter na bibliografia. (Informante 30).

Sim, há com certeza. Tanto no aspecto positivo, quanto negativo. Em relação ao negativo, em todos os relatórios aparecem as questões de acessibilidade. Diminuiu um pouco, mas ainda há muito a fazer. Em relação ao ponto positivo: Grau de titulação também aparece favorável nos dois resultados dos relatórios. (Informante 31).

Com os resultados da renovação dos cursos. (Informante 32).

Há uma relação, eles verificam se está acontecendo. Buscamos resolver os problemas antes que seja notado por quem vem de fora. (Informante 33).

Em observação aos relatos percebemos que os informantes conseguiram fazer algumas relações entre as avaliações interna e externa, revelando que o IF Goiano está buscando se apropriar da avaliação institucional e dos possíveis benefícios que ela pode proporcionar à instituição.

Na próxima seção tratamos da relação entre a Avaliação Institucional Externa e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

6.9. Avaliação Institucional Externa e o Sinaes

O quarto bloco de questões abarcou o processo de avaliação externa e suas relações com o Sinaes. Esta tratativa remeteu às informações relatadas no Capítulo 6 (seis), quando foram analisados os resultados do processo de avaliação externa do Instituto Federal Goiano realizado pelo Inep/MEC. A percepção dos informantes sobre este processo foi fundamental para o alcance dos objetivos deste estudo.

Figura 14 - Símbolo de Excelência do IF Goiano

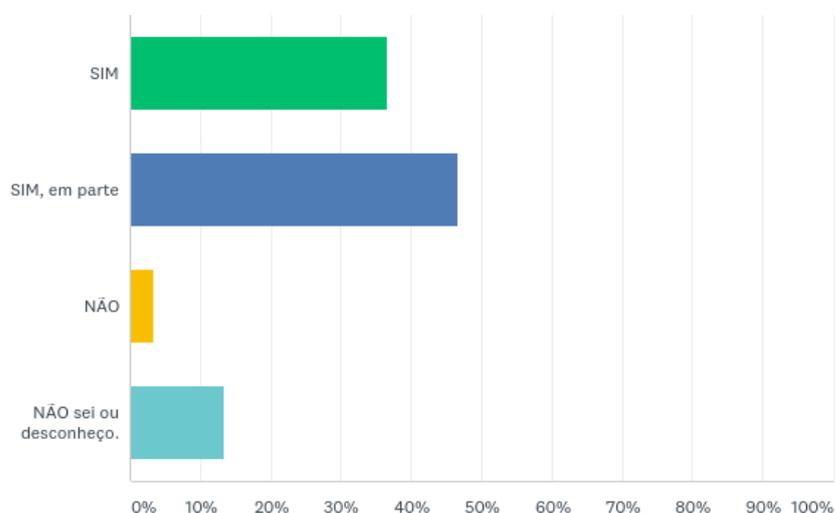


Fonte: Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano (ASCOM).

Este símbolo foi criado pelo IF Goiano após ter sido contemplado com o conceito institucional máximo atribuído pelo Inep/MEC. De acordo com os gestores da instituição o objetivo desta iniciativa foi divulgar o resultado como forma de motivar e valorizar os servidores do IF Goiano pelas atividades realizadas ao longo dos anos de dedicação profissional.

Na questão 24 o respondente foi chamado a relatar se o Sinaes tem contribuído com a concepção formativa da avaliação institucional. A apresentação do Gráfico 8 mostra a obtenção de 30 respostas a esta questão.

Gráfico 8 - Opinião sobre a contribuição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com a concepção formativa da avaliação institucional



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A questão foi composta por quatro alternativas: “sim, em parte” foi a opção de 46,67% dos pesquisados, e “sim” foi a resposta de 36,67% dos informantes. Entretanto, 3,3% dos informantes afirmaram que o Sinaes não contribui para a concepção formativa da Avaliação Institucional e 13,33% desconhecem este aspecto.

Com isto, observamos que em mais de uma questão a concepção formativa mostrou-se distanciada do Sinaes e ausente das práticas educativas do Instituto Federal Goiano, oferecendo espaço para que a regulação se estabeleça de forma majoritária.

Este risco já fora sinalizado por Dias Sobrinho (2008, p. 821) que nos auxilia neste momento a refletir acerca das distintas fases percorridas pelo processo avaliativo no Brasil, com o Enade e o estudante sendo os protagonistas para oferecer informações que subsidiem a elaboração dos índices, pois: “a avaliação institucional que era central no Sinaes, se torna periférica. As CPAs perdem sua função, pois, as instituições são desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação”. A percepção dos informantes quanto ao papel do Sinaes no cenário da educação superior precisa ser mais discutida, em especial com estudos das políticas avaliativas sob o viés crítico.

Nos trechos a seguir estão dispostos alguns registros dos informantes que ora ensaiaram efeitos da avaliação formativa, mas em outros revelaram as facetas mais agudas da regulação, contrapondo-se:

Toda avaliação é um processo e não possui um fim em si mesma. (Informante 3).

O foco do INEP é preso no resultado e não no que faltou ou não, o rol de responsáveis. (Informante 27).

Conseguiu-se fazer um paralelo com a avaliação interna. O olhar de um outro lugar (de fora) faz com que se consiga perceber onde estamos errando, identificar e desenvolver. (Informante 29).

A autoavaliação auxilia no crescimento da instituição, tão qual compreendo na formação do aluno no ensino-aprendizagem. Percebo o SINAES atual como um ranqueamento das instituições- classificatório (conceito, 5, 4) e que serve de marketing, mas eu entendo que a concepção inicial não tenha sido para isto. A ideia inicial me parece boa, mas o uso que se está fazendo desse resultado, me parece que está fugindo dessa concepção. Deveria contribuir sim, mas não está sendo. (Informante 31).

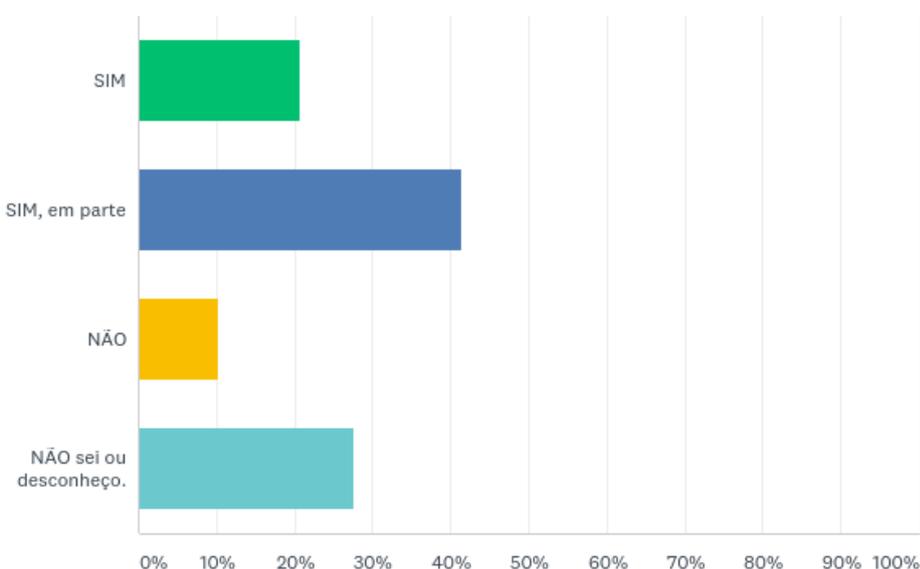
Estas respostas refletem a contradição presente no Sinaes, tendo em vista sua hibridez, ora com alguns ensaios teóricos de ações no âmbito formativo, como considerar a historicidade da IES, ora com viés regulatório e meritocrático, quando na prática desconsidera as suas especificidades.

A questão 25 indagou se o instrumento de avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial) atende às especificidades dos IFs considerando a verticalização do ensino e seu caráter híbrido, na oferta de educação básica, técnica e tecnológica.

Para o Inep/MEC este instrumento se constitui o principal meio para identificar se os indicadores nele elencados estão sendo alcançados ou não pela IES. Assim, observar a percepção dos informantes-chave sobre seu atendimento às especificidades dos IFs se mostrou fundamental para a pesquisa.

Dentre as particularidades destas instituições, a verticalização se apresenta como uma característica que tem impactado as ações nos IFs, pois a sua implementação exige uma série de ajustes para que o processo pedagógico, administrativo e de gestão se realize. Contudo, já verificamos nesta pesquisa que as implicações da verticalização têm afetado, sobremaneira, a prática institucional, tendo em vista a qualidade social, tal qual referenciada por Demo (1998) e Libâneo (2013). Assim, podemos observar as respostas dos 29 informantes no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Atendimento do instrumento de avaliação de recredenciamento institucional às especificidades dos IFs considerando a verticalização do ensino e seu caráter híbrido, na oferta de educação básica, técnica e tecnológico



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

O IF Goiano foi avaliado em 2017 e obteve conceito institucional “5”, entretanto, a adequação deste instrumento à realidade híbrida da verticalização do ensino nos IFs precisa

ser considerada. O Gráfico 9 nos mostrou que 41,38% dos informantes compreenderam que o instrumento atende em parte às especificidades da instituição. Apenas 20,69% entenderam que o referido instrumento atende ao IF. Observamos ainda, que 27,59% dos informantes desconheciam este fato. Por fim, 10,34% afirmaram que o instrumento não atende à realidade do Instituto Federal.

A legislação ao delegar aos Institutos Federais a realização da verticalização, não o faz somente no ensino, mas também no fazer docente, nos processos didático-pedagógicos, na gestão, na infraestrutura e na própria concepção de educação como já relatado nesse estudo.

Gamboa (1998) chama a atenção para a educação utilizada como forma de reprodução de ideologia hegemônica. A própria idealização dos Institutos Federais, bem como sua comunidade acadêmica podem ser reféns de interesses mercadológicos que os distanciem de sua qualidade social enquanto instituição de ensino pública.

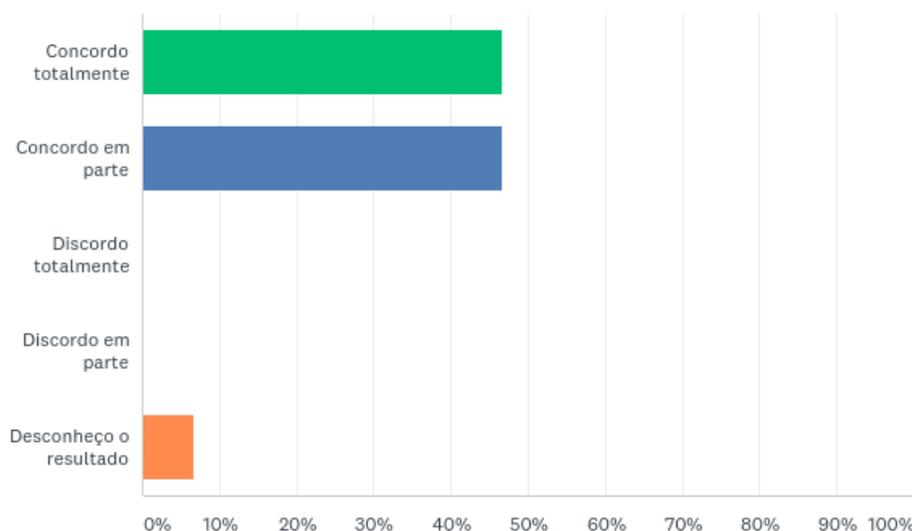
Decorrente dessa concepção, a educação é tomada como uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura, junto com outras instâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 1998, p. 126).

Por conseguinte, observamos que a maioria dos informantes “comprou” a ideia da verticalização como um modelo de sucesso a ser seguido, mesmo diante de relatos de servidores que expressam as dificuldades trazidas pela hibridez na oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, acompanhado da precarização do processo educacional e do fazer docente.

