



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

**A AUTOAVALIAÇÃO PROPOSTA PELO SINAES NO CONTEXTO DE
MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Brasília – DF
Março de 2010.

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

**A AUTOAVALIAÇÃO PROPOSTA PELO SINAES NO CONTEXTO DE
MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas públicas e gestão da educação

Linha de Pesquisa: Políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Universidade de Brasília

Brasília – DF
Março de 2010.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

**A AUTOAVALIAÇÃO PROPOSTA PELO SINAES NO CONTEXTO DE
MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Banca:

Prof. Dr. José Vieira de Sousa (Faculdade de
Educação, Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Henrique Carlos de Oliveira de Castro
(Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as
Américas, Universidade de Brasília)

Profª. Dra. Eda Castro Lucas de Souza (Faculdade
de Educação, Universidade de Brasília)

Brasília – DF

Março de 2010.

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

**A AUTOAVALIAÇÃO PROPOSTA PELO SINAES NO CONTEXTO DE
MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração em Políticas públicas e gestão da educação, linha de Pesquisa: Políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Bernardo Kipnis (Orientador)
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Prof. Dr. José Vieira de Sousa (membro interno)
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Henrique Carlos de Oliveira de Castro (membro externo)
Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília.

Profa. Dra. Eda Castro Lucas de Souza (membro suplente)
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Brasília – DF, 30 de Março de 2010.

Ao meu esposo *Helder* que com amor, compreensão, paciência e apoio incondicional me ajudou a realizar este sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus misericordioso que com seu infinito amor ilumina meus caminhos, concedendo-me a força necessária para superar meus limites físicos e emocionais.
A ti Senhor, agradeço pelas bênçãos recebidas.

A minha Família, sustentáculo eterno, pelas orações.

Ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis, meu orientador, pela confiança em mim depositada e pelo apoio durante todo o curso.

Aos Professores Dr. Henrique Carlos de Oliveira de Castro e Dr. José Vieira de Sousa pela disponibilidade para participarem da minha banca e pelas importantes considerações a esta pesquisa.

Ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e à UnB que assumiram o Projeto Gestor e possibilitaram uma capacitação de qualidade aos profissionais da educação.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais pela colaboração ao disponibilizar as informações necessárias para a construção desta pesquisa.

Aos Sujeitos desta pesquisa pela colaboração e confiança.

Aos Colegas do Projeto Gestor pela intensa partilha de conhecimentos e pelo companheirismo.

Aos amigos, irmãos de vida, pelo apoio nos momentos mais difíceis, auxílio indispensável e incentivo constante.

Considero que o tempo e o campo das lutas é plural. Convoca a todos, em todas as circunstâncias para encontro das novas formas de democracia nos distintos espaços a que têm acesso.

Denise Leite

RESUMO

Em observância à realidade vivenciada pelos Institutos Federais, esta pesquisa abordou a temática da Avaliação Institucional, especificamente, o processo de autoavaliação no contexto das mudanças institucionais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Neste sentido, buscou-se observar as mudanças institucionais porque passaram os *Campi* Januária e Salinas do IFNMG, e como essas mudanças incidiram sobre a identidade institucional e o processo de autoavaliação. Para tanto, verificou-se como se deu o desenvolvimento do processo de autoavaliação no IFNMG, após a implantação da educação superior (período 2004-2009), a partir do modelo de Avaliação Institucional proposto pelo SINAES. Com base nos discursos coletados através de entrevista gravada com os gestores institucionais e com os membros da CPA foi possível construir um histórico memorialístico do percurso dos *campi* Salinas e Januária, a partir das visões subjetivas daqueles que vivenciaram os muitos processos de mudanças porque passaram os dois *campi*. A pesquisa identificou que as instituições pesquisadas, apesar de terem sido criadas a partir do mesmo fundamento, oferecer o ensino profissional de base agrícola, e em suas histórias enquanto instituições de ensino seguirem um percurso semelhante, tiveram suas concepções diferenciadas quando da “cefetização” da antiga EAFJanuária. Percebeu-se que a “cefetização”, que permitiu a abertura de vários cursos superiores, foi para a antiga EAFJanuária um possibilitador do desenvolvimento institucional, enquanto a EAFSalinas, mesmo buscando cefetizar, continuou como escola agrotécnica podendo oferecer somente um curso superior. Assim, foi possível observar que as mudanças institucionais influenciaram as concepções pedagógicas e de trabalho nas duas instituições, bem como incidiram sobre a condução do processo de autoavaliação por essas. Apesar das dificuldades de infraestrutura na condução do processo de autoavaliação, ressaltadas pela maioria dos membros da CPA, a Avaliação Institucional foi considerada por estes como possibilitadora de “melhoria” institucional. Assim, os entrevistados, demonstrando consciência de que a Avaliação Institucional é um processo gradativo de aprendizagem coletiva, vislumbraram para o IFNMG um processo de autoavaliação de caráter dialógico, pensando em uma articulação coletiva do processo entre as CPA de cada *campus* e a CPA central, sediada na Reitoria.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional; autoavaliação; Institutos Federais; mudanças institucionais.

ABSTRACT

In observance to the reality experienced by the Federal Institutes, this study approached the issue of Institutional Assessment, specifically, the process of self-assessment in the context of the institutional changes of the “Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG”. In this sense, searched to observe the institutional changes in which the Campus of Januária and Salinas IFNMG become, and how these changes impacted on the institutional identity and self-assessment process. For this, it was verified the development of the self-assessment in IFNMG after the implementation of higher education (2004-2009) from the model proposed by the Institutional Evaluation SINAES. Based on the collected through recorded interviews with institutional managers and members of the CPA was possible to build a historical memorialistic the course of the Januária and Salinas campuses, from the subjective views of those who experienced the many processes of change in which become both campuses become. The survey showed that the institutions surveyed, despite having been created from the same plea, offer vocational education of agricultural base, and their stories as educational institutions follow a similar route, had their different conceptions of “cefetização” when the old EAFJanuária . It was noticed that the “cefetização”, which allowed the opening of several courses, went to the old EAFJanuária an enabler of institutional development, while EAFSalinas even looking “cefetizar” continued as agro-technical school may offer only one college. Thus, it was observed that the institutional changes influenced educational ideas and work in both institutions, and focused on the conduct of the self-assessment by these. Despite the difficulties of infrastructure in the conduct of the self-assessment, highlighted by most members of the CPA, the Institutional Assessment was considered by them as enabler of "improving" institutional. Thus, respondents, demonstrating awareness of the Institutional Evaluation is a gradual process of collective learning, recognized for IFNMG a process of self-assessment of the character of dialogue and thinking about a collective articulation of the process between each of the CPA and the CPA central campus, located in the Rectory.

KEYWORDS: Institutional Evaluation; self-assessment; Federal Institutes; institutional changes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA – Aprendizado Agrícola
ACE – Análise das Condições de Ensino
ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO – Análise das Condições de Oferta
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET Januária-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária - MG
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNRES – Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DEA – Diretoria de Ensino Agrícola
DOU – Diário Oficial da União
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EAFSALINAS-MG – Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização Européia para o Comércio e o Desenvolvimento
PA – Patronato Agrícola

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PQI – Plano de Qualificação Institucional

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação e Tecnologia

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNED – Unidade Descentralizada

UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O problema e sua justificativa	15
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	18
2.1 Das Origens da Formação Profissional	18
2.2 De Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal	22
2.3 Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil e na EPCT	27
2.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: panorama	31
3 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	34
3.1 Concepções e Perspectivas da Avaliação Institucional	34
3.2 Avaliação da Educação Superior: aspectos históricos	41
3.3 Avaliação da Educação Superior no Cenário Brasileiro Atual: tensões em torno do SINAES	50
3.4 A Autoavaliação Institucional	57
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
5 ANÁLISE E RESULTADOS	71
5.1 Foco 1: Memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG	71
5.1.1 O percurso histórico do IFNMG	71
5.1.2 O Ensino Superior no contexto da instituição de EPCT	75
5.2 Foco 2: A autoavaliação no IFNMG	90
5.2.1 Categoria 1: Perspectiva de Avaliação Institucional	91
5.2.2 Categoria 2: Proposta de Avaliação Institucional do SINAES e realidade	93

institucional	
5.2.3 Categoria 3: A participação do IFNMG no Processo de Avaliação Institucional	97
5.2.4 Categoria 4: O Processo de Implantação da autoavaliação no IFNMG	99
5.2.5 Categoria 5: As dificuldades e os desafios do processo de autoavaliação	103
5.2.6 Categoria 6: O relatório de autoavaliação	110
5.2.7 Categoria 7: a autoavaliação e a apreensão da realidade institucional	114
5.2.8 Categoria 8: A autoavaliação frente as mudanças institucionais na autoavaliação ...	116
5.2.9 Categoria 9: Perspectivas de mudança para Instituto Federal	120
5.2.10 Categoria 10: A autoavaliação no IFNMG prospectivamente	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
7 REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista	145
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147

1 INTRODUÇÃO

Entender a educação pelo viés (re)construtor da realidade atual, que tem impelido os sujeitos que a compõem a buscar meios para defender a justiça social frente à corrente globalizadora do individualismo, se traduz num grande desafio. As instituições de ensino têm em suas mãos parte importante da responsabilidade pela manutenção do que é fundamental e digno para a formação dos sujeitos, como também pela transformação do que necessita ser melhorado, sem contudo, aderir ao “mudancismo”¹ imposto pelos campos econômico e político.

Na maioria das vezes as mudanças no contexto educacional independem da visão dos sujeitos que estão realmente vinculados à educação e que constroem a base de cada instituição de ensino. A própria história da educação brasileira confirma essa perspectiva quando mostra as muitas mudanças, tanto na estrutura das instituições quanto na própria pedagogia do ensino, em curtos períodos, ignorando-se as questões sociais ou o respaldo da sociedade que indicavam outras necessidades.

Essa sobreposição de atos desvinculados com a realidade social ocorre também com a ampliação da oferta da educação superior no Brasil que repercute a força da globalização no cenário educacional, principalmente, com a ascensão da ideologia neoliberal a partir dos anos 80, no século passado. Esse contexto provoca grandes transformações no sistema educacional brasileiro, pois este sofreu fortes influências das agências financiadoras internacionais, entre outras políticas, e acabou se adaptando a uma nova realidade global.

Um grande marco de inovação no sistema educacional brasileiro foi o rápido e desordenado aumento da oferta da educação superior e, como aconteceu em outros países, começou-se a estudar a implementação de mecanismos de controle e regulação desse nível de ensino.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), na década de 1980, setores organizados das universidades públicas brasileiras defenderam a implementação do processo de avaliação institucional por dois motivos essenciais; a questão da transparência pública para com a sociedade e a visão de que a avaliação é um mecanismo de embate político defensor da universidade pública, então ameaçada por concepções utilitaristas e ideias privatizantes. A partir dessa época, acompanhando o avanço das universidades, o Estado lançou várias

¹ Termo emprestado de Dias Sobrinho (2000), aqui referindo às constantes mudanças no cenário educacional brasileiro.

propostas de avaliação até chegar ao que se conhece atualmente como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Para as instituições de Educação Profissional e Tecnológica – EPT da Rede Federal de Ensino, que antes eram direcionadas para o ensino técnico, a avaliação Institucional tornou-se realidade quando passaram a ofertar cursos superiores através de autorização de funcionamento vinda do Ministério da Educação – MEC. Neste contexto de mudanças, a intenção das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais era a transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, ideal que para ser alcançado tinha como requisito uma estrutura física que permitisse a expansão do ensino. Algumas escolas da Rede Federal de Ensino conseguiram a “cefetização” e outras não, o que não impediu que estas continuassem tentando e vivenciando uma nova realidade com a educação superior e as adaptações institucionais que este requeria.