Diante das especificidades dos IFs e do mecanismo de avaliação adotado pelo Inep/MEC de escolha de alguns *campi* para serem avaliados pela comissão externa, surgiu o questionamento acerca do resultado da avaliação de credenciamento do IF Goiano.

Na questão 26 foi feito o seguinte formulação: Você concorda com o resultado atual do Conceito Institucional (CI) atribuído pelo Inep/MEC ao IF Goiano no credenciamento institucional? No Gráfico 10 aparecem as 30 respostas a esta questão.

Gráfico 10 - Concordância com o resultado atual do Conceito Institucional (CI) atribuído pelo INEP/MEC ao IF Goiano no recredenciamento institucional



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

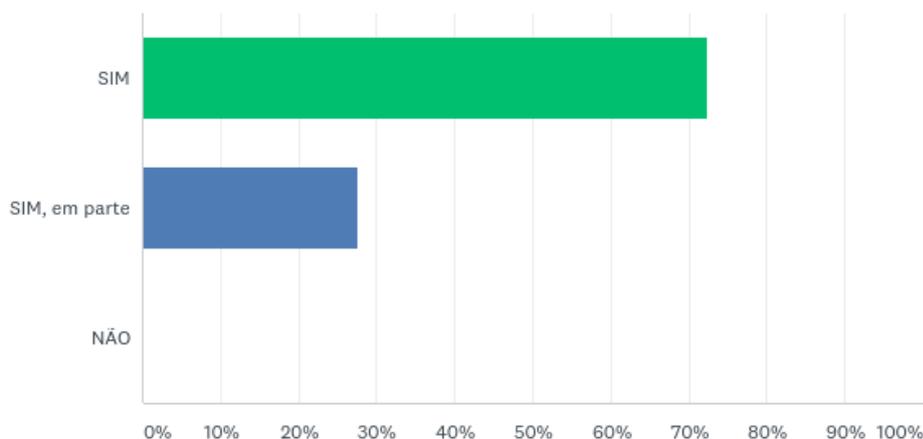
Embora a nota do Conceito Institucional (CI) do IF Goiano na avaliação de recredenciamento tenha sido “5”, considerada de “excelência” apenas 46,67% dos informantes concordaram plenamente com o conceito. Este mesmo percentual foi atribuído à opção “concordo em parte”. Nenhum informante discordou do resultado final de recredenciamento da instituição, entretanto, observamos que 6,67% desconheciam o resultado.

O empate das respostas entre os que concordavam e os que concordavam parcialmente com o conceito emitido pelo Inep se constitui um movimento de transformação. Isto pode ser justificado pela consciência crítica dos respondentes que conhecem o IF Goiano e conseguem discernir seus feitos valorosos e os que ainda precisam ser mitigados. Este se constitui o sentido da avaliação, isto é, ser capaz de oferecer subsídios para que a comunidade possa discernir sobre suas próprias práticas, sobrepondo-se ao caráter simbólico atribuído por um conceito, sem que este tenha de fato proximidade com a realidade institucional.

Dias Sobrinho (2005) mais uma vez pontua o valor pedagógico do movimento dialético em trilhar das partes para o todo e recomeçando permanentemente na busca pelas relações entre as distintas áreas do saber que contribuem para as dimensões formativas da instituição de ensino.

Deste modo, ao considerarmos a avaliação institucional externa realizada pelo Inep/MEC no IF Goiano, tratamos de perguntar na **questão 27** se a avaliação externa contribuiu para a qualidade da educação no IF Goiano. Seguem no Gráfico 11 as respostas dos 29 informantes-chave:

Gráfico 11 - Contribuição da avaliação institucional externa realizada pelo MEC/ INEP para a qualidade da educação no IF Goiano



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A pesquisa demonstrou que para 72,41% dos pesquisados há uma significativa contribuição do processo de Avaliação Institucional Externa para a qualidade da educação no IF Goiano. Outros 27,59% deles relataram que este aspecto foi “em parte” atendido. Nenhum informante assinalou a opção que nega a referida contribuição.

Apesar deste resultado, observamos que na questão 19, apenas 20,69% entenderam que o instrumento de avaliação era adequado à realidade dos Institutos Federais. Nesse aspecto, atentamos também para o fato de que na questão 24, somente 36,67% dos informantes afirmaram que o Sinaes contribui para a concepção formativa da avaliação institucional, o que revela uma contradição que se mostra presente no IF Goiano.

Assinalamos à análise a predominância dos ritos da regulação pelo Estado que se mostram sob a face das reformas educacionais valorizando a meritocracia e a qualidade total em detrimento dos princípios da avaliação na perspectiva formativa. O cenário de confusão se amplia quando não há clareza e segurança nas ações realizadas pela instituição de ensino.

Ressalta-se, nesse pensamento, a importância do caráter ético da avaliação e a influência deste na confiança do processo avaliativo. São dilemas e conflitos sociais que resultam da interação entre as pessoas e, sobretudo, que interferem na organização e no uso das informações pelos agentes envolvidos no processo avaliativo, entre eles, os avaliadores, as IES e o Estado. Como realidade social, a educação superior e a avaliação cumprem papéis dinâmicos que se alteram a depender das situações históricas vivenciadas. E, por isso, os processos precisam ser analisados e compreendidos em cada situação e na sua totalidade (GRIBOSKI, 2014, p. 39).

Neste aspecto, diante da reflexão da autora, podemos contemplar algumas respostas sobre a avaliação externa e sua contribuição para a qualidade da educação no IF Goiano:

É necessário um esforço ainda maior para manter esta nota. (Informante 25).

Acaba tendo um impacto positivo. Credibilidade interna e externa. (Informante 26).

Porque fortalece a ideia de identidade e auxilia nos processos motivacionais como um todo. Pelo olhar de um órgão de supervisão, que estamos num caminho certo, ou num melhor caminho. O caminho certo é complexo. (Informante 27).

Nos estimulou a melhorarmos ainda mais os processos institucionais. (Informante 28).

É uma motivação, um incentivo a mais. Também um desafio para que não haja acomodação com o resultado. (Informante 29).

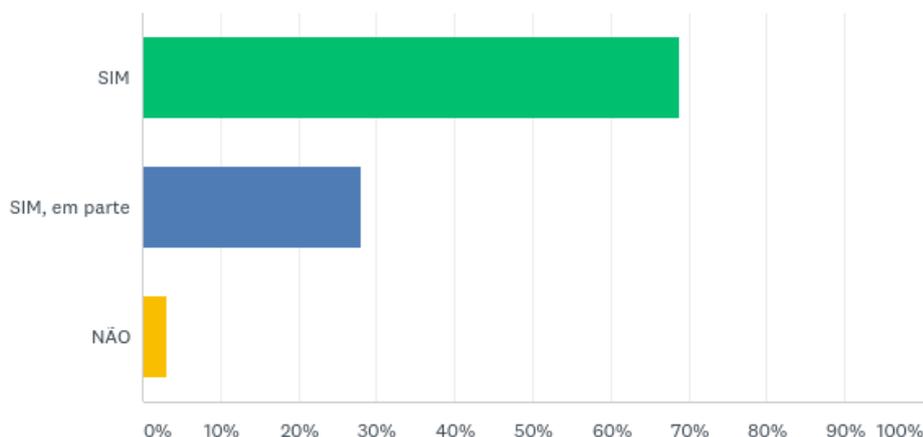
Acho que melhorou, aumentou a procura de aluno em Urutaí. Apesar de já sabermos da nossa qualidade, ao ser divulgada a nota 5 houve um aumento na procura dos cursos. (Informante 30).

Sim, porque, por mais que haja a obrigatoriedade, a avaliação faz a gente se mexer. Quando recebe a cobrança. A gente recebe a cobrança aqui, o corpo de diretores, o coordenador de curso, os alunos. é uma cadeia, talvez por uma forma não muito legal, mas é uma forma de se atingir o nível de qualidade satisfatório. Se vier um nível de consciência, melhor ainda. (Informante 31).

Ela contribui porque é um indicativo de que estamos no caminho certo. A nota faz com que a instituição se comprometa e acompanhe os critérios do INEP. A nota traz motivação e um desafio para manter. (Informante 33).

A questão 28 buscou saber se o processo de avaliação institucional interna e externa é divulgado no IF Goiano. Já salientamos as dimensões do estado de Goiás e as distâncias entre os *campi*, assim como da administração central da Reitoria. Assim, compreendermos os canais de comunicação utilizados pela instituição nos pareceu fundamental para que o diálogo fluísse com leveza, fazendo circular os diálogos, os consensos e dissensos na busca dos pontos em comum para o alcance dos objetivos institucionais. As 32 respostas a esta questão encontram-se representadas no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Divulgação dos resultados do processo de avaliação institucional interna e externa no IF Goiano

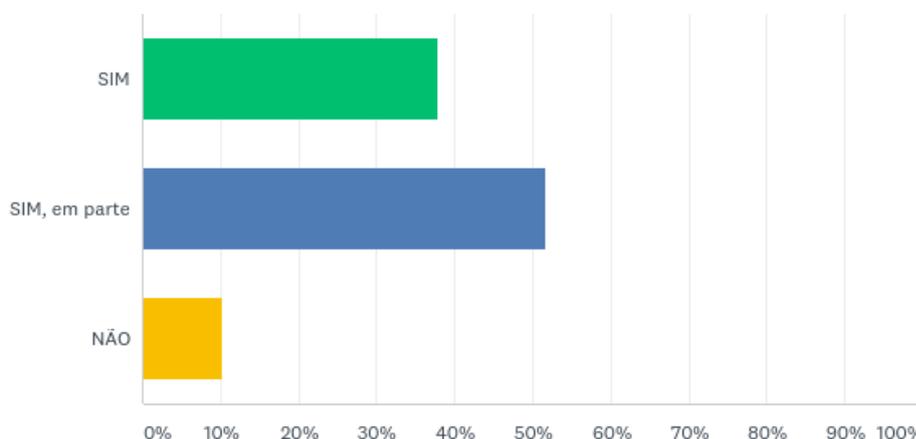


Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

A divulgação dos resultados do processo de avaliação institucional interna no IF Goiano apareceu explicitada nas respostas de 68,75% dos informantes. Observamos ainda, que 28,13% deles especificaram que este processo acontece sim, mas “em parte”. Entretanto, 3,13% deles afirmaram que não ocorre ou desconhecem. Observamos diante das respostas que o processo de comunicação no IF Goiano precisa ser intensificado, pois a sensibilização da comunidade acadêmica requer esclarecimento e conscientização dos benefícios da prática da avaliativa na instituição.

Dentre estes benefícios, citamos o planejamento e as práticas da gestão. A questão 29 tratou esta abordagem com a seguinte formulação: Os resultados do processo de avaliação institucional interna e externa são considerados no planejamento e na tomada de decisão do IF Goiano? O Gráfico 13 ilustra as 29 respostas obtidas.

Gráfico 13 - Consideração dos resultados do processo de avaliação institucional interna e externa no planejamento e na tomada de decisão do IF Goiano



Fonte: SurveyMonkey. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Observamos que 37,93% perceberam que os resultados do processo de avaliação institucional eram levados em conta no planejamento e na tomada de decisão da instituição. Outros 51,72% consideraram que “sim, em parte” e 10,34% relataram que tal fato não ocorre no IF Goiano. A partir destes dados, constatamos que um conjunto de informantes percebe que a avaliação colabora em alguma medida para as ações de gestão, o que enseja uma trajetória ainda não consolidada para o planejamento participativo e à gestão democrática. A seguir alguns trechos das respostas obtidas:

Alguns gestores precisam valorizar mais estes dados. (Informante 25).

Reitoria faz um trabalho interessante de aproximação com os *campi*. Chama-se: "Reitoria itinerante". Todos os Pró-reitores e o Reitor visitam os *campi* para se aproximar mais da realidade de cada localidade. (Informante 26).

Desconheço a relação e formulação de documentos oficiais. (Informante 9).

Faz parte do PDI. (Informante 24).

Totalmente. Olhamos o relatório de gestão, de auditoria e da CPA também. (Informante 27).

Eu vejo que por mais que nós tenhamos conseguido a nota máxima, nós tivemos algumas sugestões. Essa avaliação vai nos ajudar a melhorar os pontos que ainda não estão bons. Também podemos também nos acomodar, pois a nota não é eterna, é um período de 10 anos. Não podemos nos acomodar. (Informante 30).

Deveria ser total. Estamos num momento de elaboração do PDI. Como estes relatórios da autoavaliação estão no PDI. Os resultados são apresentados no Colégio

de Dirigentes e no Colégio de Dirigentes de Ensino mais especificamente. (Informante 31).

Sim. A preocupação é com os outros *campi*, tem que caminhar para os exemplos de Urutaí e Rio Verde. (Informante 32).

Às vezes tem muita coisa que não depende só da vontade, é preciso investimento, na formação de profissionais. O IF Goiano tem e faz uma grande capacitação na formação de profissionais com mestrado e doutorado. Mais de 90% da área agropecuária são doutores. Na área administrativa também há investimento, muitos técnicos trazem boas soluções para o IF Goiano. Isso traz um grau de satisfação muito grande. (Informante 33).

Os depoimentos foram provenientes das vivências dos informantes em seus respectivos cotidianos institucionais. Alguns constataram o não aproveitamento em sua potência dos resultados dos relatórios de autoavaliação para auxiliar na melhoria dos processos da instituição. Identificamos, ainda a consciência de parte dos informantes sobre a importância em continuar aperfeiçoando os processos, especialmente nos *campi* recém-criados do IF Goiano.

A seguir encerramos os blocos de perguntas do questionário com uma questão voltada para as provocações que o cenário da educação superior e porque não dizer, do Brasil, impõe ao Instituto Federal Goiano nos anos vindouros.

6.10. Desafios e contradições do IF Goiano na onda avaliativa

A questão 30 tratou de investigar junto aos informantes-chave sobre as suas respectivas observações acerca dos desafios e ou dificuldades do Instituto Federal Goiano para atender aos objetivos institucionais previstos.

Após esta imersão nos fatos e percepções dos pesquisados até o momento, podemos elencar alguns possíveis desafios do IF Goiano em sua complexidade institucional: manter a qualidade institucional, aperfeiçoar a instituição, aproximar os atores sociais dos *campi*, considerar a realidade e singularidade de cada uma de suas unidades e, sobretudo, construir e se apropriar de sua identidade institucional.

Alguns relatos a seguir expõem possíveis obstáculos a serem transpostos pelo Instituto Federal Goiano para atender à sua missão:

Precisamos de mais investimento em pessoal, mudança na tipologia dos *campi*, a exemplo de Rio Verde e de Ceres, pois tem uma capacidade enorme, mas está

limitado à tipologia criada pela SETEC. Há uma demanda na contratação de professores e técnicos. Investimento em pessoal e também em infraestrutura física e consolidação das novas unidades. Que os governantes valorizem a educação e o trabalho que estamos fazendo. (Respondente 33).

Eu acho que a questão financeira, a diminuição do recurso. Há também a questão do IF estar no interior, não somente Urutaí, mas outros também. A oscilação e o rodízio do servidor que vem de outra localidade e tem dificuldade de permanecer. A necessidade de melhorar a permanência do servidor. A dificuldade de fixação da família na nova localidade de trabalho do servidor. Se você não tem amor, você está ali, mas a qualquer momento você vai embora. Teria que mudar essa política, ter outros critérios de seleção, regionalizar, nesses casos, ter mais carinho, mais amor pela instituição. (Informante 30).

A principal é a perda de recursos. O crescimento de *campi* e a situação dos mais novos. (Informante 32).

Equalização do padrão de qualidade a todas as unidades, superar (vencer) a evasão escolar; sobreviver a previsível limitação de recursos. (Informante 28).

Trabalhamos com alunos com deficiências de formação no Ensino Médio e Fundamental, o que dificulta no desenvolvimento científico e intelectual desejado. Contudo, é notório o crescimento dos alunos após ingressarem na instituição, independente do nível em que ingressaram. (Informante 5).

Utilizar a CPA como instrumento estratégico, principalmente na tomada de decisão e priorização de investimento. (Informante 4).

Baixo comprometimento de alguns servidores, orçamento reduzido e um ambiente interno e externo extremamente complexo. (Informante 25).

Deveria acompanhar os egressos com uma ferramenta eficaz. (Informante 24).

Deve-se melhorar a participação dos Docentes e Administrativos, visto que este fato reflete nos estudantes. (Informante 17).

Falta de atendimento às demandas dos discentes e falta de fomento financeiro. (Informante 9).

Considerar as avaliações da CPA em sua gestão. (Informante 16).

Inovar cada vez mais para avançar. (Informante 29).

As declarações sobre os desafios e ou dificuldades que os informantes acreditam que já existam ou existirão no cenário da educação superior, mais especificamente para o IF Goiano, foram frutos das suas próprias experiências, algumas exitosas, outras que ofereceram aprendizagens que precisam ser refletidas no cotidiano e em ações de planejamento.

A maioria das declarações remeteu aos riscos quanto aos cortes ou diminuição de verbas financeiras por parte do governo federal, fato este que já vem ocorrendo.

Outro aspecto se remeteu ao corpo de servidores e as possíveis evasões por conta do distanciamento entre os domicílios originários e as localidades onde os *campi* se encontram.

Aliado a esta questão foi registrada a identificação de ausência de comprometimento de alguns servidores.

A mobilização também foi um fator mencionado, além da necessidade de sensibilização e valorização dos processos avaliativos internos e de registros dos egressos da instituição. Somou-se a busca por melhorias da qualidade das novas unidades para que alcancem e ou superem o padrão já referenciado nos *campi* mais consolidados, a exemplo de Urutaí e Rio Verde. A ação de inovação como fonte para o crescimento e desenvolvimento foi mencionada, assim como o desafio de manter e superar a avaliação externa conferida pelo Inep/MEC.

É preciso atentar que o público alvo que compôs a amostra desta pesquisa fez ou fazem parte das Subcomissões Próprias de Avaliação, da Comissão Própria de Avaliação (2015-2017) e da atual CPA eleita no mês de setembro de 2018. Além deste segmento, participaram também gestores da administração central da Reitoria e gestores dos *campi*, portanto, um público qualificado para apontar, discutir, criticar e propor avanços na esfera da avaliação institucional visando o aperfeiçoamento da qualidade do Instituto Federal Goiano.

A seguir apresentamos as nossas conclusões após a realização dos estudos bibliográficos, documentais, das observações e da pesquisa de campo realizada no IF Goiano.

Todas estas experiências de coleta e de apropriação de conhecimentos nos possibilitaram compreender as nuances da avaliação institucional, tanto no âmbito da avaliação institucional interna, quanto externa.

Os Institutos Federais podem ser classificados como uma instituição recém-criada, mas que já caminha para uma década de existência, e por isto, já consolidou algumas vivências exitosas, outras que precisam ser revistas ou mesmo criadas. Tais experiências e especificidades precisam ser conhecidas, salientadas e respeitadas nos processos avaliativos, tanto pela própria comunidade acadêmica, quanto pelo Sinaes e órgãos responsáveis pela prática avaliativa na Educação Superior.

CONCLUSÃO

Esta tese de Doutorado analisou o processo de avaliação institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, focando o eixo de análise, nos desafios da avaliação formativa. Um estudo desta natureza suscitou as necessárias contextualizações históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais remetidas aos olhares da avaliação da educação superior.

A avaliação institucional nesta pesquisa se caracterizou como um processo complexo, contínuo e sistemático em que a comunidade acadêmica interna se mostra partícipe e capaz de delinear sua própria história. Outra dimensão foi capitaneada pelas vias do Estado em sua potência regulatória sob a lógica efficientista, meritocrática e mercadológica. Empreendida pelos representantes dos Órgãos Executivos do Estado (BELLONI, 2000).

A integração entre os processos de avaliação institucional interno e externo se apresenta como um objetivo a ser alcançado na educação superior, de forma que haja uma reciprocidade das ações, tendo em vista a perspectiva de participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos.

Desta forma, a pesquisa fez uma imersão nos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação institucional na educação superior descrita e analisada no primeiro capítulo desta pesquisa, mediada por distintas vozes que vivenciaram e estudaram práticas avaliativas.

Atentando para este contexto abordamos o surgimento por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs como uma nova categoria organizacional concebida por forças que visavam à agilidade no atendimento às necessidades do mercado produtivista e ao mesmo tempo o arrefecimento das vias sociais de resistência aos movimentos cíclicos do capital.

Observamos assim, dois enfoques sociais relevantes que suscitavam um estudo mais aprofundado, contemplando as nuances ideológicas da avaliação institucional, agora gestada e aplicada em uma nova instituição de ensino, os Institutos Federais, localizados nas cinco regiões do Brasil. A contribuição desta tese se assentou no estudo das relações destes fenômenos sociais que juntos compuseram o ineditismo que mereceu a análise sob o viés do conceito institucional, pois a prática formativa se faz imprescindível na gestão democrática.

O método dialético pavimentou o caminho da pesquisa, tendo em vista suas categorias (totalidade, complexidade, praxidade e concreticidade) que nos apoiaram na concepção, no início, no recomeço, na análise e na interpretação dos achados da pesquisa, pois segundo

Demo (1987) a dialética se reveste de possibilidade de interpretação da realidade por meio de suas interfaces dialógicas. A abordagem foi a crítico-dialética, e, tomando como base os estudos de Gamboa (1998) nosso objeto foi construído historicamente, partindo do todo (Institutos Federais), que é síntese de múltiplas determinações, para a parte (IF Goiano), onde ocorreu a pesquisa de campo. Chegou o momento de voltar ao todo estabelecendo as relações que esta pesquisa permitiu, buscando compreender quais conclusões extraídas da pesquisa de campo nos permitiram uma incursão generalista para os demais IFs. Aquelas cujos elementos não permitiram ainda a generalização serão indicadas para estudos posteriores sobre o tema. Esse movimento todo-partes-todo possibilitou o diálogo compreensivo e suas interpelações, evidenciando as contradições.

Deste modo, partindo do contexto histórico, pudemos observar as variáveis e as contradições desveladas na caracterização dos Institutos Federais. Compreender as suas origens agrícolas do início do século XX, nos ofereceu chão para pisar nas idas e vindas do Estado na tentativa de dar conta das ondas do sistema capitalista que engendrou diversos ciclos produtivos no Brasil, tendo a educação o papel de formador para atender ao ideário produtivo.

Acompanhar os ciclos de transformação das escolas agrícolas e agrotécnicas, dos CEFETs até a concepção dos Institutos Federais foi importante para apreciar a complexidade inerente ao homem e às instituições sociais representadas neste estudo pelas instituições de ensino em sua transição histórica. Contudo, estivemos de frente com a concepção da organização social, quando os interesses corporativos comprometidos com as relações privadas e com resultados do capital enveredam e se infiltram nas instituições sociais para ceifar o produto que não é de um, mas do todo social, o conhecimento científico e seus frutos.

Este movimento dialético da avaliação institucional nos permitiu ainda, realizar o levantamento dos Conceitos Institucionais (CIs) dos Institutos Federais que constituem os referenciais para a qualidade da Educação Superior no âmbito institucional. A racionalidade técnica e os valores da avaliação formativa fizeram da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) que instituiu o Sinaes um sistema híbrido, complexo e dialético que ao longo de suas reedições foi se tornando cada vez mais regulatório, se aproximando da lógica efficientista em detrimento das concepções da instituição social.