Atualmente, muitas instituições da Rede Federal de Ensino possuem experiência na educação superior, cuja pretensão é consolidá-la através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais que têm como uma de suas propostas a verticalização do ensino ofertando desde o ensino médio e técnico até a pós-graduação. É neste contexto educacional plural que a avaliação institucional deve ser implementada seguindo as determinações da Lei Nº 10.861 de 14 de abril 2004, da Portaria Nº 2.051 de 9 de julho 2004, da Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, dentre outras normatizações.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 194), “toda prática humana, ainda quando se apresente como fatos, está inegavelmente carregada de valores. Como a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores”. A avaliação da educação superior está permeada pela mesma complexidade que envolve os contextos da educação, o que explica os diversos caminhos dessa ao longo da história, bem como os obstáculos enfrentados e suas constantes transformações.

A importância do processo de avaliação para o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade é evidente, como também são evidentes os aspectos político e econômico que embasam a atual proposta de avaliação da educação superior e as políticas de educação profissional. São essas peculiaridades que fazem da avaliação institucional um campo fértil de discussão.

Assim, é interesse desta pesquisa analisar o processo de avaliação institucional com base na proposta do SINAES no âmbito dos Institutos Federais. Dentro deste viés será analisado, especificamente, o processo de autoavaliação desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação – CPA dos *campi* Januária e Salinas, localizados no Norte de Minas Gerais.

1.1 O PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA

A avaliação institucional tem sido, nos últimos anos, foco dos debates acadêmicos e políticos, quer por sua função pública, quer pela publicidade dos seus resultados ou pelos questionamentos acerca destes. Para Dias Sobrinho (2000), a avaliação é, de certa forma, um assunto econômico e social podendo ser considerada um foco de conflitos por advir de um terreno de conflitos que é a educação superior, situação que não se restringe ao Brasil e que envolve instituições de ensino, Estado e mercado.

Entretanto, como sustentam González e Ayarza, a importância e a necessidade da avaliação não deveriam estar resumidas na questão econômica e dos recursos, nem deveriam estar determinadas pelas relações entre o Estado e a universidade, nem só diz respeito à garantia de qualidade e de seriedade que as instituições devem dar à população (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 184).

Há que se considerar que o espaço onde a avaliação acontece é tão complexo como os conflitos que permeiam essa temática, pois cada instituição de ensino avaliada possui história e características próprias, ou mesmo, seus próprios conflitos. Constituindo-se um universo complexo e subjetivo, essa instituição traz em si as marcas do seu processo histórico e dos agentes sociais, políticos e econômicos que influenciaram esse processo. Dita realidade envolve como várias outras instituições, os Institutos Federais, que com suas especificidades de instituições voltadas para a EPT, partilham desse cenário conflituoso.

Sendo hoje, uma instituição *multicampi* que oferta educação pública e gratuita com relação direta com o contexto sociocultural e os arranjos produtivos locais, cada Instituto Federal traz as marcas das políticas que transformaram as instituições da rede de educação profissional desde 1909, quando da criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, até os dias atuais, com a expansão que prevê um aumento significativo no número de escolas da rede, conforme a Figura 1.

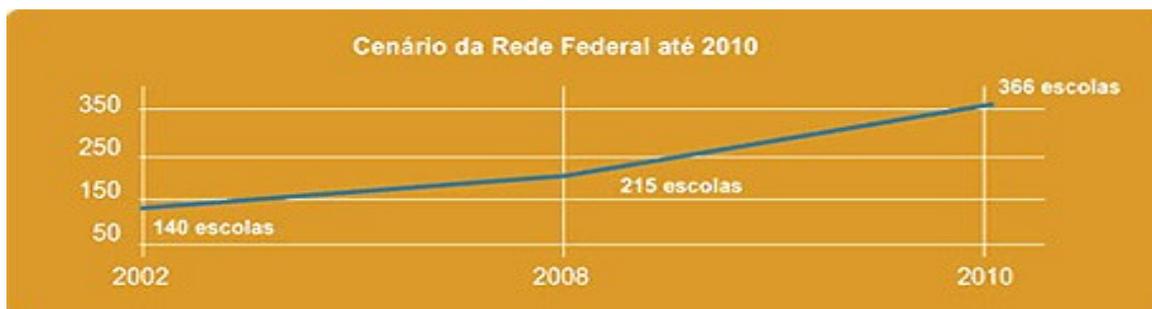


Figura 1: Cenário da Rede Federal até 2010
Fonte: MEC

Em observância à realidade vivenciada pelos Institutos Federais, esta pesquisa aborda a temática da avaliação institucional, especificamente o processo de autoavaliação, no contexto das mudanças institucionais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Neste sentido, busca-se verificar como o modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES está sendo adequado à realidade dos Institutos Federais.

A implementação da avaliação institucional no cenário de mudanças dessas instituições aponta para a necessidade de estudos que viabilizem o conhecimento do processo desenvolvido nesse contexto e permita vislumbrar a implementação do processo de autoavaliação, discutindo o problema aqui identificado, como também levando à compreensão de uma realidade única. Esses estudos permitirão, sem demasiadas pretensões, a construção prospectiva de um aporte conceitual que possa embasar o processo de autoavaliação dentro dessa realidade. Mais especificamente, há aqui a intenção de responder: a) até que ponto as mudanças institucionais incidem sobre o processo de implementação da avaliação institucional nos Institutos Federais? b) A identidade do Instituto Federal é contemplada pelo atual processo de avaliação institucional proposto pelo SINAES? c) As CPA possuem os conhecimentos necessários para desenvolver a autoavaliação institucional e acompanhar o processo de avaliação institucional? d) É possível construir prospectivamente um aporte teórico que subsidie o processo de autoavaliação em um Instituto Federal, a partir da visão dos membros da CPA?

A compreensão dos muitos fatores que circundam o problema apresentado nesta pesquisa viabilizará o conhecimento de um contexto insuficientemente discutido e, por isso, relevante para a educação brasileira, especialmente a EPT no que tange à avaliação da educação superior. Além de poder auxiliar o trabalho desenvolvido pelas CPA, responsáveis pela autoavaliação dentro da instituição.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de autoavaliação inserido no modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Observar como as mudanças institucionais pelas quais passou o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, especificamente o *Campus* Januária e o *Campus* Salinas, incidiram sobre a identidade institucional e o processo de autoavaliação.
- Verificar como se deu o processo de autoavaliação inserido no modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, especificamente no *Campus* Januária e no *Campus* Salinas, no período de 2004 a 2008.
- Avaliar o processo de autoavaliação proposto pelo SINAES em relação às características da Instituição.
- Mostrar prospectivamente o processo de autoavaliação dentro do modelo de Instituto Federal.

2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação profissional no Brasil adquiriu desde sua criação até os dias atuais novas feições que perpassaram um caminho entrelaçado por experiências educativas, econômicas, sociais e políticas. Para compreender este percurso buscou-se reconhecer nos processos que o contextualizam as tensões, embates e desafios que o constroem.

Este capítulo trás, de forma sucinta, uma análise cronológica da história da EPT no Brasil enfatizando a atualidade da Rede Federal de Ensino com a criação dos Institutos Federais, considerando os contextos econômico, social e político.

2.1 Das Origens da Formação Profissional

Esta análise da formação profissional considerará historicamente os contextos econômico, social e político do Brasil Colônia à República, pois considera-se que não há como separar o contexto educativo do processo histórico que o envolve.

O “Histórico da Educação Profissional” (BRASIL, 2009), documento disponível no site do MEC visa resgatar a história da EPT em comemoração ao centenário da Rede, apontando que os primeiros aprendizes de ofícios no Brasil foram os índios e escravos no período da colonização, situação que iniciou o vínculo entre o ensino profissional e as classes menos favorecidas.

Esse vínculo marca fortemente o rompimento da relação ensino/emancipação no sentido de impedir o desenvolvimento humano e sua integração individual e social, já que era realizado por interesse dos colonizadores para suprir os processos de produção da colônia e da igreja católica para propagação da sua fé. A dualidade do ensino se acentua no Brasil Colônia quando aos filhos da elite colonial era ofertado o ensino de música e instruções gramaticais para a continuidade dos estudos na Europa, enquanto aos escravos e índios era ofertada a iniciação agrícola ou o trabalho braçal.

Responsável pela educação de índios e escravos, a Companhia de Jesus, criada pela Igreja Católica em reação à Reforma Protestante chegou ao Brasil em 1549 no intuito de propagar a fé católica no território recém-descoberto. Essa ordem religiosa tinha como princípios fundamentais: obediência ilimitada aos superiores, rígida disciplina, hierarquia

fundamentada na estrutura militar, valorização das habilidades dos seus membros e busca pela perfeição humana através da palavra de Deus e da vontade dos homens. Para conter o avanço protestante duas estratégias foram utilizadas pelos jesuítas, a educação de homens e indígenas e a ação missionária (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

De acordo com Soares (2003, p. 24),

[...] no que diz respeito ao setor agrícola o que se verificou no Brasil colonial, sobretudo no período áureo da cana-de-açúcar, com relação à aprendizagem é que a mesma era assistemática, sendo que tanto escravos quanto homens livres eram treinados no próprio ambiente de trabalho, sem padrões, regulamentações e sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes.

No entanto, Alves (2005) diz que o trabalho dos jesuítas se assemelhava ao trabalho dos artesãos que se agregavam sob uma mesma oficina e trabalhavam de forma independente. Nos colégios jesuítas, os padres, além da formação comum, possuíam habilidades artesanais que os possibilitavam atuar nas mais diversas áreas do plano de estudos, o que possibilitou a criação de colégios com a estrutura e a divisão do trabalho manufaturista muito parecidas com os profissionais artesãos que dividiam o local de trabalho e os equipamentos buscando uma queda de custo na produção de mercadorias.

O trabalho realizado pelos padres, até mesmo com os menos favorecidos da época, era fundamentado pela propagação da fé católica e por uma formação que pode ser tida como profissional, principalmente, quando se observa que os padres, de forma parecida com os preceptores feudais, acompanhavam o discípulo do início do processo de aprendizagem até a finalização de sua formação, aproveitando a divisão do trabalho didático e o espaço físico do colégio (ALVES, 2005).

Em 1750, o Marquês de Pombal assume o cargo de Ministro da fazenda do rei D. José I e empreende reformas dentro da sociedade portuguesa nas áreas políticas, econômicas, administrativas, culturais e educacionais. Tais reformas se deram, principalmente, contra a Companhia de Jesus e a nobreza que ameaçavam o poderio do Rei.

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores

para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

Neste período os jesuítas são expulsos da colônia e as ideias iluministas trazidas pelo Marquês de Pombal substituem o ensino dos padres pela escola pública e laica. “[...] Pombal, ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los à serviço dos interesses político (*sic*) do Estado” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471). Pode-se dizer que esses interesses, no caso, não estavam a favor da colônia, pois quanto mais devagar a expansão do ensino caminhasse, mais devagar o espírito crítico da população se desenvolveria, bem como o nacionalismo.