Em nossa análise inicial percebemos na legislação uma ênfase dada ao indicador de qualidade gerado com base no conceito obtido a partir dos resultados do ENADE. Isto se concretizou no processo regulatório à medida que seus resultados anuais se apresentam como

vetores condicionantes dos cálculos nos demais indicadores de qualidade (CPC e IGC) para se alcançar ou não a qualidade definida pelo Inep para a Educação Superior.

De acordo com a Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010), o conceito institucional tem como indicador de qualidade o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) (BRASIL, 2010, art. 33-B). O IGC é considerado no processo de regulação agregando-se à avaliação externa, realizada por uma comissão de avaliadores designados pelo MEC.

Os Institutos Federais por determinação legal têm a sua referência avaliativa equiparada às universidades federais. Identificamos que as duas instituições detêm características estruturais e conjunturais próprias, o que exige dos instrumentos e da prática dos avaliadores externos abordagens de análise também diferenciadas. Analisando o Sinaes e suas determinações no âmbito da regulação, constatamos que já havia um panorama avaliativo instituído nos 38 IFs, no período de (2009 a 2016), no que se referia ao conceito institucional (CI).

Em abril de 2018, realizamos o segundo levantamento de (2009 a 2017) tendo em vista, a mobilidade dos ciclos avaliativos, quando fomos surpreendidos com os seguintes resultados: dos 3 (três) IFs sem avaliação, não havia mais nenhum nesta condição; o mesmo ocorreu com CI 2 (dois) inicialmente conferido a 1 (um) IF; dos 11 IFs com CI 3 (três) permaneceram 12 com este conceito. Já o número de IFs com CI 4 (quatro) foi acrescido significativamente, passando de 12 para 25 instituições. O que mais nos chamou a atenção foi o CI 5 (cinco) que passou a contemplar 1 (um) Instituto Federal.

Assim, o Instituto Federal Goiano, instituição de “excelência” segundo a avaliação do Inep/MEC, foi eleito para ser aprofundado e estudado, tendo em vista o período delimitado na pesquisa entre 2015-2017. Com isto, partimos historicamente da totalidade dos 38 IFs para estudarmos mais de perto as especificidades do IF Goiano para em seguida retornamos à totalidade do universo de instituições que a exemplo dos demais institutos e das demais IES estão submetidas ao Sinaes e às suas contradições de concepção e operacionalização.

O estudo destacou a importância da ação participativa da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional, assim se utilizou de fontes bibliográficas, documentais, observação de campo e aplicação de questionários com questões abertas e fechadas junto aos informantes-chave. Estes foram constituídos por membros da Comissão Própria de Avaliação e das Subcomissões dos *campi*, gestores e servidores técnico-administrativos do Instituto

Federal Goiano, totalizando 52 informantes-chave. A amostra qualitativa se constituiu de um montante representativo de 33 respondentes, totalizando 63,46% do público-alvo.

Os resultados foram caracterizados em cinco blocos e analisados em categorias, a saber: o perfil dos informantes, as características do IF Goiano, a autoavaliação institucional, a avaliação institucional externa e os desafios do IF Goiano. Os resultados nos demonstraram na prática, a relação entre os referenciais teórico-metodológicos da avaliação institucional, seus aspectos legais e suas práticas no âmbito das instituições de educação superior.

Na análise dos documentos institucionais verificamos que a maioria dos servidores técnico-administrativos, docentes e gestores possui formação no nível da pós-graduação, demonstrando que com a criação dos Institutos Federais houve uma adesão significativa de profissionais para o ingresso na instituição. Tal fato se mostra positivo, pois houve a possibilidade de troca de experiências, tanto para os que ingressaram, quanto para os profissionais oriundos das instituições de ensino que compuseram os IFs. Os informantes demonstraram satisfação com as ações institucionais que valorizam e estimulam a formação continuada dos servidores por meio de cursos de pós-graduação e de outros meios que agreguem conhecimento.

Por outro lado, esta valorização dos profissionais perde força quando observamos que parte dos servidores avalia a prática da verticalização do ensino como um excelente exemplo identitário da instituição. Esta visão mostra-se parcial, pois nos argumentos expostos, considera-se apenas a possibilidade dos discentes continuarem seus estudos na instituição, em detrimento dos aspectos laborais exigidos no fazer docente submetido aos distintos níveis e modalidades de ensino simultaneamente. Há argumentos de alguns informantes de que é preciso formação, tanto inicial quanto continuada para sanar esta suposta deficiência apresentada por alguns docentes que apresentam dificuldades em atuar com e na verticalização prevista em lei. Contudo, analisando as pesquisas científicas que apontam para a precarização docente, acreditamos que seja importante refletir acerca da concepção de educação imposta pela legislação que, por sua vez, mostra-se a serviço dos interesses produtivistas, típicos do sistema capitalista.

Outro aspecto que constatamos diz respeito ao comprometimento que os servidores apresentaram no trabalho desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação e pelas Subcomissões Próprias de Avaliação do IF Goiano, pois mesmo diante das dificuldades apresentadas para a construção da cultura avaliativa, foi possível verificar avanços no diálogo cultivado nos colegiados e na aproximação da administração superior junto ao cotidiano dos

campi. Contudo, ainda é preciso buscar a conscientização sobre os benefícios das ações avaliativas. Percebemos que ainda falta clareza sobre o significado de partilhar experiências que elevem os conhecimentos da comunidade interna e fortaleçam os processos identitários da instituição. Como, por exemplo, práticas avaliativas já consolidadas em núcleos da instituição que ficam isoladas em âmbito setorial, mantendo-se como parte e não como contribuição relevante à totalidade institucional.

Há também preocupações com a valorização da área agrária, de modo a preservar as raízes originárias das escolas agrícolas e agrotécnicas. A maioria do corpo gestor do IF Goiano possui históricos de vivências nestas instituições que geraram laços de comprometimento e de pertencimento. Estas sensações parecem não ser compartilhadas com alguns servidores originários de outras regiões do país, ocasionando estranhamento e dificuldade de adaptação, em especial da família. Ao realizarmos a pesquisa bibliográfica, esta realidade se apresentou espelhada em alguns Institutos Federais, sendo necessário, contudo, um olhar detido em cada caso para que as especificidades sejam contempladas. Estas percepções se aproximam no sentido de valorizar as raízes agrárias como um traço marcante da identidade do IF Goiano, desde suas origens, sua expansão, bem como, nas ações institucionais planejadas para o futuro e na sua inserção social em âmbito local e regional.

Estas observações se reverberaram de alguma forma na avaliação externa de credenciamento do IF Goiano, pois, os referenciais teóricos e a pesquisa na instituição revelaram a decisão do Inep/MEC em optar por avaliar *in loco* somente dois dos cinco *campi* que ofertavam a educação superior, contrariando a totalidade institucional. Além disso, o Parecer Homologado pelo Conselho Nacional de Educação fez constar após parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) o pedido de credenciamento do IF Goiano contemplado com o conceito institucional 4 obtido pelo primeiro *campus* avaliado. Após a instituição de ensino recorrer da decisão, o IF Goiano recebeu o conceito 5 atribuído ao segundo *campus* avaliado pelo Inep.

Indicamos a necessidade de investigar como se deu a avaliação externa dos demais IFs para que possam ser estabelecidas relações entre os Institutos Federais. Devem-se considerar quantos *campi* participaram da avaliação e se alguma outra unidade recorreu da primeira nota e teve como consequência a avaliação alterada, para mais ou para menos. Esse é um fator que destacamos na pesquisa de campo e que merece ser aprofundado em outros estudos.

As pesquisas documentais realizadas constataram nível de qualidade institucional acentuado no IF Goiano nos cinco eixos do Sinaes. Contudo, também foram apontados relatos

da comunidade acadêmica acerca de problemáticas e variáveis que comprometem o andamento da missão institucional, como: a dificuldade de pertencimento à instituição por parte de alguns servidores; a própria dificuldade do IF Goiano de estabelecer uma identidade própria, frente ao hibridismo institucional, a formação dos corpos docente, administrativo e de gestão na velocidade que as demandas legais exigem; as distintas fases de desenvolvimento em que se encontram os *campi*; a distância territorial entre as unidades, dentre outros fatores estruturais. A pesquisa desta tese demonstrou que este cenário não se restringe ao IF Goiano, ao contrário, se assemelha aos demais IFs localizados nas regiões do país e submetidos às práticas institucionais que marcam a estrutura corporativa e organizacional destas instituições. O fato tende a ratificar esses fatores como problemáticos para todos os IFs.

Observamos também que o IF Goiano apesar de apresentar práticas avaliativas diagnósticas em algumas unidades da instituição, por vezes não as considera como exemplos para serem incorporados nas análises diagnósticas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação. Percebemos um determinado distanciamento desta comissão das demais ações tomadas pelos gestores em seu exercício cotidiano. No entanto, identificamos avanços neste cenário, muito devido ao reconhecimento dos benefícios da avaliação formativa por uma pequena parcela da comunidade acadêmica. A ausência da totalidade da avaliação institucional, mediando os resultados da avaliação institucional externa com as da avaliação interna têm resultado em uma ambiência propícia à predominância da regulação e do Estado dedicado e comprometido com a eficiência e a produtividade mercadológica. Isto se mostra preocupante, pois o IF Goiano já guarda resultados exitosos junto à comunidade do entorno de suas unidades dispostas no interior do estado de Goiás. Houve depoimentos favoráveis acerca do papel social que o IF Goiano vem desenvolvendo em comunidades onde havia reduzida inserção da educação formal.

Identificamos no IF Goiano mais um fator que pode ser estendido a todos os demais IFs. Existe nas práticas docentes e institucionais uma preocupação profícua com a qualidade do ensino e com as raízes de suas tradições agrícolas. Neste sentido, houve relatos recorrentes de experiências exitosas com egressos que conseguiram espaço de inserção no meio produtivo e também na própria ambiência do Instituto Federal Goiano e em outras instituições da Rede Federal. O IF Goiano afirmou nos documentos oficiais sobre a necessidade de iniciar um estudo sistematizado de egressos visando identificar a realidade aproximada dos seus impactos na sociedade, em especial no seu entorno territorial, tanto no âmbito material, quanto imaterial.

A pesquisa concluiu que os efeitos da regulação do Sinaes não traduziram a real qualidade do IF Goiano, atentando para sua totalidade, complexidade, concreticidade e praxidade. O alcance da regulação ao classificar o IF Goiano com o conceito institucional de excelência destacou o trabalho desenvolvido por uma parte do todo ao apreciar apenas a avaliação de um dos *campi*, pois, assim como se deixou de constatar as precariedades de uns, também houve perda no reconhecimento de experiências exitosas em outros *campi* ignorados pelo processo avaliativo do Inep/MEC. É preciso refletir sobre esta ação de Estado que se faz e refaz em um processo fragmentado, valorizando a meritocracia e a não transparência de suas ações, representadas aqui, pelas vias regulatórias. Com esta prática, ficamos a pensar o que estará servindo como modelo de excelência avaliativa para as IES, quando uma parte se faz representante do todo.

Nos desafios apontados pelos respondentes, houve quem concordasse plenamente com o resultado, frente aos esforços empregados nas atividades cotidianas no IF Goiano, mas houve também aqueles que entenderam o Sinaes apenas como um instrumento que impõe regras, mas que não contempla as especificidades da instituição. Como constatamos neste estudo a ampliação no número de *campi* dos IFs ao longo dos anos e, ponderando ainda a distância de localização entre eles, entendemos como possível que problema semelhante tenha sido enfrentado por outros Institutos Federais.