Consegue-se, portanto, verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da Educação brasileira – ‘a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas’. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 472).

Para Maciel & Shigunov Neto (2006), a inserção da política pombalina trouxe para o cenário educacional consequências graves, pois desmanchou a organização educacional criada pelos jesuítas e somente dezessete anos depois, em 1776, foram instituídas escolas com cursos graduados e sistematizados.

No século XVIII, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais, surge a necessidade de um ensino mais especializado com a criação das casas de Fundição e da Moeda. Este ensino era voltado para filhos de homens brancos que eram empregados das próprias casas e levou à organização da primeira banca examinadora que avaliaria as habilidades apreendidas pelos aprendizes no período de cinco a seis anos. Ainda neste período, foram criados Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil que recrutavam pessoas de rua ou mesmo presos que tivessem capacidade de produção para serem treinados por operários especializados que vinham de Portugal. Já em 1785, com a proibição por parte de Portugal da existência de fábricas no Brasil o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado (BRASIL, 2009).

É no Império que o ensino profissional tem sua base, quando a portadores de necessidades especiais e a menores carentes e órfãos, especialmente provenientes da zona rural, era ofertado um ensino profissionalizante que os permitisse somar à força de trabalho

existente. “Um dos mais antigos estabelecimentos de que se tem notícia é a Casa Pia de São José (1804), mais tarde, em 1877, denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim” (SOARES, 2003, p. 25).

Com a chegada da Família Real à colônia em 1808, surge a preocupação com estudos, pesquisas e inovações no setor agrícola, e em 1809, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento público direcionado à profissionalização.

Em 1836, é estabelecida, por meio de decreto da Assembléia Legislativa de São Paulo, uma Fazenda Normal de Agricultura destinada a meninos de sete anos de idade, órfãos de pai ou qualquer parente que pudesse lhe dar educação e, em 1840, foram construídas dez casas de Educandos e Artífices em capitais do Brasil e, na segunda metade do século, foram construídos os Liceus de Artes e Ofícios, um tipo de instituição para amparo de crianças órfãs e abandonadas.

Seguindo a vertente de amparo aos menores abandonados, em 1854, via decreto, foram criados os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Neste período, outras iniciativas surgiram para o desenvolvimento da educação profissional no Brasil como a fundação, em 1864, do asilo agrícola pelo Imperial Instituto Fluminense de Agricultura e, em 1885, da Escola de Santa Cruz.

Por iniciativa do Instituto Baiano de Agricultura, em 1875, é criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia que teve sua inauguração em 1877, com cursos em dois graus, habilitação de operários e regentes agrícolas e florestais, e formação de engenheiros agrícolas, agrônomos, veterinários e silvicultores; nasce, então, o ensino agrícola superior no Brasil (SOARES, 2003).

No período republicano, o Brasil se destaca como produtor em larga escala de matéria-prima para exportações, o que leva a um crescimento econômico que trouxe para a realidade republicana a instalação de portos, ferrovias e modificações das cidades para adaptação ao modernismo que chegara. Neste contexto (1890), é criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que se torna responsável pelo ensino profissional, mostrando o descaso do governo para com as questões educacionais, já que mesclou áreas tão distintas em um único órgão. Mesmo assim, as instituições de ensino profissional contaram com as ações do primeiro ministro desse órgão, Benjamim Constant, que imbuído de ideais positivistas buscou a implementação de uma reforma do ensino (SOARES, 2003).

2.2 De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal

No início da República (1906), o ensino profissional passa a ser competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC. Com isso, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto Nº 7.566 criando inicialmente 19 Escolas de Aprendizes Artífices.

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a qualificação de mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da Nação (BRASIL, 2008a, p. 13).

Em 1910, no mesmo governo, é assinado o Decreto Nº 8.319, que regulamenta o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades. Seguindo a vertente do crescimento da formação profissional, o MAIC, pautado na construção do trabalhador nacional, subdividiu-se em duas instituições responsáveis pela qualificação dos trabalhadores: os Aprendizados Agrícolas - AA e os Patronatos Agrícolas - PA (MENDONÇA, 2007). Neste período, o Brasil apresentava uma economia de caráter agrário tipo exportação e uma industrialização em pleno desenvolvimento, o que demandava farta mão-de-obra qualificada e, de certa forma, exigia do governo um grande investimento em formação profissional.

Para Kuenzer (1991), a educação vinculada ao trabalho, desde o seu surgimento, é estruturada como um sistema paralelo e diferente do ensino regular, por ter como fim a preparação de grupos considerados marginalizados pela sociedade que terão por ocupação funções de baixo e médio nível hierárquico no mercado. Esses grupos, sem possibilidade de adentrar o sistema regular de ensino, seriam a clientela de cursos de qualificação profissional de vários modelos, realidade esta que embasou a criação dos primeiros cursos profissionais pelo Governo Federal.

No ano de 1927, o Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país e, em 1930, é criado o

Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices através da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Com a Revolução de 30, o governo deu mais atenção à educação e, em 1934, com a promulgação da segunda constituição da República, pela primeira vez na história do país, recursos advindos do orçamento público foram vinculados à educação. Na mesma década, em 1937, é promulgada a nova Constituição Brasileira que trata do ensino técnico, profissional e industrial e é assinada a Lei Nº 378, que transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de vários níveis. Nessa época, o governo freia o avanço da oferta do ensino, apesar da ampla necessidade dos brasileiros e, destina o ensino profissionalizante às classes menos favorecidas.

O governo, com toda a sua dimensão autoritária e ditatorial, editou, então, em maio de 1939, o Decreto 1.238, de 02 de maio de 1939, que obrigava as empresas a manterem cursos de aprendizagem para os jovens trabalhadores e cursos de aperfeiçoamento profissional para os adultos. Em 1940, outro Decreto (nº 6.029, de 26 de julho), encarrega o Ministério da Educação e Saúde Pública de controlar esse sistema educativo paralelo ao sistema formal de ensino que, em 1942, vai dar origem à criação do SENAI e do SENAC, [...]. Destaque-se que enquanto o *ensino industrial* ficava a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, o *ensino agrícola* continuava sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (SOARES, 2003, p. 46).

O governo deixa claro que o ensino agrícola não poderia ser vinculado à educação, pois seu objetivo maior era formar mão-de-obra para atender às necessidades do mercado. No âmbito do MAIC, a então Diretoria de Ensino Agrícola - DEA passa a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola - SEA e, em 1940, essa Superintendência é transformada em SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. Este órgão torna-se responsável pela orientação e fiscalização das profissões agrícolas de nível superior - agronomia e veterinária, por ofertar o ensino médio elementar da agricultura, além de promover a educação direta das populações rurais e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicadas à agricultura (SOARES, 2003).

O atendimento a demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal a institucionalização de um sistema nacional de

aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades.

[...]

A partir de 1942, com a Lei Orgânica, todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores "relacionados" (KUENZER, 1991, p. 7).

Em 1942, através do Decreto Nº 4.127, os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Começa a vigorar no país uma série de leis (Leis Orgânicas, que legislam sobre os ramos de ensino técnico-profissional industrial - 1942, comercial - 1943, e sobre o ensino secundário - 1942, o ensino normal - 1946, o agrícola - 1946 e o ensino primário - 1946), conhecidas como a “Reforma Capanema”. Essa reforma remodela o ensino do país apresentando mudanças significativas, tais como: consideração do ensino profissional de nível médio; inserção de exames de seleção para ingresso nas escolas industriais; divisão dos cursos em dois níveis, sendo um como curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e, o outro como curso técnico industrial.

Em 1947, é promulgado o Decreto Nº 22.505, que regulamenta a Lei do Ensino Agrícola e classifica os estabelecimentos de ensino nessa área em Escolas de Iniciação Agrícola, que ofereciam cursos para preparar o operário agrícola qualificado; as Escolas Agrícolas, para preparar o mestre agrícola; e as Escolas Agrotécnicas, que ofereciam o curso técnico agrícola e poderiam oferecer também os cursos de mestria agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos (SOARES, 2003).

No ano de 1952, o Ministério da Educação e Saúde oficializa a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que tinha como proposta o oferecimento da educação fundamental e reformas da estrutura agrária, que permitissem a recuperação do homem do campo a partir de ações como: o treinamento de líderes, missões rurais, campanhas educacionais, dentre outras (SOARES, 2003).

O governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia, o que repercute na educação que objetivava formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Ainda neste período, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, que possuem autonomia didática e de gestão e, em 1961, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei Nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional modificando a educação profissional. A partir daí

as antigas Escolas Agrícolas e de Iniciação Agrícola passaram a ser denominadas de Ginásios e as Escolas Agrotécnicas em Colégios Agrícolas.

No que se refere ao ensino agrícola, para atender ao modelo desenvolvimentista, onde a modernização tecnológica atinge o seu apogeu, os colégios agrícolas passam a adotar, a partir de 1966, o modelo de *Escola Fazenda*, que se baseava no princípio: “aprender a fazer, e fazer para aprender” (Brasil, MEC; COAGRI, 1985, p. 11) (SOARES, 2003, p. 69).

Em 1967 as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura são transferidas para o Ministério da Educação e Cultura - MEC passando a funcionar como Escolas Agrícolas. Já em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, todo o currículo do segundo grau é tornado técnico-profissional e a meta estabelecida era a formação de técnicos para o desenvolvimento da nação.

O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo. A *Pedagogia do Oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Neste cenário ditatorial, em 1978, a Lei Nº 6.545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica, conferindo a estas instituições a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Nas décadas que se seguiram uma nova configuração de economia global se estabeleceu no Brasil, a globalização. Para Frigotto (2007), este período marca a transição de um ciclo de reformas educativas embasado na ideologia do capital humano para um ciclo de reformas orientado pela ditadura do capital.

Na década de 90, no Governo Collor, o neoliberalismo² é conhecido pela sociedade brasileira e o discurso tecnicista tornou-se o ideal de educação com o cenário globalizado, situação que encontrou no Governo Fernando Henrique Cardoso um terreno fértil para mudanças profundas na educação.

² Neoliberalismo – em sentido estrito, um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a mínima interferência do estado nas atividades econômicas da iniciativa privada, colocando o mercado como base para organização da sociedade.

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Em 1994, a Lei Nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, medida que transforma de forma gradativa as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFET. A implantação desses novos CEFET, iniciada em realidade no ano de 1978, é retomada a partir de 1999.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país (MEC, 2008a, p. 15).

Em 1997, é criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, através do Decreto Nº 2.208, que levou parte dos CEFET a modificações da formação técnico-profissional. “Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140).

Já no Governo Lula as políticas estão voltadas para a responsabilidade social, o que repercute diretamente nas instituições de EPT da Rede Federal que “passariam a se ocupar, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas” (MEC, 2008a, p. 16).

Nesse contexto, as políticas impostas pelo Decreto Nº 2.208/1997, considerado pelos diversos setores e estudiosos da educação, um desastre da política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, são substituídas por novas medidas através do Decreto Nº 5.154/04, que elimina as restrições de organização curricular e pedagógica para oferta de

cursos técnicos impostas por aquele, reestruturando o ensino médio integrado que passou de três para quatro anos, possibilitando a junção de trabalho, cultura e ciência.