Ao iniciarmos esta pesquisa sustentamos a tese de que o processo de avaliação institucional nos IFs se caracterizava nos moldes da regulação prevista no Sinaes, em detrimento da concepção de avaliação formativa. Ao finalizarmos o estudo constatamos que a tese se comprovou na pesquisa de campo, tendo em vista as práticas avaliativas existentes no IF Goiano, que fora classificado como excelente. Foi perceptível que a cultura avaliativa e a compreensão da importância deste processo ainda se apresentam como desafios a serem conquistados pela intuição, assim como a necessária adequação do Sinaes para atender às especificidades dos Institutos Federais, valorizando suas culturas e identidades.

Os Institutos Federais no dia 29 de dezembro de 2018 completarão 10 anos de existência, porém num cenário bem distinto daquele de sua criação. O panorama dos meses finais de 2018 encerra um ciclo histórico em que os IFs vivenciaram tempos de investimentos financeiros e de significativa expansão, visando à consolidação das novas instituições.

O ano que está por vir (2019) traz consigo um novo governo e distintas propostas para a educação, ainda somente vislumbradas pelas campanhas políticas que precederam às eleições. A fase que se avizinha é caracterizada pelas incertezas sociais, incluindo a direção

que tomarão os Institutos Federais e as demais instituições públicas de Educação Superior. Neste cenário, várias diretrizes educacionais tenderão a ser modificadas, incluindo a própria avaliação institucional. Porém, apesar de acreditarmos que a educação brasileira não ficará imune aos efeitos do acirramento do sistema capitalista, presumimos que novos pesquisadores serão instigados a se debruçar sob as complexas temáticas aqui estudadas.

Esperamos que a tese que ora se conclui possa ser continuada e aprofundada, trazendo novos conhecimentos que se somem à luta pela valorização da educação pública, seu fortalecimento e ampliação do papel social que desempenha na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, 2001, n° 75, p. 15-33.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 24 jul. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A, J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Elisa. D A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ASSIS, Renato Linhares de. **Agroecologia no Brasil**: análise do processo de difusão e perspectivas. 2002. 150p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.

ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. *In*: MOLL, J. E. Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 207-218.

BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento e redução da pobreza**: reflexão e perspectiva (preparado para as reuniões anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional). Washington, 2004.

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

BATISTA, Michelle Espíndola. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores ad hoc do Inep. 2014. 149 f. (Dissertação de Mestrado), Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BARREIROS, Gladys Beatriz. ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da Educação Superior Brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paib. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

_____. Avaliação da educação superior como política pública. ROTHEN, José Carlos; BARREIROS, Gladys Beatriz (org.), *In*: **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

BELLONI, Isaura. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1989. p.55-70.

_____. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Revista Avaliação**. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), Campinas, ano I, n.2, p. 5-14, set. 1996.

_____. A função social da avaliação institucional. *In*: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo. Ilmo. (org.). **Universidade Desconstruída**. Avaliação Institucional e Resistência. Florianópolis: Insular, 2000. p. 37-58.

BELLONI, Isaura; José Ângelo Belloni. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. *In*: FREITAS, L. C de (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 9-57.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000. 96 p.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros Pereira. **O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da Capes e desafios às associações científicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

_____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. , 1998b.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes. 2009.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. de 1909.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Decreto nº 12.893, de 28 de Fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 4/7/1918, p. 8808 (Republicação).

_____. Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF**. 3/2/1932, p. 2625 (Republicação).

_____. MESP. **Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

_____. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF Seção 1 - 31/12/1943, p.19217.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF - Seção 1 - 17/2/1959, p. 3009.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF – Seção 1 - 27/12/1961, p. 11429.

_____. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF - Seção 1 - 22/4/1969, p. 3377.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF – Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10233, 04 jul. 1978.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF – Seção 1, 19/10/1982, p. 19539.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de Março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Seção 1 - 1/4/1985, p. 5651.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 100, de 6 de fev. de 1986. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior Brasileira – GERES, 1986.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Seção 1, p. 1 - 5/10/1988.

_____. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 1/7/1993, p. 8929. 1993.

_____. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 1/10/1993, p. 14692 (Retificação), 1993.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Seção 1 - Edição Extra - 25/11/1995, p.19257.

_____. Lei 9.192 de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 22/12/1995, p. 21817, 1995a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Seção 1 - 11/10/1996, p. 20545, 1996a.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Seção 1. - 18/4/1997, p. 7760.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Seção 1 – Eletrônico.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Microdados do Exame Nacional de Cursos (ENC- Provão)**, 2003. Disponível em:<<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-exame-nacional-de-cursos-enc-provao@2016-08-18T18%3A29%3A09.330799>>. Acesso em 06 jan. 2018.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p.3, 15 abr.de 2004.

_____. Ministério da Educação. INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) **Roteiro de Auto- Avaliação Institucional**. Brasília: 2004a.

_____. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1 - 10/10/2005, p 1. 2005.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 10 mai. 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Aviso de Chamamento Público MEC/SETEC Nº 2, de 13 de dezembro de 2007. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Seção 3, p. 38, 13 dez. 2007.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 25 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 239, de 13.12.2007, Seção 1, páginas 39/43, 2007b.

_____. Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1 - 13/12/2007, p.4. 2007c.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 4, de 05, de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 150, Seção 1, quarta-feira, 6 de agosto de 2008, p.19, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 12, de 05, de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 173, 8/9/2008, Seção 1, p. 13, 2008b.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Instrumento de avaliação institucional externa**. Brasília: MEC/ INEP/DAES, out 2008c.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 2010). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 249, Seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23/3, 2010.

_____. Decreto nº 7.480/2011, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 17 maio 2011, p. 1.

_____. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº. 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 26 jun. 2012.

_____. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 12 — Seção 1 – p.59, 13 de junho de 2013.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº. 014/2014- CGACGIES/DAES/INEP/MEC. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, p. 1, 2014a.

_____. Ministério da Educação. INEP. SINAES, CONAES, DAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, agosto de 2014b.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação** - presencial e a distância. Brasília, agosto de 2015. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em 13 out.2018. 2015.

_____. Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 - 11/5/2016, p. 4., 2016.**

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 23, de 20 de dezembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n.º 244, Seção 1, p. 75, 2016a.**

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 16, de 11 de maio de 2016. Institui Grupo de Trabalho para elaborar proposta de ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica envolvendo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e proposta de Base Tecnológica Nacional Comum – BTNC, bem como de desenvolver cursos experimentais nesse formato. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF - Seção nº 1 – p. 57 – 12/05/2016b.**

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 5, de 9 de março de 2016.** Trata do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, no ano de 2016, e sua aplicação para fins de avaliação de desempenho dos estudantes nos cursos que conferem diploma de bacharel. Disponível: <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>> pelo código 00012016031000020>. Acesso em 10 nov. 2017. – 2016c.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Seção 1 - Edição Extra -, p.1, 23/9/2016d.**

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Seção 1 -, p.1. 17/2/2017.**

_____. Decreto nº 9.235/2017, de 15 de Dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,- Seção 1 - 18/12/2017, Página 2 (Publicação Original). 2017a**

_____. Decreto 9.050, de 12 de maio de 2017. Dispõe sobre a distribuição do quantitativo de Gratificações Temporárias das Unidades dos Sistemas Estruturadores da Administração Pública Federal - GSISTE e define os procedimentos a serem observados para a sua concessão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Seção 1 - 15/5/2017, p.4. 2017b.

_____. Ministério da Educação. INEP. Portaria 550/2017. Estabelece aspectos gerais e procedimentos relativos à manifestação das Instituições de Educação Superior - IES sobre os insumos de cálculo e à divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, referentes ao ano de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 21/06/2017 (nº 117, Seção 1, pág. 12), 2017c.

_____. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em 12 abr. 2017d.

_____. Ministério da Educação, INEP, e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados, 2017**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2017e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Relatório de Avaliação. Ato Regulatório de Recredenciamento, IF Goiano - Campus Rio Verde**. Protocolo: 201364760, Código MEC: 1299069, Código da Avaliação: 126650, Ato Regulatório: Recredenciamento. Instrumento: 289-Instrumento de avaliação institucional externa - Recredenciamento e Transformação de organização acadêmica (presencial). Tipo de Avaliação: Avaliação de Regulação Disponível em: < http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comum_avaliacao_relatorio.php?7691a18fdd17da21de5250195bc6766e=MTI2Nj%E2%80%A6> Acesso em 05 out. 2018. 2017f.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Relatório de Avaliação. Ato Regulatório de Recredenciamento, IF Goiano - Campus Urutaí**. 2017. Protocolo: 201364760, Código MEC: 1299066, Código da Avaliação:, 126653, Ato Regulatório: Recredenciamento. Instrumento: 289-Instrumento de avaliação institucional externa - Recredenciamento e Transformação de organização acadêmica (presencial). Tipo de Avaliação: Avaliação de Regulação Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73291-pces357-17-pdf/file> > Acesso em 05 out. 2018. 2017g.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer nº 357/2017. PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.262, publicada no **Diário Oficial da União** de 2/10/2017, Seção 1, Pág. 22. (*) Retificada no D.O.U. de 30/10/2017, Seção 1, Pág. 29. (**) Retificada no DOU 22/11/2017, Seção 1, p. 30. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73291-pces357-17-pdf/file>>. Acesso em 05 out. 2018. 2017. 2017h.

_____. Portaria Normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017. Estabelece os prazos de validade para atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento das Instituições de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF de 04/01/2017 (nº 3, Seção 1, pág. 19. 2017i.

_____. Parecer CNE/CES nº: 357/2017. Recredenciamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), com sede no município de Goiânia, estado de Goiás. Portaria nº 1.262, publicada no D.O.U. de 2/10/2017, Seção 1, Pág. 22. Retificada no D.O.U. de 30/10/2017, Seção 1, Pág. 29. Retificada no DOU 22/11/2017, Seção 1, pág. 30. 2017j.

_____. Portaria MEC nº 1.262, de 29 de setembro de 2017, publicada no **Diário Oficial da União** de 2 de outubro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 2 de outubro de 2017, passa a vigorar conforme segue, permanecendo inalteradas as demais disposições, conforme Ofício nº 371/2017/CES/SÃO/CNE/CNE-MEC, de 6 de outubro de 2017: (Registro SEI nº 23001.000840/2017-14). 2017k.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Educacenso 2018**. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em 03 junho 2018.

_____. Portaria nº 448, de 15 de maio de 2018a. Dispõe sobre alteração de tipologia de unidade de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 16 mai. 2018. Seção 1, 2018. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/05/2018&jornal=515&pagina=19>>. Acesso em 2 set.2018.

CAIXETA ISSA, Sílvia Aparecida. **A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDUC., Departamento de Educação Universidade Federal de Goiás, *Campus Catalão*, Goiás. 2014.

CAPES: **Banco de Dados**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>> . Acesso em: 20 jan. 2016.

CATANI, Denise Bárbara. *et al.*, (org). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CATANI, Alfredo Mendes, (org). **Novas perspectivas da Educação Superior no limiar do século XXI**, Autores Associados: Campinas, 1998.

CERES. Prefeitura (Goiás). **História da Cidade**. Disponível em: <<http://www.ceres.go.gov.br/pagina/145-historia-da-cidade>>Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Prefeitura (Goiás). **História da Cidade**. Foto Antiga. a Colônia Agrícola Nacional de Goiás - GO - (CANG). s/d., il. p&b. Disponível em: <<http://www.ceres.go.gov.br/pagina/145-historia-da-cidade>>Acesso em: 05 set. 2018.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. In: Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. XXVI, Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <http://26REUNIAO.ANPED.ORG.BR/?_GA=1.131507535.1502897850.1459196398>. Acesso em: 02, mai. 2015.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? *In*: MOLL, J. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.159-191.

_____. **A historicidade das reformas da educação profissional**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/10246-25657-1-SM.pdf>. Acesso em 08 abr.2017.