Em 2004, as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional passam a ter autonomia para criação e implantação de cursos em todos os níveis da EPT, exceto as escolas agrotécnicas, que receberam autorização excepcional para ofertar cursos superiores de tecnologia.

A partir de 2005, inicia-se na Rede Federal de Educação Profissional um processo de expansão que leva, em 2008, à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, que têm relação estrita com as políticas de Educação Profissional.

2.3 Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil e na EPCT

A partir da década de 1990 houve uma expansão da educação superior no Brasil, principalmente, através de instituições particulares de ensino, uma realidade embasada nas sugestões do Banco Mundial (LARA, 2007).

Como os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos em si mesmos, pois a educação constitui um setor da sociedade cujas características só se definem no contexto a qual está inserida, as medidas só adquirem significado quando se referem à totalidade na qual foram produzidas, num determinado momento de seu desenvolvimento. A partir dessa consideração, a educação é parte integrante da conjuntura, definida pela dinâmica das forças sociais num determinado momento histórico (FAVERO, 1991, *apud* LARA, 2007, p. 62).

Convém observar que as forças que regem as políticas de educação no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, estão inseridas no movimento neoliberal que tornou-se a base do Estado, situação que leva a mudanças na oferta da educação superior. Se antes a educação superior era um instrumento de poder vinculado às elites a partir da realidade neoliberal houve um investimento na inserção da educação superior em instituições de ensino de cunho profissional e tecnológico, em geral, destinadas à camada mais pobre da população. Isso se deve à quebra de paradigma ou reestruturação da educação a partir da nova realidade capitalista?

Ciavatta (2006, p. 913), hipotetiza sobre a inserção da educação superior na EPCT: “[...] consideramos que a transformação dos CEFET em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo”. A história da EPCT está arraigada na discriminação do trabalho manual e, como explica Carvalho (1999, p. 110), a “qualificação” para a classe trabalhadora é entendida como qualificação para um posto de trabalho, causando uma redução da relação educação e trabalho para a relação escola e produção, haja vista um ajustamento da educação aos interesses do empresariado.

A estabilidade da marginalização da educação para a classe trabalhadora se confirma na própria história da educação, que aponta uma formação dualista, de um lado aqueles formados para gerir, do outro os trabalhadores, formados para produzir. Historicamente essa foi a ênfase dada à educação profissional, formar mão-de-obra ou mesmo, determinar até onde se é possível chegar.

A história da educação profissional nos mostra ainda, que o entendimento da função social desta parcela do processo formativo tem se diversificado, conforme o contexto político-social em que ela se insere, assumindo diversas nomenclaturas e formas. Assim, ora se fala em instrução profissional, aprendizado profissional, educação técnica, capacitação profissional, ora, ensino técnico-profissional, formação profissional, qualificação, etc. Entretanto, apesar desta diversidade, elas sempre têm traduzido uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento (CARVALHO, 1999, p. 119).

Foram muitas as concepções e tentativas de implementação destas na EPCT do Brasil, contudo, como afirma Carvalho (1999), mesmo mediante novos olhares a EPCT não sofreu grandes mudanças, o que se apresenta é uma atualização da mesma concepção reducionista do conhecimento, numa tentativa constante de distinção embasada no mercado entre formação geral e formação profissional.

Segundo Kuenzer (1999), tratando da adoção pelo estado brasileiro das recomendações do Banco Mundial, o ensino fundamental é priorizado em detrimento da educação profissional especializada, que tem alto custo por ser prolongada e não acompanhar as mudanças do mercado e a extinção de postos de trabalho. Essa posição fundamenta-se em pesquisa encomendada pelo Banco Mundial, que aponta o nível fundamental como de maior retorno econômico, como também indica ser irracional investir em uma educação acadêmica e prolongada para uma maioria (pobres, negros, minorias étnicas e mulheres) que não nasce competente para exercer atividades intelectuais, sendo recomendada para estes a oferta de

educação fundamental que permita participação social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, com complemento de qualificação profissional de curta duração e baixo custo.

Grande parte das políticas educacionais desenvolvidas não apresenta caráter emancipatório, no sentido mesmo de libertar, mas se constituem da noção da permanência. Essas políticas dissolvem-se no entendimento adotado pelo Banco Mundial e, conseqüentemente, adotado pelos países pobres ou em desenvolvimento qualquer conceito de universalização. Há em realidade a adoção do conceito de seletividade extremamente conveniente para a classe elitista, de onde reconhece-se o vínculo entre educação e economia, num ciclo que considera as questões econômicas e fiscais, em detrimento dos sujeitos que compõem a nação, ótica que engendrou a oferta da educação superior nas escolas técnicas federais.

Em seu art. 1º, a lei n. 6.545/78 remete ao Decreto-lei n. 547/69 que autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração nas escolas técnicas federais, “destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondente às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional”. Inicia-se, assim, a “diferenciação para cima” da atuação das escolas técnicas federais, que são autorizadas a atuar também no nível superior, mas em um tipo especial de ensino superior as graduações de curta duração atreladas às necessidades e características do mercado de trabalho. O movimento de elevação do patamar de escolaridade para formação de técnicos já está presente, portanto, nos anos 1960, no bojo da reforma da educação superior (Lei n. 5.540/68) que fragmenta esse grau de ensino, pela criação de cursos de curta duração (CAMPELLO, 2007, p. 02).

O Decreto Nº 87.310/82 aponta a finalidade dos CEFET: a formação de tecnólogos como continuidade do ensino técnico de 2º grau, o que acontece a partir dos anos 70 quando algumas escolas técnicas, além de cursos técnicos, passam a oferecer cursos de nível superior diferenciados do ensino ofertado na universidade. Esse cenário foi modificado entre 1997 a 2002 com a “cefetização” de todas as Escolas Técnicas Federais e dez Escolas Agrotécnicas Federais (CAMPELLO, 2007).

A visão de subsistema de educação profissional é a característica básica da política de “cefetização” dos anos 1990. As escolas técnicas, sua estrutura, como escolas, mas também sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, como prédios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino (CAMPELLO, 2007, p. 8).

Em que sentido o Estado propõe a educação superior na EPCT e quais as condições dessas instituições para ofertar uma educação de qualidade? Saviani (2007), tratando da defesa de um ensino de qualidade para as camadas populares, afirma que a aprendizagem em qualquer circunstância deve constituir-se de conteúdos fundamentais e relevantes para a formação do cidadão, os quais trabalhem as raízes culturais, pois o domínio da cultura é meio de politização do sujeito, e assim, um meio de libertação, uma vez que a liberdade advém justamente do conhecimento detido pelos dominantes.

Nesse sentido, deve-se considerar o que apresenta Kuenzer (2007) sobre a “exclusão includente” e a “inclusão excludente”. A partir do caráter mercadológico surge a “exclusão includente” que acontece quando os trabalhadores são expulsos do emprego formal e reaproveitados em outros pontos da cadeia, configurando-se o “consumo predatório da força de trabalho” em trabalhos realizados manualmente em casa, incorporando neste ciclo idosos, crianças e desempregados, independente da qualificação. Já na educação ocorre a “inclusão excludente” na qual através de políticas governamentais é incluído um número maior de alunos no sistema educacional, no entanto, essa inclusão quando se dá com formas precárias de condição, constitui-se numa “falsa inclusão”, de caráter certificatório e sem qualidade, o que não assegura uma formação cidadã. Observa-se a ambiguidade da inclusão que, por vezes, acompanha ou credencia a exclusão.

Sobre o aumento da oferta de cursos em modalidades distintas às tradicionais, Ciavatta (2006, p. 927) questiona: “[...] a formação de tecnólogos em nível superior, os cursos breves (comparados aos cursos de quatro anos ou mais das universidades), incluem a pesquisa ampliada, com base nos fundamentos da ciência ou prevalecem os objetivos operacionais para o mercado?”. Esse questionamento é respondido com a análise do Decreto N°. 87.310/82, que limita a atuação dos CEFET à área tecnológica e determina que o ensino superior se dê em seguimento à formação de segundo grau de forma diferenciada do ensino universitário, o que aponta para o estímulo do conhecimento tecnológico e subsume a vida intelectual dessa instituição a um objetivo limitado.

Neste sentido, cabe repensar as políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior, principalmente no que tange à EPCT, para que o processo de expansão não se vincule permanentemente ao processo de exclusão. Dourado (2002, p. 236) expõe que,

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjulgando o seu

usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. 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.

Entender a EPCT unicamente como formadora de mão-de-obra é quebrar o princípio democrático-republicano que prevê o compromisso com a qualidade científica e social, bem como o interesse do público. “A educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 195).

Ao que parece, o Instituto Federal apresenta uma proposta político-pedagógica diferenciada da universidade quando oferta desde o ensino médio técnico até a pós-graduação de forma atrelada à pesquisa e à extensão, pautando a contínua (re)construção de sua realidade educacional no local e no regional com vistas ao global. O trabalho dessa nova institucionalidade criada como política pública do Governo Lula assume junto à sociedade brasileira seu caráter social, científico e tecnológico. O que se espera é que o mudancismo na educação profissional tão comumente praticado pelos governos nos cem anos de existência da REDE não descontinue ou limite um projeto que, respeitando o histórico dessa educação, prima pela democracia na educação.

2.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: panorama

No atual contexto, a realidade da Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT³ é orientada pela Lei N° 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REDE⁴ e cria os Institutos Federais, instituições de ensino com natureza jurídica de autarquia, que gozam de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A

³ Expressão que, mediante a nova realidade dos Institutos Federais, substitui a comumente utilizada EPT.

⁴ “[...] referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica de nível médio e superior” (SILVA, Caetana Juracy Resende da (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. 70 p. , p. 15).

institucionalização dessa nova proposta em consonância com os anseios da sociedade demanda desafios na implementação e manutenção das muitas mudanças dentro da REDE.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos (MEC, 2009, p. 07).

O MEC anuncia no documento intitulado “Instituto Federal: concepção e diretrizes” (2008a), que os Institutos Federais atendem a necessidade de se institucionalizar a EPCT como política pública e têm como foco a equidade, a justiça social, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias.

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (MEC, 2008a, p 21).

A EPCT de hoje, traz resquícios de um histórico marcado pela dualidade entre saber e trabalho, daí a grande responsabilidade do Instituto Federal, bem como seu valor perante a sociedade brasileira. Por isso, enquanto política pública, os Institutos Federais têm o papel de colaborar na estruturação das políticas públicas na região que atuam através de interação conjunta entre poder público e comunidades locais (MEC, 2008a), sem contudo fincar-se no caráter funcionalista determinado pelos interesses unicamente capitalistas que regeram a educação profissional até pouco tempo atrás.

É certo que as mudanças econômicas, políticas e sociais do cenário nacional influenciam diretamente na educação, não obstante os Institutos Federais devem ter como foco a formação cidadã do seu alunado, possibilitando-lhe sua emancipação como sujeito através de uma educação de qualidade. Nesse sentido, também funde-se o papel de

desenvolver o local e o regional, trabalhando na perspectiva territorialista. “Falar em território significa estar sempre a transpor as fronteiras geopolíticas; seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local *versus* global na perspectiva da sua superação” (MEC, 2008a, p. 23). Cabe aos Institutos Federais transporem as diferenças sociais e territoriais de um Brasil ainda desigual, para que a educação possa intervir nessa realidade.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (MEC, 2008a, p. 23).

Assim, os Institutos Federais precisam dialogar permanentemente com a realidade local e regional, compreendendo e respeitando a cultura de cada espaço para o estabelecimento de um vínculo profícuo com o global, que só se tornará realidade se o desafio de tornar a instituição um lugar de “vivência” democrática, aberto ao coletivo, for vencido. “Ao ver-se como lugar de diálogo entre negociadores, cada Instituto amplia seu campo de atuação ao espaço do território geográfico no qual se insere e que passa a ser o campo de negociação entre o local e o global, de construção de uma rede de solidariedade intercultural” (MEC, 2008a, p. 25).

Entendendo o conhecimento como o caminho da cidadania, é também desafio dos Institutos Federais a articulação e organização dos saberes tendo como preocupação o acesso a eles. Fazer com que o aspecto social da REDE realmente se concretize é o grande desafio que os Institutos Federais devem superar, lançando mão, por exemplo, de ferramentas como a flexibilização curricular, a infraestrutura e, principalmente, a experiência centenária como instituições de educação profissional.

3 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Com a expansão da educação superior, principalmente a partir da década de 1990, a avaliação institucional ganhou destaque no cenário educacional, conseqüentemente cresceu o interesse acadêmico por sua prática nas instituições de ensino e sua regulação pelo Estado, já que muitas concepções embasaram a prática desse processo e, muitos, foram os seus progressos e retrocessos.

Na tentativa de entender a complexidade da avaliação institucional, enfatizando a autoavaliação, buscou-se investigar nos caminhos históricos desse processo de avaliação, as percepções acadêmicas e políticas que o constroem, e também, analisar historicamente do seu surgimento à sua atual prática no cenário educacional.

3.1 Concepções e Perspectivas da Avaliação Institucional

No bojo da avaliação institucional está inserida toda sua complexidade política, como também suas concepções e perspectivas. Por isso, pesquisar a avaliação institucional requer muito mais que a participação prática nesse processo, faz-se necessário conhecer as concepções que o fundamentam.

Ao discutir sobre a concepção da avaliação Belloni *et al.* (2007, p. 14) iniciam enfatizando ser o ato de avaliar:

[...] uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro.

A esse tipo de avaliação assistemático e instintivo Belloni *et al.* (2007) caracterizam como *avaliação informal*, sendo que essa avaliação supre as necessidades de indivíduos, mas não as necessidades de instituições ou ações de impacto social. É necessário que se faça um processo avaliativo com características distintas, e que possa abarcar a compreensão de todas as dimensões e implicações da coisa avaliada, a este processo

denominam *avaliação formal* ou *sistemática*. Portanto, a avaliação é “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (Belloni *et al.*, 2007, p. 14).

Assim, a avaliação é apresentada em dois aspectos, a avaliação educacional, que refere-se à análise de desempenho de grupos ou indivíduos após ou durante uma atividade de aprendizagem, que trata geralmente, de atividade profissional; e a avaliação institucional, que tem como foco instituições prestadoras de serviços públicos, como a educação ou políticas públicas (BELLONI *et al.*, 2007).

Rocha Silva (2007, p. 31), discutindo sobre o conceito do termo “avaliação” enfatiza que

apesar do avanço na definição do termo avaliação e de seus objetivos (que, muitas vezes, são componentes do próprio conceito), ele ainda é considerado polissêmico, uma vez que o seu significado define-se em razão dos sujeitos que o utilizam, justifica-se, em parte, porque não existe neutralidade no uso do próprio conceito, pois ele reflete um posicionamento político-ideológico perceptível, tanto nas suas definições, quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores. A avaliação é uma ferramenta de planejamento, mas também é um instrumento de poder.

Enquanto que Dias *et al.* (2006), apresentam duas vertentes para a avaliação: a educativa, comprometida com a transformação da instituição numa perspectiva formativa e emancipatória, e a perspectiva regulatória, que está vinculada ao controle da qualidade da educação superior pelo Estado. Afonso (2005, p. 124) também aponta para uma avaliação educativa, que denomina de formativa.

De facto a avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com o Estado, enquanto lugar de definição de objectivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação. Pensamos mesmo que a avaliação formativa deve ser considerada no âmbito dos direitos sociais e educacionais que caracterizam o Estado-providência [...].

Oliveira & Fonseca (2008) ressaltam igualmente duas tendências da avaliação que, segundo eles, também são mostradas por Afonso, Dias Sobrinho, Ristoff, Domingues e Oliveira. Uma tem por finalidade regular e controlar com base em instrumentos padronizados e a outra trata de obter a emancipação, através de processos avaliativos promotores do conhecimento e do desenvolvimento institucional.

O termo “avaliação” tem múltiplas significações, contudo percebe-se que no campo da regulação da educação superior a comunidade científica pretende “formativa” com caráter subjetivo. Segundo Dias Sobrinho (2004), admitindo “configurações híbridas”, é possível distinguir duas tendências que predominam na avaliação: a avaliação embasada na epistemologia objetivista, de caráter técnico com fim de prestar informações confiáveis e úteis política e mercadologicamente e a avaliação embasada na epistemologia subjetivista, de caráter reflexivo, dinâmico, aberto e polissêmico, assim, dependente das experiências humanas.

Essas duas tendências da avaliação têm sido revezadas nos diversos processos de avaliação da educação superior no mundo, mas cabe observar que sendo um processo complexo necessita da regulação advinda da objetividade, bem como, da amplitude do conhecimento da realidade embasado na subjetividade.

Para além dos dados e produtos quantificáveis e eventualmente aprisionados em quadros e tabelas, a avaliação de uma instituição penetra em seus significados escondidos, em seus programas e desenhos de ação, em suas finalidades e compromissos, em seu clima e em sua disposição geral, nas relações hierárquicas e de poder, nos seus princípios e em sua cultura, nas contradições e conflitos, em seus consensos relativos, históricos e provisórios e em sua mentalidade geral comum, constitutivos da comunidade acadêmica e científica (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 77).

Percebe-se que há um vínculo entre as duas tendências, ou seja, a união entre o qualitativo e o quantitativo possibilita um amplo conhecimento do contexto onde o processo de avaliação se concretiza, permitindo a construção coletiva de metas que contribuam para o desenvolvimento da instituição. No entanto, por questões políticas e econômicas, muitas vezes o regulatório sobrepõe a parte formativa do processo, por conseguinte, a constante defesa por parte da academia do caráter formativo da avaliação.

A avaliação institucional deve buscar uma compreensão da realidade (avaliação iluminativa por Parlet e Hamilton); deve estar voltada para o processo decisório (avaliação coltada para a tomada de decisão de Stufflebean); deve responder a questionamentos (avaliação responsiva por Stake); pode possibilitar a identificação de mérito ou valor (avaliação de mérito de Scriven). Sem dúvida, beneficia-se das principais proposições da avaliação participativa, em especial seus objetos e ênfase na participação dos sujeitos integrantes da instituição ou política a ser avaliada (BELLONI *et al.*, 2007. p. 21).

Para Belloni *et al.* (2007) a avaliação é múltipla e pode ser considerada a partir de várias óticas, como: *concepção* de avaliação adotada, *momento* de realização ou tipo dos

sujeitos envolvidos. Pela *concepção* de avaliação é possível distinguir como principais tipos: a avaliação como comparação entre a realidade e uma perspectiva ou modelo definido; a avaliação como comparação entre proposta e realização; a avaliação sistemática com medição de eficiência e eficácia; a avaliação como instrumento de busca de acertos e dificuldades visando o aperfeiçoamento. Quanto ao *momento* de realização do processo avaliativo, pode ser: diagnóstica, realizada antes de uma tomada de decisão ou implementação de uma ação; ou política, podendo apresentar parâmetros para uma avaliação posterior; processual, desenvolvida durante o processo de avaliação sendo, muitas vezes, confundida com o processo de controle e acompanhamento; e global, realizada ao final do processo de implementação ou execução. Sobre os *sujeitos* do processo avaliativo, a avaliação pode ser: interna ou autoavaliação, quando conduzida pelos sujeitos participantes das ações avaliadas; externa, conduzida por sujeitos alheios à formulação, implementação ou resultados da ação avaliada; mista, envolvendo sujeitos participantes e externos; e participativa, um tipo de autoavaliação em que a população alvo participa ativamente do processo.

Sobre a avaliação, Belloni *et al.* (2007) observam, ainda, que possui algumas definições *operacionais*, focadas na descrição do processo, e *finalísticas*, centradas na finalidade do processo. Assim, a avaliação institucional tem como objetivos tanto a promoção de construção da autoconsciência da instituição para os seus limites e possibilidades, quanto a formulação de informações para uso da instituição avaliada, governo e sociedade. Cabe enfatizar que tais objetivos podem ser contemplados pela junção do quantitativo ao qualitativo.

Oliveira & Fonseca (2008) afirmam que uma proposta de avaliação não pode finalizar com a coleta e a divulgação dos dados, como se essa parte do processo conseguisse melhorar a qualidade educacional. Uma proposta de avaliação deve considerar que os muitos modos e mecanismos de avaliação geram mudanças especiais na cultura acadêmica, na gestão das instituições, no trabalho docente, nas decisões curriculares e na estruturação da educação superior. Ainda acrescentam que,

Se a avaliação tem sua justificativa na qualidade do ensino, não pode prescindir de intervenção por parte do Estado ou do próprio núcleo de gestão institucional. Se a avaliação não for seguida por medidas concretas para o redimensionamento das atividades institucionais, torna-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial (OLIVEIRA; FONSECA, 2008, p. 25).

De fato, ademais de possibilitar o autoconhecimento da realidade da instituição provendo seu aperfeiçoamento, um dos fins da avaliação institucional deve ser o provimento de informações para que o Estado conheça e acompanhe a educação superior ofertada no país, subsidiando suas políticas com dados que reflitam as necessidades da sociedade.

De acordo com Lara (2007, p. 144-145),

[...] a política utilizada pelo Governo brasileiro para a Educação Superior está voltada para um sistema de avaliação que mantém um instrumento focalizado nos resultados ou produtos de acordo com o consenso internacional prevalecendo a figura do Estado Avaliador. Prevalece a concepção privatista e mercantil. Não estaríamos de todo errados ao pensar que as avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm tido presença mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições.

Essa visão se reafirma nos estudos de Schlickmann *et al.* (2008, p. 166) que mostraram que os modelos de avaliação institucional, praticados nos governos do Brasil, apresentaram diferentes enfoques institucionais, sendo predominantes os enfoques regulador e normativo. Contudo, os modelos avaliativos com enfoques cognitivos foram os mais aceitos, o que pode ser explicado na busca histórica da comunidade acadêmica por um sistema avaliativo capaz de representar sua realidade.

Oliveira & Fonseca (2008, p. 24), reportando-se aos estudos relativos à avaliação, dizem que o ato de aferir a qualidade do ensino pelos resultados de testes padronizados é bastante criticado por restringir o conhecimento levando ao condicionamento dos currículos às exigências dos testes. “Neste caso, a avaliação constitui-se em instrumento de padronização das práticas educativas e, portanto, reforça sua função de controle”. Tal posicionamento se volta para uma concepção objetivista da avaliação.