CRONBACH, L. J. **Course Improvement trough evaluation**. Teachers College Record, n. 64, 1963.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (org.). O método dialético na pesquisa em educação. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987a.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DESLANDES, Suely Fernandes; A construção do projeto de pesquisa . *In* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Fernandes Deslandes.; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 31-50.

DÍAS BARRIGA, Angel. A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas. Tradução de SOBRINHO, José Dias. *In*: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. 1ª. Ed. Florianópolis: Insular, 2003, p. 77-95.

DIAS SOBRINHO, José. (org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação da Educação Superior, Regulação e Emancipação. *In*: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. 1ª. Ed. Florianópolis: Insular, 2003, p. 35 -52.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. *In* DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-36.

_____. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas), Sorocaba, SP, v.15, p. 195-224, 2010.

_____. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

EDUC@: **Banco de dados**. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 25 fev. 2016.

EMBRAPI. **Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação**. Disponível em: <<http://www.embrapii.org.br/categoria/polos-embrapii-if/>>. Acesso em 13 nov. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.. Universidade brasileira: história e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**. Puccamp. Campinas, V.1, n.1, p. 34-41, Agosto,1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/459>. Acesso 05 abr. 2018.

_____. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; SGUISSARDI,Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4053-Texto%20do%20artigo-9161-1-10-20130806.pdf>Acesso em 23 fev. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERNANDES, Ivanildo Ramos; SOUSA, José Vieira de. Notas sobre o controle da qualidade na educação superior brasileira. **Anais do XXVI Seminário Nacional Universitatis/Br. Anais do evento. Resumos expandidos. Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG: 2018, p.344-348.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *In*: Sousa, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1991.

FRANCO, Maria Stella Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, Vol. 42, nº 28, p. 175-198, jan./abr., 2012.

_____. **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior:** glossário. Rio de Janeiro, RJ. Publit Soluções Editoriais, 2016, p. 21-25.

FRANCO, Maria Stella Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa; ZANETTINI-RIBEIRO, C. Sobre estratégias, marcos e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: possibilidades na Formação de professores. **Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br** (2014, p.178-189).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 mai.2015.

FREITAS, Iêda Maria Araújo Chaves; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14 (1): 17-28, jan/jun. 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 nov. 2018.

_____. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Riode Janeiro. LPP, 2018, 320 p.

_____. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Riode Janeiro. LPP, 2018, p. 125-150.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 2ª. reimpressão. Campinas, SP: Praxis. 1998.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. *In*: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed., São Paulo: Editora Atlas S.A.. 2012.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 6.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988a.

_____. **Concepção dialética da história.** Apresentação de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966 (6a. ed., 1986). 341p.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes.** 2014. 482 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação – FE., Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2014.

_____. O Sinaes e a política de desenvolvimento da educação superior. *In*: SOUSA, José Vieira de., (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações.** 1ª. ed. Belo Horizonte, MG: Coleção Políticas Públicas de Educação. Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015, p. 157-175.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos.** Tradução de Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001. 190 p.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11a. ed. , DP&A Editora, 2006.

IBICT: **Banco de dados.** Disponível em: <www.ibict.br>. Acesso em 24 jan. 2016.

IBGE. Brasil, Goiás, História & Fotos Cidades. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/historico>>. acesso em 17 ago. 2018. 2017.

_____. **Biblioteca IBGE.** 2017. s/d., il. p&b. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/fotografias/GEBIS%20-%20RJ/go49164.jpg> >. Acesso em 08 set. 2018. 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IF) Goiano. Comissão Própria De Avaliação – CPA, **Relatório da Autoavaliação Institucional, 2011.** Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/Documentos/RELAT_RIO-DA-AUTO-AVALI_O-2010-V1.8-1.pdf>. Acesso em 05 out. 2018.

_____. Comissão Própria De Avaliação (CPA). **Relatório da Autoavaliação Institucional,** 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc_Prodi/Relatorio-de-Auto-Avaliao-2014.pdf>. Acesso em 05 out. 2018. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Eixo Tecnológico: Recursos Naturais.** Campos Belos – GO, 2016.

_____. **REITORIA ITINERANTE: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.** Disponível em: < https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/08_-_Cronograma_da_Reitoria_Itinerante_-_PDI_2019-2023.pdf> .Acesso em: 5 out. 2018.

_____. **AGENDA DA REITORIA ITINERANTE.** Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/agendadirigentes/?view=autoridade&dia=2018-06-26&id=8>> Acesso em 5 out. 2018.

_____. **SUGESTÃO de Diretrizes de Trabalho às Comissões Temáticas e Locais Elaboração dos capítulos do PDI 2019-2023:** PDI 2019-2023. Disponível em: < https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/06_-_Sugest%C3%A3o_de_diretrizes_de_trabalho_as_comiss%C3%B5es_tem%C3%A1ticas_e_loc_s8Ej1eg.pdf> .Acesso em: 5 out. 2018.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório da Autoavaliação Institucional, 2012.** Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/Documentos/Relatorio_CPA_2011.pdf>. Acesso em 05 out. 2018.

_____. Comissão Própria De Avaliação (CPA). **Relatório da Autoavaliação Institucional, 2013.** Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/Documentos/RELATRIO-DA-AUTO-AVALIO-2012.pdf>>. Acesso em 05 out. 2018.

_____. Comissão Própria De Avaliação – CPA, **Relatório da Autoavaliação Institucional, 2014.** Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/Documentos/RELATRIO-DA-AUTO-AVALIO-2012.pdf>>. Acesso em 05 out. 2018.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório da Autoavaliação Institucional, Triênio 2015 – 2017.** Disponível em: < file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/Relatorio_CPA_trienio_2015-2017_IF_Goiano.pdf> .Acesso em: 5 out. 2018. 2017

_____. Comissão Própria De Avaliação (CPA). **Relatório da Autoavaliação Institucional, 2016.** Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Relat%C3%B3rio_CPA_2016.pdf>. Acesso em 05 out. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional, (2014-2018), 2014.** Disponível em: <<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018.pdf>> .Acesso em: 5 out. 2018.

_____. ASCOM. **Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano.** Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Localização dos campi do Instituto Federal Goiano no estado de Goiás.** ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. il. color. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Mapa Estratégico do Instituto Federal Goiano, 2018.**,il.color. Disponível em: <<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018.pdf>> .Acesso em: 5 out. 2018.

_____. **Portão de entrada do núcleo agrícola da Escola Agrícola de Urutaí.** ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. s/d., il. p&b. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Alunos da segunda série entrando em aula na Escola Agrícola de Urutaí.** il. p&b. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Alunos em aula de Cultura Geral na Escola Agrícola de Urutaí.** s/d., il. p&b. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Alunos cuidando da hortaliça para consumo da Escola Agrícola de Urutaí.** s/d., il. p&b. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Escola Agrotécnica Federal de Ceres.** ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. s/d., il. color. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Campus Morrinhos do Instituto Federal Goiano.** s/d., il. color. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Campus Iporá do Instituto Federal Goiano.** s/d., il. color. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Prédio da Reitoria do Instituto Federal Goiano.** s/d., il. color. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

_____. **Símbolo de Excelência do Instituto Federal Goiano.** s/d., il. color. ASCOM. Assessoria de Comunicação. Coordenação geral de comunicação social e eventos. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comunicacao.html>>. Acesso em 5 out. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p.120.

ISSA, Silvia Aparecida Caixeta. **A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola.** 2014. 113 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de

Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão. 2014.

JOINT Committee on Standards for Educational Evaluation. **Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials**. New York: McGraw-Hill, 1981

KOLLER, Claudio; SOBRAL, Francisco Montório. A construção da identidade das escolas agrotécnicas federais- a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, Jaqueline (Org.), **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo, Círculo do Livro, 1981.

KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo. (68): 21-28, fev. 1989.

_____. As políticas de educação profissional. In: MOLL, Jaqueline. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

GRAY, Sandra Trice and Associates. **Evaluation with Power: A New Approach to Organizational Effectiveness, Empowerment, and Excellence**. San Francisco: Jossey - Bass, 1998.

GUBA, Egon e LINCOLN, Yvonne. **Fourth Generation Evaluation**. London: Sage Publications, 1989.

LEITE, Denise Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das universidades. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. 1ª. Ed. Florianópolis: Insular, 2003. p.53- 76.

_____. Ameaças Pós-Rankings Sobrevivência das CPAs e da Auto-Avaliação **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Editora da UFPR, Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. amp., São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 141-158.

LIMA Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012, 282 f., (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/**

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - out. 2004.

_____. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago.2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. SP: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Global Editora, 1985, p. 101-153.

MENEZES, Luis Carlos de. **Formar professores: tarefa da Universidade**. In: CATANI, Denise Bárbara *et al.* (org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.115-25.

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do A. **Novos rumos para o ensino técnico: impactos e perspectivas - o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. 1988, 244 f. – Cefet-MG. (Tese de Doutorado). PUC, São Paulo, 1988, 244f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLL, Jaqueline. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTEIRO DE FREITAS, Antônio Alberto da Silva. **Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 2010. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 145 - 170.

MORRINHOS, Prefeitura (Goiás). **Morrinhos na história**. Disponível em: < <https://morrinhos.go.gov.br/site/>>. Acesso em 06. Set. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social: atribuindo uma nova face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NASCIMENTO, ALEXANDRE RAUH OLIVEIRA. **Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: implicações no campo da Educação Superior – o caso do Instituto Federal de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Federal de Mato Grosso, 2017.

- NEAVE, Guy. **Educación superior: historia y política**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- NÓVOA. Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Bom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio et al. (org). **Profissão Professor**. Porto editora, LDA. – 1991 . p.1- 32.
- NUNES Jackson Bezerra. **Implantação das comissões próprias de avaliação dos Institutos Federais da região norte do Brasil**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.
- OLIVEIRA, Francisco. **Crítica da Razão Dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo. 2003.
- OLIVEIRA Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e Trabalho Docente nos Institutos Federais: um construção histórica. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8645865-32271-1-PB.pdf>. Acesso em 02 nov.2018.
- OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural - Série Ciências Humanas** - vol. 18, nº. 1-2, dez./1996.
- _____. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. *In: Reforma universitária, dimensões e perspectivas*. (org). Silva Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. Coleção Políticas Universitárias. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006. p. 43-58.
- _____. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** – IFET's. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - RETTA* – PPGEA/UFRRJ. Rio de Janeiro, Seropédica: EDUR- Editora da UFRRJ, 2010. p. 89-110.
- _____. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. *In: Revista Educação em Questão*. Natal, RN: EDUFRRN, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan-abr. 2012.
- _____. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto apresentado na 34ª. Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>.> Acesso em 12 mai. 2015.
- OTRANTO, Celia Regina; AQUINO, Iná Jana Souza de Aquino. PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: caracterização, expansão e criação dos cursos de licenciatura**. *In: MAUÉS Olgaíses Cabral; SOUZA, José dos Santos; SEGENREICH, Stella Cecília, D.. (org.). Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora LTDA, 2015, v. 1, p. 33-64.
- OTRANTO, Celia Regina; PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Expansão da Educação Superior: tessituras e identidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil**. Apresentado no XXIII Seminário Universitas/Br , Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, 2015, Universidade

Federal do Pará – UFPA, *Campus* da UFPA. Disponível em: <www.http://www.belemvirtual.com/seminarioUniversitas/index.html>. Acesso em 12 mai. 2015.

_____. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da Educação Superior, **Educação e Fronteiras *On-Line***, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.07-20, jan./abr.2016.

_____. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: questões da expansão da Educação Superior no cenário de financiamento. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123. Dívida pública e Educação Superior no Brasil, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá-PR: HUMA Multimídia - Mari & Lene Digitações Ltda., 2016. p.323-338.