Há que se pensar na avaliação não como promotora de um ranqueamento para fortalecimento do mercado da educação superior (GOMES, 2002), mas como expõe Macedo *et al.* (2005, p. 134),

Um efetivo projeto de reforma da educação superior deve prever e integrar um sistema de avaliação abrangente, isento e equânime no tratamento dos diferentes segmentos e instituições concernidos. Entendido exclusivamente como mecanismo de monitoramento e caução da qualidade e como instrumento orientador de gestão acadêmico-administrativa; deve estar orientado para a identificação dos pontos positivos e das fragilidades institucionais e ser capaz de oferecer caminhos para a correção de rumos.

Apesar das muitas discussões, a dualidade das concepções da avaliação parece não fazer sentido mediante o atual cenário político e econômico, pois a concepção objetivista tem ocupado um espaço privilegiado nas políticas educacionais que fazem uso de medições de qualidade e excelência para compreender um cenário tão complexo como o das instituições de ensino.

Parece não ser arriscado dizer que as nossas práticas avaliativas ainda carecem de uma reflexão mais aprofundada sobre os pressupostos ideológicos que se escondem por detrás dos números, das estatísticas e dos rankings. Não estaríamos carentes de uma reflexão filosófico-antropológica-política que nos pudesse dar algumas orientações a respeito do que estamos avaliando quando avaliamos e quais as implicações de nossa prática avaliativa? (GOERGEN, 2008, p. 814).

O critério de excelência, tão almejado nas concepções objetivistas, está pretensamente envolvido na neutralidade científica, como se a medição fosse um fim em si mesma. Não se pretende aqui, negar a obrigação das instituições de educação superior de alcançar a excelência para além dos limites superiores de suas necessidades, nem tampouco, desvalorizar a eficiência, a qualidade e a excelência, mas sim, colocar em discussão os sentidos que esses termos adquiriram a partir dos marcos ideológicos do neoliberalismo e sua inserção acrítica dentro dessas instituições (DIAS SOBRINHO, 2000).

Insinuando-se como neutro, o critério de excelência devendo ser o único e indiscutível compromisso da instituição, no fundo ele acaba escondendo uma concepção de universidade, de ciência, de tecnologia e de pesquisa que serve a um certo cenário histórico, neoliberal, de uma determinada sociedade, a dos países altamente industrializados (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 72).

Quais as perspectivas da avaliação institucional nesse cenário? Se o modelo de avaliação institucional que adentra as instituições de educação superior vem com o arcabouço neoliberal que projeta os padrões de excelência a partir de uma realidade diferenciada, o que esperar da avaliação institucional? Seria possível seguir nos Institutos Federais os mesmos critérios de avaliação ou padrões de excelência das universidades?

O processo de avaliação da educação superior nos Institutos Federais se encontra legalmente no mesmo patamar das universidades, realidade que requer indagações não somente quanto ao caráter formativo ou regulatório da avaliação, mas também sobre a identidade das instituições “para formação profissional e tecnológica” e o tripé avaliativo ensino-pesquisa-extensão.

Deve, pois, ser ressaltado que instituições de ensino superior podem – como inúmeras de fato o fazem – desenvolver serviços educacionais relevantes e de qualidade sem exibir pesquisa institucionalizada e quadros de pesquisadores ativos. Exigir, em nome de um entendimento pedestre do princípio da indissociabilidade, que toda e qualquer instituição de ensino superior demonstre a existência, ao lado de um ensino de qualidade, de programas estruturados e diversificados de extensão, e de pesquisa institucionalizada é, mais do que um equívoco, uma insensatez. Em um país como o Brasil, marcado por diversidades regionais, por desigualdades de recursos humanos e materiais entre as Instituições e por uma crônica escassez de fontes de financiamento é indiscutível que as condições mínimas para a produção de conhecimento pela pesquisa de qualidade são encontráveis, quando muito, em 10% das Instituições de Ensino Superior, aí incluídas as Públicas (MACEDO *et al.*, 2005, p. 139).

A noção de excelência está muito presente no discurso daqueles que sobrelevam a pesquisa tida como padrão de qualidade, que nesse contexto, compreende a ciência como valor absoluto sem enraizamentos socioculturais.

Esse conceito entroniza a representação máxima das hierarquias das certificações e das comparações [...]. A ideologia da excelência é comparativa e competitiva. [...]. observe-se que a avaliação pode cumprir uma função de interesse da ideologia da meritocracia individualista. Essa avaliação, através de procedimentos técnicos e supostamente científicos, determina as posições dos “melhores” e dos “mais competentes”. Esses mesmos critérios valem também para as instituições (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 73).

Para Dias Sobrinho (2000), a mentalidade da autonomia deve prevalecer mediante a mentalidade do controle, numa avaliação que assuma a complexidade institucional e opere coerentemente a compreensão do conjunto, produzindo a consciência das transformações e os resultados da melhoria qualitativa.

O decreto Nº. 5773 de 09 de maio de 2006, em seu Art. 59, § 3º informa que: “a avaliação, como referencial básico para a regulação de instituições e cursos, resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis”, demonstrando o aspecto quantitativo da avaliação. Ao assumir uma concepção que tendência mais para o objetivismo, corre-se o risco de redução do fazer pedagógico da instituição de ensino a percentuais isolados e, de certa maneira, sem sentido de realidade institucional. Tomada a partir desse princípio matematizador, preferido pela mídia, a avaliação institucional não possibilita a construção do sujeito coletivo que observará a realidade institucional a fim de balizar suas ações neste contexto.

3.2 Avaliação da Educação Superior: aspectos históricos

Para entender o processo de avaliação da educação superior e seus reflexos no meio acadêmico e na sociedade como um todo, torna-se fundamental analisar o percurso histórico dos processos de avaliação e regulação da educação superior, a começar pelas experiências de outros países.

Conforme Bertolin (2007, p. 310-311):

Nas décadas de 1960 e 1970 deu-se o auge das soluções quantitativas para a educação, as quais se expressaram em muitos países no aumento nos gastos com educação, no aumento do número de anos de ensino obrigatório, na diminuição da idade de ingresso na escola e no desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação, como a “teoria do capital humano”. No início da década de 1980 começaram a surgir os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação e já no final da mesma década o assunto se tornou uma prioridade nos EUA e na Europa.

É possível vislumbrar o movimento mundial em torno da educação, movimento este que, segundo Grego *et al.* (2007) citando Neave & Van Vugt (1994) e OCDE⁵ (2002), ganhou espaço no cenário brasileiro a partir da década de 1980, tendo maior ênfase a partir de 1990 com as transformações advindas da globalização e da visão de uma educação terciária como fator desencadeante do crescimento do capital humano e, conseqüentemente, da economia.

Para Afonso (2005, p. 44), no decorrer da década de 1980 o surgimento de políticas neoliberais e neoconservadoras deram impulso aos mecanismos de responsabilização evidenciados pela convergência de valores entre modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas, “nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar [...]”.

Quanto à inserção desses valores no Brasil, Zainko (2008, p. 827) informa que,

a proposta de avaliação em caráter mais sistematizado remonta ao início da década de sessenta quando o governo militar que vigorou no País de 1964 a 1985 a título de modernização submete a educação a um modelo “produtivista” de eficiência, como se as instituições educacionais fossem organizações semelhantes a empresas privadas.

⁵ OCDE – Organização Européia para o Comércio e o Desenvolvimento.

É possível perceber nas exposições de Afonso (2005) e Zainko (2008), o caráter mercadológico e, por isso, preferencialmente, objetivista da avaliação. No Brasil, a avaliação institucional já era praticada desde 1977, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, sendo esta voltada para os programas de pós-graduação objetivando credenciamento, recredenciamento e aperfeiçoamento institucional.

Com os movimentos educacionais e políticos de vários países voltados para a expansão da educação superior, o Brasil também adere a essa política e, com a nova realidade num campo permeado por interesses políticos, econômicos e sociais, surgem os conflitos. A partir dessa conjuntura, os mecanismos de controle e regulação da educação superior estão estruturados nas transformações econômicas e políticas que atingem o Estado e, conseqüentemente, todos os setores por ele regidos.

Para Dias Sobrinho (2000, p. 66), “[...] a educação superior é um dos campos cujo domínio é objeto da mais acirrada disputa política. Também por essas razões se pode perceber porque a avaliação passou a ter clara centralidade nas políticas de reformas da educação e da sociedade”. Sendo um campo de conflitos, a educação superior reflete a própria sociedade moderna que se caracteriza, segundo Rua (1998), pelas diferenciações sociais que envolvem os sujeitos que a compõe, podendo ser administrada por dois meios: a coerção e a política. Para esta pesquisadora, uma política pública requer várias ações pensadas estrategicamente para que as decisões tomadas sejam implementadas.

Tratando das transformações no cenário nacional, Ianni (1997) defende que essas devem-se ao jogo de forças e interesses travado em escala transnacional, uma vez que as decisões que gerem o Estado são guiadas por organizações como o Banco Mundial e a Unesco, ignorando-se, muitas vezes, as tendências da sociedade civil ou, por vezes, modificando-as aos interesses do mercado, que a partir da lógica neoliberal é tido como solucionador de problemas que antes eram de responsabilidade do Estado. Como frisa Queiroz (2008, p. 21),

no Brasil, a inserção de processos avaliativos como categoria central nas políticas públicas da educação superior, nas décadas de 1980 e 1990, teve como fulcro orientador a lógica neoliberal influenciada pelos ideais economicistas de Friederich Hayek e Milton Friedman. Esses teóricos defendiam a retirada da responsabilidade parcial do Estado como promotor dos serviços sociais, incentivando a competitividade no mercado.

Nessa ocasião, o conhecimento passa a ser a moeda que rege o desenvolvimento econômico do país, sendo preciso medidas de controle que garantissem tal produtividade

segundo a lógica do mercado. Essa perspectiva teve sua fonte nas ideias neoliberais que, como hegemonia nos países capitalistas, têm provocado mudanças de caráter político, econômico e social a nível internacional, inclusive apresentando o mercado como coordenador da economia do Estado, afastando este, de suas responsabilidades sociais. Essa ideia de isenção do papel do Estado quanto aos serviços sociais foi conceituada como “Estado Mínimo” em comunhão com a visão de um Estado que prejudica as ações do mercado e o desenvolvimento do país (QUEIROZ, 2008). “Trata-se, nesse caso, do paradoxo entre ‘Estado Mínimo’ e ‘Estado Máximo’. Mínimo na responsabilidade, promoção e manutenção das políticas públicas, sociais e educacionais. Máximo nas políticas de controle, entre elas as de avaliação” (GENTILI, 1998, *apud* QUEIROZ, 2008, p. 24).

É possível perceber que a tendência das ações do “Estado Máximo” para a educação superior é justamente a criação de mecanismos regulatórios que permitem a apresentação de dados, ou prestação de contas, às organizações transnacionais da “produtividade” nacional, nesse ponto, observando a instituição de ensino segundo o modelo empresarial que suscita eficiência, controle e utilidade, o que transforma o “Estado Mínimo” no “Estado Avaliador” (QUEIROZ, 2008).

[...] descortina-se no país um sistema nacional de avaliação que estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes estandardizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior (DOURADO, 2002, p. 246).

É a partir dessa situação que surge o embate entre Universidade e Estado, num jogo de forças do meio acadêmico contra a presença do Estado avaliativo que, geralmente, instaura processos de mão única – do Estado para a Universidade (LEITE *et al.*, 2000).

No Brasil, a avaliação institucional do ensino de graduação tem sua prática efetivada a partir de década de 1980 com o auxílio da Associação Nacional dos Docentes (Andes), conhecida na atualidade como Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior e, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - Crub, que iniciaram esse processo em reação aos projetos do MEC (SANDER, 2008).

No final do governo militar (1983), por iniciativa do Conselho Federal de Educação – CFE, foi criado um Grupo Gestor responsável por desenvolver o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU. Esse programa tinha como propósito conhecer as reais condições de realização das atividades de produção e propagação do conhecimento do

sistema de educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Para tanto, constituiu-se “[...] a partir de levantamento de dados e apreciação crítica da realidade da educação superior nacional, mediados por estudos, discussões e pesquisas, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema” (ZAINKO, 2008, p. 828).

O Grupo Gestor do PARU considerou as instituições como unidade de análise e destacou o papel da avaliação. A avaliação, nesse Programa, foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia de pesquisa que permitiria não só obter os dados, mas também permitia fazer “uma reflexão sobre a prática”. Assim, o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à “avaliação institucional” e considerou à “avaliação interna” como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a *participação* da comunidade na realização de auto-avaliação. Nesse sentido, o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA) inaugurando a concepção de avaliação *formativa e emancipatória* [...] (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135).

Para o Grupo Gestor do PARU, a avaliação tinha o potencial de conhecer a realidade a partir de dados coletados com a avaliação interna (autoavaliação), com essas perspectivas, o grupo alavancou a avaliação formativa no país. Esse programa não apresentou seus resultados, pois findou um ano após ter sido iniciado, devido a disputas dentro do próprio MEC (CUNHA, 1997, *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1985, objetivando a reformulação da educação superior, é criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior – CNRES. “O governo do presidente José Sarney atendeu as demandas de entidades docentes e instituiu uma comissão composta por 24 membros, heterogênea quanto à formação, atuação e posições públicas assumidas” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 136).

Tida como Comissão de Notáveis, a CNRES, a partir de consultas à sociedade e à comunidade universitária, apresentou o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985). Este relatório indicou algumas dimensões a serem seguidas para a realização da avaliação da educação superior: avaliação dos cursos, avaliação dos alunos, avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação de servidores técnicos e administrativos e avaliação das carreiras (ZAINKO, 2008). No geral, o documento defendia que, para a superação da crise na universidade, seria preciso aumentar a autonomia universitária que seria acompanhada por um processo de avaliação embasado na valorização do mérito acadêmico (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Tratando da lógica do relatório construído pela CNRES, Barreyro e Rothen (2008) abordam que a referida comissão entende a contrapartida da autonomia universitária como o próprio desempenho das instituições, e este, dar-se-ia via avaliação efetivada pelos pares, sendo criada a partir desta, um sistema meritocrático que direcionaria o financiamento estatal da educação superior.

Em 1986, é criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, que, tendo como objetivo elaborar uma proposta de Reforma Universitária, utilizou como ponto de partida de seus estudos o relatório emitido pela CNRES. Com isso, o GERES publicou um documento que continha uma proposta de aumento da eficiência das instituições federais, embasado no aumento da autonomia universitária e na avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela comunidade acadêmica. “O controle das Instituições não seria mais burocrático e ritualista e passaria a ser realizado pelos processos de avaliação institucional, deixando de verificar o cumprimento da legislação e averiguando o desempenho institucional” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.143).

Seguindo a mesma linha da CNRES, o GERES defendia que para as instituições federais deveria ser assegurado o mínimo de recursos, pois parte do financiamento deveria estar vinculado aos resultados da avaliação de desempenho (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Para Leite *et al.* (2000, p. 32), “o GERES propôs ao Ministério um programa de reformulação do Ensino Superior que, em última análise, pretende ranquear as instituições, distinguindo-as quanto às funções realizadas”.

Pode-se perceber que as propostas apresentadas tanto pela CNRES quanto pelo GERES, indicam para a avaliação uma concepção reguladora vinculada ao financiamento tendo como principal função, o controle da qualidade do desempenho da educação superior pública, enquanto o setor privado seria regulado pelo próprio mercado. Essa posição do Governo desencadeou forte reação da comunidade acadêmica que envia ao MEC projetos para substituir a proposta de avaliação apresentada pelo GERES, iniciando um debate de âmbito nacional.

Com o projeto GERES abortado, em 1988, o MEC cria a Comissão de Apropriação de Custos da IFES que analisa a avaliação de custos das instituições federais de educação superior. Já no ano de 1989, com o auxílio da *British Council*, foi promovido em Brasília-DF um amplo debate sobre avaliação no Seminário *Institutional Evaluation in Higher Education*. Nessa mesma época, algumas universidades organizaram seus próprios processos de avaliação institucional, como a Universidade de Brasília (1987), a Universidade Federal do Paraná (1988) e a Universidade de São Paulo (1988) (LEITE *et al.*, 2000).

Nesse contexto, a crítica ao sistema de educação superior, principalmente o público, torna-se frequente na mídia escrita e eletrônica dando a impressão que a pressão pela avaliação das universidades estivesse aprimorada. “Restava saber qual seria, no nível de tensões entre Universidades e Estado, o vetor de maior poder: o Estado avaliativo, com ‘orientação em direção determinada’, ou ‘a universidade da cultura antecipativa?’” (LEITE *et al.*, 2000, p. 34).

Os intentos governamentais, por meio de sucessivos encontros e seminários com especialistas nacionais e estrangeiros, especialmente ingleses, e de estudos sobre o uso de indicadores de qualidade, promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), intensificaram-se no início da década de 1990. A preocupação com a ação do Estado avaliativo, alicerçado nas políticas neoliberais que vêm caracterizando o processo de globalização da economia e da atividade humana nas últimas décadas, levou as instituições universitárias a reagirem e a agirem junto ao MEC que, em consequência, estabeleceu, em 1993, a Comissão Nacional de Avaliação, integrada por representantes dos reitores das universidades brasileiras (SANDER, 2008, p. 13).

Essa comissão, sob a coordenação do Reitor Professor Héglio Trindade, da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, teria como meta propor o sistema brasileiro de avaliação. Dessa feita, é publicado o documento da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que teve como primeiro resultado o trabalho intitulado “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”. Este documento foi dividido em duas partes: a primeira, com referencial teórico sobre a avaliação da educação superior; a segunda, com as orientações para a implantação da avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A ANDIFES produziu um guia para a avaliação institucional que, posteriormente, foi adotado pela Comissão Nacional de Avaliação para implantação do PAIUB, então financiado pelo MEC. A partir disso foi criado o “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” – PAIUB (1993), projeto piloto aceito pela comunidade acadêmica e pelo MEC como possibilitador de desenvolvimento nas universidades brasileiras.

O PAIUB, criado por bases acadêmicas, assumiu a avaliação com uma concepção formativa, propondo pela primeira vez, a implantação de um sistema nacional de avaliação institucional centrado na graduação e com participação voluntária das instituições para prestar contas à sociedade da qualidade de ensino ofertada.

Com duração média de dois anos, o PAIUB estabelece três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna,

Avaliação Externa e Reavaliação. A Auto-Avaliação da universidade por seus “seguimentos constitutivos”, a Avaliação externa por *experts* das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos) e a Reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores, estabelecendo ações para melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento de seu projeto pedagógico e de desenvolvimento (LEITE *et al.*, 2000, p. 35).

Para Leite *et al.* (2000), neste período, a avaliação institucional no Brasil tomou rumos inesperados, mostrando que a relação Estado-Universidade ainda não estava equilibrada, pois mesmo que a comunidade acadêmica tivesse aderido a uma cultura antecipativa com a adoção do PAIUB, a hegemonia do processo e a sua autonomia não estavam preservadas mediante os projetos de avaliação do Estado. Os projetos reguladores do Estado são conferidos pelo Decreto Nº. 2026 e pela Medida Provisória Nº. 1018, que instituem outros mecanismos de avaliação, como o Exame Nacional de Cursos – ENC, a Análise das Condições de Ensino – ACE, o processo de Avaliação das Condições de Oferta – ACO e a avaliação institucional dos Centros Universitários. Dentre os mecanismos de avaliação citados, o ENC, também conhecido como “Provão”, teve maiores proporções públicas por ter como base de avaliação os conhecimentos e a competência adquiridos pelos alunos e ser condição para obtenção do diploma, gerando manifestação de diversos órgãos de ensino e boicotes por parte dos alunos, firmando mais uma vez o embate Estado-Universidade.

O novo sistema era de natureza essencialmente quantitativa e estandardizada, pautando-se por critérios internacionais que alimentam práticas competitivas e estimulam comparações entre desiguais, muitas vezes baseadas em dados desprovidos de validade técnica, sentido pedagógico e solidariedade humana (SANDER, 2008, p. 14).

Se por um lado, o governo age como colonizador impondo sua legislação e práticas avaliativas, por outro, adota o PAIUB para o qual destina recursos e mantém o funcionamento do Comitê Assessor PAIUB em diálogo com a ANDIFES e demais associações. “O Estado avaliativo mostra-se, assim, ambíguo, porém burocrata por excelência, resolvendo no papel e na avaliação de resultados os históricos problemas da educação superior brasileiro” (LEITE *et al.*, 2000, p. 29).

É perceptível a grande distinção entre o PAIUB e o ENC, enquanto aquele tinha por base o conhecimento da realidade institucional percebida pelos sujeitos do processo, este enfatizava o controle pela supervisão abrindo oportunidade para que um ranking de notas

distinguisse as instituições de ensino no mercado a partir da ótica economicista. Ressalta-se que não é o foco aqui desvincular a economia da educação, já que uma é parte essencial da outra na vida social, por isso, endossar Dias Sobrinho (2004, p. 709-710) quando afirma que,

o papel da educação como motor da economia deve também ser levado em conta. Entretanto, a economia não pode se desbordar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista.

Destaca-se que além da vertente mercadológica, o “Provão” tinha um caráter midiático:

Apesar de suas deficiências, permitia comunicar uma mensagem nos próprios códigos e linguajar da publicidade e do marketing. Apesar de ser questionada tecnicamente a impossibilidade de comparações entre as notas dos diversos cursos, e de não haver gerado o fechamento de nenhum curso, tinha um valor baseado não na verdade, mas na eficácia comunicativa dos conceitos **A, B, C, D, E** (código no qual eram apresentados os resultados) que constituíam uma mensagem muito clara (BARREYRO, 2004, *apud* BARREYRO, 2008).

Numa outra conjuntura governamental, Governo Lula (2003), a avaliação da educação superior no Brasil é repensada, o “provão” é extinto e é criada a Comissão Especial de Avaliação – CEA, que junto com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, construiu o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” (BRASIL, 2004c). Para se chegar ao documento supracitado, essa comissão realizou um diagnóstico dos processos de avaliação utilizados pelo Estado naquela época:

No diagnóstico, analisava-se o *Provão* e afirmava-se que “a sua racionalidade [era] muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica”. Também era assinalado que “a divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao grande público a suposta qualidade dos cursos” constituía uma limitação, como avaliação do sistema, ao considerar apenas os resultados de exames dos alunos (BARREYRO, 2008, p. 865).