_____. Educação Superior: financiamento e diversificação institucional. **Revista Trabalho Política e Sociedade**, v. 1, p. 95-118, 2016.

_____. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: análise preliminar da avaliação institucional na perspectiva dos conceitos institucionais. In: XXV Seminário Nacional Universitas/Br, 2017, Brasília. Universidade Federal de Brasília (UnB). Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira, 2017. v. 1. p. 289-308.

_____. Primeiras aproximações sobre a avaliação institucional nos Institutos Federais. In: José Vieira de Sousa; Arlete de Freitas Botelho; Cláudia Maffini Griboski. (org.). **Organização institucional e acadêmica: na expansão da educação superior**. Anápolis, Goiás: UEG, 2018, v. 1, p. 81-99.

PATTON, Michael Quinn. **Utilization-Focused Evaluation**: The New Century Text. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Avaliação Institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, *Campinas*. Sorocaba, v.16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia**: sobre Diretrizes Curriculares. Transcrito das apresentações da autora no XVI ENCONTRO NACIONAL do FORUMDIR, realizado na Chapada dos Guimarães – MT, agosto de 2002 e no FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA 2004, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004.

PALASIOS, Paulie Ceres. **A articulação educação profissional e desenvolvimento territorial pelo Instituto Federal Goiano – *Campus* Ceres**: perspectiva e possibilidades. 2012, 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. PPGEA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **A Perspectiva da Autoavaliação Institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

_____. **Autoavaliação institucional**: perspectivas no âmbito dos Institutos Federais. Curitiba, PR, Ed. Appris, 2015. p. 246-247.

_____. **Autoavaliação institucional na educação superior**. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. (org.). Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: Glossário. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Publit, 2016, v. 1, p. 121-124.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC E...OUTROS ÍNDICES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>>. Acesso em 4 nov. 2017.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é o IDH**. 2018. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>>. Acesso em 01 set. 2018.

REDE UNIVERSITAS/Br. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/p/periodicos-do.html>>. Acesso em 13 nov. 2017.

RIO VERDE. Prefeitura (Goiás). **Instalações do CEFET Rio Verde**. CEFET Rio Verde. s/d., il. p&b. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/fotografias/GEBIS%20-%20RJ/go49164.jpg>>. (IBGE, 2017a). Acesso em 08 set. 2018.

RISTOFF, Dilvo. Ilvo. **Universidade em Foco** – reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. Algumas Definições de Avaliação. In: SOBRINHO, José Dias.; RISTOFF, Dilvo Ilmo. (org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003, p. 21-29.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-52.

_____. Princípios do Programa de avaliação institucional. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Avaliação Institucional das universidades brasileiras**. PAIUB, Brasília, SESU, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

RISTOFF, D.; ALMEIDA, Jr. V. de P. (org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: INEP, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Uma estratégia para reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura**: formar o especialista e o professor no educador. Em aberto. Brasília, 1(8):13-18, ago. 1982.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2ª. Ed, rev. e ampl. - Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017.

SCIELO: **Banco de Dados**. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 02 mar. 2016.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior. Publicado originalmente em inglês como "Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education", Higher Education 17, 1, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun.htm>>. Acesso em 04 dez 2017.

SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**: reforma de Estado e mudanças na produção. 2ª. ed. Ver. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. 9ª. Reimpressão. São Paulo, ed. Cortez, 2013.

SILVA, Katia Correia da. **Professor-flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível. 2018. Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação Universitária em Questão**. SP: Campinas. Editores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. REGULAÇÃO ESTATAL VERSUS CULTURA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

_____. **Universidade Brasileira no Século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009. p. 341.

_____. **A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva**. In: Reunião anual da ANPED. Novo governo. Novas Políticas? GT 11 - POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, XXVI, Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <http://26REUNIAO.ANPED.ORG.BR/?_GA=1.1315075_35.1502897850.1459196398>. Acesso em: 02, mai. 2015.

SOUSA, José Vieira; FERNANDES, R. Ivanildo. **Sinaes ou NeoSinaes?**: a avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado. Avalies. Simpósio Avaliação da Educação Superior., 17-18 de set. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2015, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/autores/artigos-1/145927>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SOUZA, Daniel Soares de. **Ferramentas de monitoramento e avaliação**: uma aplicação no Instituto Federal de Brasília. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) –

Programa de Pós Graduação em Gestão Pública – PPGP, da Faculdade UnB Planaltina – FUP. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2016.

SOUZA, Nádya Maria Pereira de. **O estado da arte da avaliação da educação superior** - as diretrizes do MEC e a experiência de IES no Estado do Rio de Janeiro. 2002. 357 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation Thesaurus**, 4th ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SURVEYMONKEY. PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Avaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: os desafios da avaliação formativa**. Questionário virtual. 2017. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 13 nov. 2018.

STUFFLEBEAM, Daniel, et alii. **Educational evaluation and decision** – making in education. Itasca III. Peacock: 1971.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul 2012. 29 jul. a 1º. Ago. de 2012. Universidade de Caxias do Sul. **A Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação básica**. Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em 05 ago. 2018. p.1-21.

TAYLOR Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Trad.: Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1970.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. **Os efeitos do Sinaes sobre o curso de Administração**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

_____. TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto; RIOS, Monica Piccione Gomes Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 – 2014. Revista **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 793-816, nov. 2017.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1950.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS.2015. 281 f (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VERHINE, Robert. Evan. **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.

VERHINE, Robert. Evan; MONTEIRO DE FREITAS, Antônio Alberto da Silva. **A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional.** Revista Ensino Superior Unicamp. v.3, p. 16-39. 2012.

VIANA, Márcia de Negreiros. **Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** 2017. 219 f (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília. Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) – Convênio Unesp e IFCE, São Paulo, 2017.

WORLD BANK. **Higher Education.** The Lessons of experience. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994)

_____. **Education Sector Strategy.** Washington, D.C: The World Bank Group. Human Development Network, 1999.

_____. **A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil: Volume I: síntese (Portuguese).** Washington, D.C. : World Bank Group.) 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de questionário - Tese de Doutorado

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: os desafios da avaliação formativa.

Doutoranda: Liz Denize Carvalho Paiva – PPGEduc – UFRRJ - Turma 2015-2

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)
Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais
Professora Orientadora: Dra. Celia Regina Otranto
Doutoranda: Liz Denize Carvalho Paiva

Prezado (a) Informante (a)

A Tese de Doutorado intitulada “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: os desafios da avaliação formativa” está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Tem por objetivo: analisar os resultados do processo de avaliação institucional externa do Instituto Federal Goiano, considerando os eixos, indicadores e critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no período de 2015 a 2017.

Assim, a sua participação no preenchimento deste questionário contribuirá, sobremaneira, para o alcance do objetivo desta pesquisa, que pretende também oferecer à Instituição, como contrapartida por sua valiosa colaboração, a divulgação dos resultados desse estudo, visando contribuir para a melhoria do processo avaliativo institucional.

Desde já, agradeço a sua colaboração!

Liz Denize Carvalho Paiva

Questionário para aplicação junto aos professores, servidores, membros da CPA e membros da Administração Superior - Tema: A Avaliação Institucional Interna e Externa no IF Goiano

Data: ___/___/___

I) PERFIL DOS INFORMANTES:

1. Formação acadêmica em nível de Graduação:

- () Licenciatura. Especifique o curso: _____
() Bacharelado. Especifique o curso: _____
() Tecnólogo. Especifique o curso: _____

2. Formação acadêmica em nível de Pós- Graduação:

- () Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da Educação.
() Pós-Graduação *Lato Sensu* em outra área. Qual? _____
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Mestrado
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Doutorado
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* em outra área. (Mestrado ou Doutorado).
ESPECIFIQUE: _____

3. Tempo no exercício no IF Goiano?

- () Até 1 ano
() MAIS de 1 ano a 4 anos
() MAIS de 4 anos a 6 anos
() MAIS de 6 anos a 8 anos
() MAIS de 8 anos

4. Qual o *campus* do IF Goiano em que você está em exercício?

- () Campos Belos
() Catalão
() Ceres
() Cristalina
() Hidrolândia
() Ipameri
() Iporá
() Morrinhos
() Polo de Inovação
() Posse
() Rio Verde
() Trindade
() Urutaí
() Reitoria

5. Qual função que você desempenha em setembro de 2018 no *campus* do IF Goiano?

- Membro ou Presidente da CPA (ex: gestor, professor, discente ou técnico-administrativo).
 Gestor, NÃO membro da CPA
 Professor, NÃO membro da CPA
 Técnico-Administrativo, NÃO membro da CPA

Especifique sua função, curso ou área de atuação: _____

6. Tempo de exercício na função no IF Goiano em 2018:

- MENOS de 1 ano
 MAIS de 1 a 3 anos
 MAIS de 3 anos a 5 anos
 MAIS de 5 anos a 8 anos
 MAIS de 8 anos.

Comentários:

7. Você já trabalhou em outro *campus* do IF Goiano ou em outra Instituição de Ensino pública de educação superior?

- SIM.
 NÃO

Caso SIM: Especifique o *campus* ou a Instituição de Ensino _____

8. A experiência relatada na questão anterior colaborou para o desempenho da sua função atual?

- SIM
 SIM, em parte
 NÃO

Caso SIM, Justifique: _____

II) CARACTERÍSTICAS DO IF GOIANO – DADOS INSTITUCIONAIS

9. Na sua opinião, quais as características de identidade institucional do Instituto Federal Goiano que você considera mais relevantes?

10. Das características das instituições de ensino que fizeram parte da criação do IF Goiano quais aquelas que melhor expressam a identidade da Instituição? Por quê?

11. Quais são os aspectos que favorecem e/ou dificultam o cumprimento da missão do IF Goiano com base na lei de criação do Instituto Federal (Lei 11.892/2008)? Justifique:

12. Como o IF Goiano se organiza para atender as especificidades da educação básica e da educação superior? Quais são as vantagens e desvantagens nesta oferta conjunta e verticalizada?

13. Você considera que o IF Goiano atende a responsabilidade social e o compromisso com o desenvolvimento local e seu entorno? Em que nível?

- () Ótimo
- () Satisfatório
- () Regular
- () Insatisfatório

Justifique: _____

14. O IF Goiano apresenta qualidade na educação? Justifique com exemplos:

15. Qual a sua opinião sobre a equiparação do Instituto Federal à Universidade Federal segundo a Lei de criação dos IFs (Lei 11.892/2008)? Justifique.

- () Concordo totalmente
- () Concordo em parte
- () Discordo totalmente
- () Discordo em parte

Justifique: _____

III) AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO IF GOIANO

16. O que você compreende por autoavaliação institucional? Qual a importância desta prática?

17. Qual o papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de autoavaliação institucional?

- () Cumprir apenas as exigências do SINAES
- () Atender aos objetivos da regulação
- () Prestar contas da gestão
- () Auxiliar nos processos de planejamento, gestão e avaliação do IF

18. Como foi constituída a CPA de 2015- 2017?

- () Indicação da gestão ou administração superior
- () Indicação dos pares
- () Eleição feita pela comunidade escolar
- () Outro: _____

19. Você participou ou participa do processo de autoavaliação institucional no seu campus?

- SIM
 NÃO

Caso SIM, especifique o tipo de participação: _____

20. Cite o aspecto que mais dificulta a realização da avaliação institucional interna ou autoavaliação no IF Goiano?

- baixa participação da comunidade acadêmica
 a avaliação contempla apenas a educação superior
 as pessoas desconhecem a finalidade da avaliação
 privilégio das notas dos cursos ou da instituição, em detrimento de uma avaliação formativa da avaliação
 O foco maior está no produto e não no processo de autoavaliação institucional
 Outros _____

21. Cite o aspecto que facilita a realização da avaliação institucional interna ou autoavaliação no IF Goiano?

- alta participação da comunidade acadêmica
 a avaliação contempla todos os níveis
 as pessoas valorizam e conhecem a avaliação institucional
 privilégio de uma avaliação formativa da avaliação educacional
 O foco maior está no processo de autoavaliação institucional
 Outros _____

22. A autoavaliação institucional tem contribuído para a qualidade da educação no IF Goiano?

- SIM
 SIM, em parte
 NÃO

Justifique _____

23. Há alguma relação entre os resultados da Autoavaliação Institucional e os resultados da avaliação externa realizada pelo INEP/MEC no IF Goiano? Caso afirmativo, especifique as ações que mostram esta aproximação.

- SIM
 SIM, em parte
 NÃO
 sem condições de responder

Especifique: _____

IV) AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA E O SINAES

24. Em sua opinião, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem contribuído com a concepção formativa da avaliação institucional?

- SIM
- SIM, em parte
- NÃO
- NÃO sei ou desconheço.

25. O instrumento de avaliação de credenciamento institucional atende às especificidades dos IFs considerando a verticalização do ensino e seu caráter híbrido, na oferta de educação básica, técnica e tecnológica?

- SIM
- SIM, em parte
- NÃO
- NÃO sei ou desconheço.

26. Você concorda com o resultado atual do Conceito Institucional (CI) atribuído pelo INEP/MEC ao IF Goiano no credenciamento institucional? Justifique se quiser:

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Desconheço o resultado

Justifique _____

27. A avaliação institucional externa realizada pelo MEC/ INEP contribuiu para a qualidade da educação no IF Goiano?

- SIM
- SIM, em parte
- NÃO

Justifique _____

28. Os resultados do processo de avaliação institucional interna e externa são divulgados no IF Goiano?

- SIM
- SIM, em parte
- NÃO

29. Os resultados do processo de avaliação institucional interna e externa são considerados no planejamento e na tomada de decisão do IF Goiano?

- SIM
- SIM, em parte
- NÃO- Justifique _____

30. Quais são os principais desafios e/ou dificuldades do IF Goiano para atender aos seus objetivos institucionais previstos? Você pode acrescentar ainda outras observações que julgar importantes: _____

Apêndice B – Comitê de Ética da UFRRJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.134/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Avaliação institucional externa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: os desafios da avaliação formativa" sob a coordenação da Professora Dr^a. Celia Regina Otranto, do Instituto de Educação/Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, processo 23083.015059/2018-62, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 24/07/18.


Prof.^a Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

Apêndice C – Comitê de Ética Plataforma Brasil

INSTITUTO FEDERAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -

Continuação do Parecer: 2.799.123

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 - Tema e Objeto da Pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

2 - Relevância Social:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Relata-se: "Forma de entrega do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ao participante da pesquisa. De modo a atender a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, a pesquisadora cumprirá todas as etapas de esclarecimento junto ao pesquisado enviando-lhe um e-mail e ou realizando contato telefônico para que os objetivos da pesquisa sejam aclarados, bem como os demais itens que fazem parte do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após o devido esclarecimento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue ao participante da pesquisa por meio de correio eletrônico (e-mail) em momento anterior à aplicação do questionário, de modo que o respondente tome conhecimento da pesquisa intitulada "AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: os desafios da avaliação formativa" e de forma autônoma, livre, consciente e espontânea possa participar da pesquisa. Cabe destacar que a qualquer momento o respondente poderá retirar seu consentimento de participação."

Parecer: Atende a legislação.

5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

6- Critérios de Inclusão e Exclusão:

- Relata-se: "Os participantes da pesquisa serão aqueles sujeitos que já estiveram envolvidos com o processo de avaliação institucional desenvolvida no Instituto Federal Goiano. Para inclusão dos participantes da pesquisa, serão utilizados os seguintes critérios: - Estar na função ou ter ocupado a função de: docente, gestor, coordenador de cursos, integrante de comissões próprias de

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

UF: GO

Telefone: (62)3605-3600

Município: GOIANIA

Fax: (62)3605-3600

CEP: 74.085-010

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Página 02 de 07

Continuação do Parecer: 2.799.123

avaliação (CPA), pesquisador institucional, profissional técnico e demais servidores que possam expressar suas percepções e experiências direta ou indiretamente acerca do processo de avaliação institucional vivenciado no IF Goiano. Estes indivíduos são considerados pela pesquisadora como atores sociais escolhidos, por suas vivências no processo de avaliação institucional, tendo em vista suas funções na administração superior, conselhos representativos e demais instâncias legais no tocante à prática da avaliação institucional interna e externa. Para a identificação dos participantes da pesquisa, a pesquisadora fará uso de mapeamento destes sujeitos utilizando: os documentos oficiais e o sítio eletrônico do Instituto Federal Goiano, além dos relatórios disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC). Para exclusão dos participantes da pesquisa, serão utilizados os seguintes critérios: - Docente, gestor, coordenador de cursos, profissional técnico e demais servidores que não tenham vivenciado experiências diretas e indiretas com o processo de avaliação institucional interna e externa do IF Goiano."

Parecer: Atende a legislação.

7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

8- Resultados do Estudo:

Relata-se: "A pesquisadora garante a todos os participantes do Instituto Federal Goiano e demais sujeitos de outras instituições, colaboradores com os dados da pesquisa de doutorado, o recebimento dos resultados da referida investigação por correio eletrônico (e-mail). Este retorno ocorrerá tão logo a pesquisa seja concluída."

Parecer: Atende a legislação.

9- Divulgação dos Resultados:

Relata-se: "Os resultados do estudo serão compartilhados junto a toda comunidade acadêmica dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais, de modo que a sociedade possa ter acesso aos desdobramentos e resultados científicos da pesquisa de doutorado. Além disso, tais resultados da pesquisa serão divulgados junto à sociedade, respeitando os procedimentos legais e éticos, creditando sempre aos autores suas ações e práticas de pesquisa."

Parecer: Atende a legislação.

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 2.799.123

10- Cronograma: informação da duração total e das diferentes etapas da pesquisa incluindo o envio em tempo hábil ao CEP conforme N.O. 001/2013-CNS:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

11- Orçamento: Detalhamento dos recursos, fontes e destinação, conforme N. O. 001/2013 - CNS:

"Não houve alteração mediante parecer anterior".

12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Folha de rosto:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

2- TCLE:

a) justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação e apresentação das providências para se reduzir seus efeitos, além dos benefícios esperados;

Riscos: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

Benefícios: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

c) esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

d) garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

e) garantia de sigilo e privacidade;

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 2.799.123

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

f) garantia do recebimento do TCLE (vias e não cópias);

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

g) explicitação da garantia do ressarcimento;

Relata-se: "Em atendimento à Resolução 466/2012 art2, item 2.21, a Pesquisadora se responsabiliza por "ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação; ". Ainda conforme a referida Resolução em seu art 4 item 4.3, letra g. que trata da garantia "de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; ", a pesquisadora em acordo com o pesquisado fará depósito em conta corrente, caso de fato, seja comprovado tal custo."

Parecer: Atende a legislação.

h) garantia de indenização diante de danos eventuais;

Relata-se: "A pesquisadora se responsabiliza também por indenizar "diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa" conforme exposto na Resolução 466/2012, art 4 item 4.3 letra h. Por fim, caberá também à pesquisadora conforme Resolução 466/2012 art2 , item: "II.7 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;".

Parecer: Atende a legislação.

i) dados de contato do pesquisador e do CEP.

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

3- Termo de Compromisso:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5- O projeto detalhado:

Endereço: Rua 88, n°280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 2.799.123

Parecer: Atende a legislação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1147699.pdf	08/07/2018 16:13:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECOMPROMISSO_08julho2018.docx	08/07/2018 16:12:33	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido_Retificado_Vf.doc	08/07/2018 15:24:56	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
Outros	RespostaasPendencias.docx	08/07/2018 15:23:58	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ReenviodeNovoProjetoDetalhado_UFRRJ_VF08julho.doc	08/07/2018 15:21:52	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.doc	13/06/2018 15:10:57	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
Outros	TermodeAnuencia_LizDenizeCarvalhoPaiva.pdf	13/06/2018 14:55:26	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	13/06/2018 14:53:38	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	13/06/2018 14:49:19	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeCompromisso_LizDenizeCarvalhoPaiva.pdf	13/06/2018 14:37:20	LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA	Aceito

Endereço: Rua 88, n°280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -

Continuação do Parecer: 2.799.123

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de Agosto de 2018

Assinado por:

Roberto Takashi Sanda
(Coordenador)

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

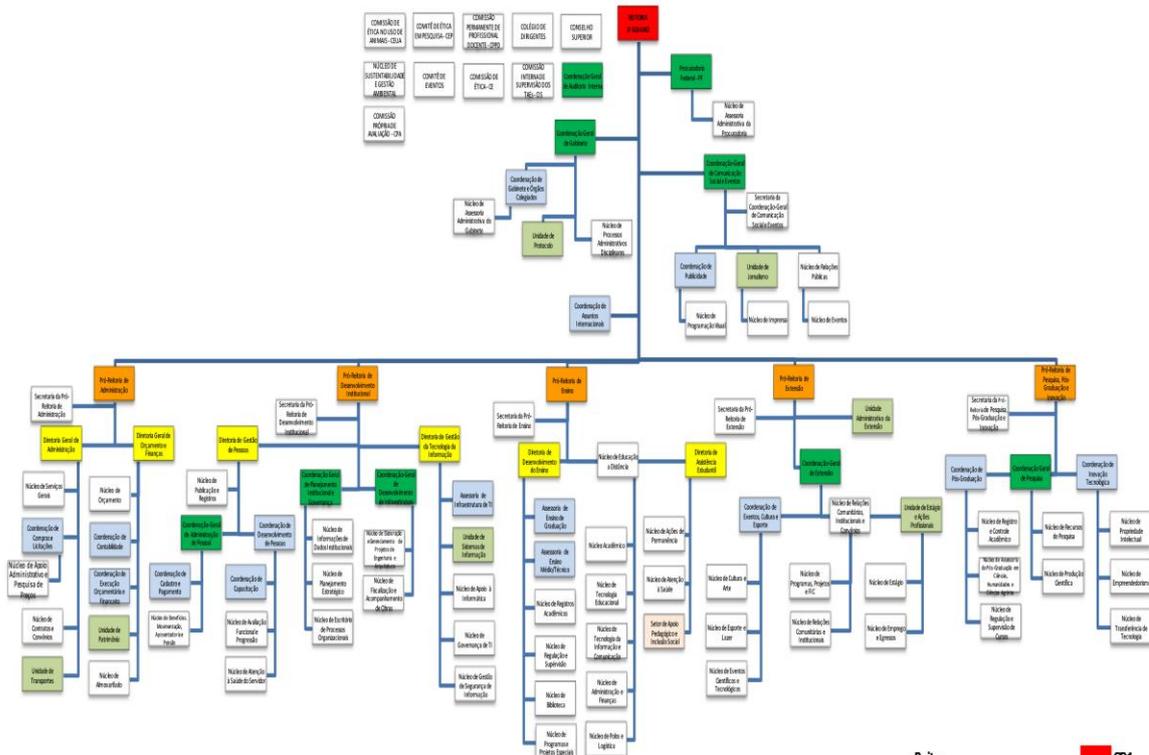
E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

ANEXO

Anexo A – Organograma da Reitoria do IF Goiano



Organograma da Reitoria do IF Goiano



- CD1 Reitor
- CD2 Pró-Reitoria/Direção-Geral
- CD3 Diretorias Sistêmicas/Áreas
- CD4 Coordenação Geral/Gerências
- FG1 Coordenação/Assessoria
- FG2 Chefe de Unidade
- FG3 Chefe de Seção
- FG4 Chefe de Divisão
- FG5 Chefe de Setor