O que se pretendia com a implantação do SINAES, que tinha como eixo a avaliação institucional, era a mudança de foco, de aluno para instituição. Aos alunos seria

destinado um exame por área, ou seja, propunha-se uma avaliação formativa articulada com a regulação do sistema (BARREYRO, 2008).

Após meses de discussão, a proposta foi transformada na Lei N°. 10.861, sancionada em 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, regulamentado pela Portaria N°. 2.051 de 9 de julho 2004.

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

Este sistema foi criado 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, para coordená-lo e sistematizá-lo foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, ficando responsável pela operacionalização dos processos coordenados por esta, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Para as instituições de ensino, públicas ou privadas, coube a responsabilidade de constituir uma Comissão Própria de Avaliação – CPA com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

O SINAES congrega um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas compondo-se de três modalidades de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos, a saber: a Avaliação das Instituições de Educação Superior - AVALIES que se subdivide em autoavaliação – coordenada pela CPA de cada IES – e avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG e Avaliação de Desempenho de Estudantes - ENADE.

É possível vislumbrar neste sistema muito da concepção formativa do PAIUB, contudo, a nova proposta vai mais além quando da integração das dimensões internas e externas, unindo o particular ao global e o quantitativo ao qualitativo, para uma emancipação da avaliação. Contudo, é preciso observar se a concepção formativa que embasa o SINAES se efetua na prática ou é ocultada pelos índices.

3.3 Avaliação da Educação Superior no Cenário Brasileiro Atual: tensões em torno do SINAES

O SINAES, apresentando uma concepção mista que reconhece a importância do local (instituição de ensino-sociedade) para o global (Estado-sociedade), parece ser um instrumento capaz de auxiliar as políticas voltadas para a educação superior. Vale dizer que o entendimento de um processo avaliativo como mão única ou apenas regulador, compromete a própria prática da educação, que como todos os processos que envolvem o ser humano e sua existência social e histórica, é dinâmica e congrega transformações. Entretanto, O SINAES consegue realmente trabalhar as duas vertentes da avaliação? E quanto às tensões que subsistem nesse contexto?

No decurso histórico da avaliação da educação superior, a descontinuidade das políticas de governo coloca as instituições de ensino ora próximas do governo, ora distantes, quando vistas apenas como prestadoras de contas ao Estado, criando um clima de tensão em qualquer projeto ou proposta entre instituições de ensino e Estado.

Tais fatos levam ao entendimento de que as tensões criadas fazem emergir, por parte das instituições universitárias, culturas de sobrevivência que se caracterizam por períodos ou de submissão com aceitação de normas e diretrizes emanadas dos poderes centrais –, ou de reatividade, quando reagem a essas normas e regras, encontrando caminhos próprios para seus fins, muitas vezes ao arrepio das leis propostas. Ou, ainda, podem tais instituições desenvolver culturas antecipativas, quando estas se colocam à frente do Estado, mostrando a eles seus interesses e intenções (FRANCO *et al.*, 1989, *apud* LEITE *et al.*, 2000, p. 29).

As tensões já existentes no campo da avaliação institucional não desapareceram com a implantação do SINAES, uma vez que o próprio histórico da avaliação da educação superior no Brasil deixa claros seus percalços. Trindade (2007), informa que no início da implementação do SINAES, a prioridade da CONAES era recuperar e fortalecer a cultura da avaliação no âmbito da educação superior; situação que pode ser entendida com um desafio, haja vista a situação de embate entre Estado e instituições de ensino, por exemplo, quando o PAIUB vigorava e o Governo impôs o ENC, dentre outros processos avaliativos, sem consulta ou consentimento da comunidade acadêmica.

Muitas foram as estratégias utilizadas pela CONAES para difundir o SINAES, desde palestras com os gestores das instituições de ensino e cursos para as CPA até

divulgação na mídia eletrônica, difusão de artigos e circulação de documentos contendo as concepções e diretrizes do novo processo de avaliação institucional do Brasil.

A avaliação foi destaque como política para a educação superior desde a proposta do programa de governo da coligação “Lula Presidente”, no momento em que se discutia a necessária mudança dos processos de avaliação, até então embasados pela visão neoliberal que estimula a concorrência entre as instituições e foca o mercado consumidor (BARREYRO, ROTHEN, 2006).

O debate público em pauta, nesse contexto, era a realização ou não do ENC (“Provão”), situação que salientou os embates dentro do próprio MEC, já que Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, e Otaviano Helene, presidente do INEP, que era o órgão responsável por executar as avaliações, tinham posições diferentes quanto ao assunto. Enquanto Buarque defendia a continuação do “Provão”, Helene era contra e enfatizava as severas críticas recebidas pelo processo (BARREYRO, ROTHEN, 2006).

Em 2 de setembro de 2003, a CEA apresentou publicamente a sua proposta, sendo a avaliação institucional o seu centro. A ênfase da concepção avaliativa exposta está na preocupação com a tomada de consciência sobre a instituição, conseguida pela participação coletiva em todo o processo, o que lhe outorga caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional. O processo estaria centrado na auto-avaliação, realizada no interior das instituições, com subcomissões internas que avaliariam os diferentes cursos. Outros dados para a avaliação seriam advindos de um exame do Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), aplicado a uma amostra de alunos de segundo e do último ano das instituições, com o intuito de analisar os processos educativos em cada área de conhecimento, além de informações estatísticas coletadas regularmente pelo MEC. A auto-avaliação seria completada com um momento de avaliação externa realizada por membros da comunidade acadêmica e científica, por meio de visitas *in loco*, com o objetivo de contrastar as informações providas do relatório de auto-avaliação institucional (CEA, 2004, *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 960-961).

A proposta apresentada pela CEA gerou grande discussão tanto entre os membros do MEC, quanto na imprensa, estando em pauta a questão da objetividade e subjetividade na avaliação. A imprensa era a favor do “Provão”, tal como o Ministro Buarque que afirmou ser a favor do ranking das instituições desde que a prova não fosse o único critério utilizado. Após vários debates, em dezembro de 2003, o Ministro da Educação encaminhou à Câmara uma proposta de avaliação intitulada SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, também conhecida como IDES. Assim, a proposta da CEA, defendia uma

avaliação emancipatória, enquanto o IDES apoiava-se na avaliação somativa que induziria ao *ranking* das instituições (BARREYRO, ROTHEN, 2006).

Encerrado o momento legislativo – aprovação da lei e edição das portarias de regulamentação –, as duas concepções de avaliação continuam coexistindo. Sintomático dessa indefinição é a adoção de concepções divergentes nos sucessivos documentos publicados pela CONAES/INEP; por exemplo, os documentos intitulados *Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior* e o *Roteiro para a Avaliação Interna* são mais próximos da concepção emancipatória defendida pela CEA do que da visão regulatória da avaliação. Por sua vez, o documento *Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior* assume a visão oposta (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 967).

Também Oliveira & Fonseca (2008, p. 26), destacam essa dualidade do atual sistema de avaliação:

Atualmente, observam-se tentativas de pensar e implementar um sistema de avaliação que seja, ao mesmo tempo, emancipador, visando ao desenvolvimento das instituições, e regulador, tendo em vista o papel do Estado no controle da expansão com qualidade. Em certa medida, esse é o esforço que desde 2004 vem sendo empreendido no Brasil por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Em discurso proferido por ocasião de sua posse na Presidência da CONAES, Trindade (2007), versa sobre essa dualidade como um ponto positivo do processo de avaliação atual:

Hoje, o sistema do SINAES representa um avanço no campo da avaliação ao combinar num sistema articulado à avaliação institucional, a avaliação de cursos e de desempenho dos estudantes (ENADE). O SINAES integra os três instrumentos com base em uma concepção global, articula a regulação e a avaliação para tornar-se um processo de identificação de mérito e valor tendo como norte a “missão pública” da educação superior (TRINDADE, 2007, p. 108).

Ainda em seu discurso, o então presidente da CONAES, frisa o importante papel do SINAES para a reforma universitária e denomina este sistema de “triângulo das bermudas”, por ter que lidar com o trinômio avaliação-autonomia-financiamento (TRINDADE, 2007, p. 109). Parece ser evidente a preocupação de que o SINAES se volte para o aspecto quantitativo em detrimento do aspecto qualitativo, o que derrubaria a prospectiva teórica do próprio sistema, tido como dual.

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. Para tanto, divide-se em duas modalidades: autoavaliação - coordenada pela CPA de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES; avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, cuja avaliação tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios da autoavaliação. O processo de avaliação externa se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar sua natureza formativa e de regulação, numa perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem estabelecer um sistema que permita a integração das várias dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, assim como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

A proposta do SINAES deixa clara sua dualidade conceitual quando vincula a autoavaliação, que é o espelho da realidade institucional, com as funções de regulação e autorregulação:

Os processos avaliativos conduzidos individualmente pelas instituições também se vincularão a funções de regulação e de auto-regulação. Esses processos são básicos e, portanto, obrigatórios para que a instituição se integre formalmente ao sistema de educação superior, cumprindo as exigências concernentes a autorizações de funcionamento, credenciamento, reconhecimentos, transformações e demais instrumentos legais. Em outras palavras, a auto-avaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. Por outro lado, toda regulação se fará de modo articulado à auto-avaliação (BRASIL, 2004c, p. 98).

Tem-se nessa proposta, um misto entre avaliação emancipatória, quando possibilita conhecer a realidade institucional através da autoavaliação e, reguladora, quando do uso de índices para medir essa realidade. No entanto, resta verificar se na prática essa mescla de concepções realmente se faz presente.

Sobre a prática do SINAES, Zainko (2008, p. 831), diz que alguns vícios que já estavam presentes na origem do sistema permaneceram no fim do seu primeiro ciclo de três anos, são eles: “a fragilidade da ‘cultura de avaliação’, a insuficiência de pessoal capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção, as dificuldades da composição política da CONAES, a insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de auto-avaliação”.

Além dos problemas apresentados acima, atualmente discute-se no âmbito acadêmico, se o SINAES está sendo implementado tal como pensado em sua proposta original. Sobre esse assunto Sguissardi (2008, p. 857-858) discorre que,

A criação recente, pelo MEC, do Conceito Preliminar de Cursos–CPC e do Índice Geral de Cursos das Instituições de Educação Superior–IGC é apenas um exemplo de certo modelo de regulação que contradiria frontalmente um dos objetivos básicos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES, isto é, o (*sic*) gradativa implementação da cultura de avaliação nas IES. O ranking das IES do país – que decorre da aplicação do IGC – divulgado “com festa” pela grande mídia poucos dias após a criação deste índice, está sendo visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o SINAES como sua mais completa negação.

Pelo visto, apesar de uma base teórica pertinente, o SINAES tem se aproximado muito mais do mundo mercadológico que da realidade de cada instituição e, no trinômio avaliação-autonomia-financiamento, anteriormente citado no discurso do Presidente da CONAES, a autonomia e a avaliação tal como proposta pelo SINAES se perde entre os números. Para Dias Sobrinho (2008b, p. 817-818), no contexto atual de explosão quantitativa dos sistemas de educação superior e múltiplas demandas sociais, diversos atores disputam papéis que competem à educação superior diante do Estado, da sociedade, da comunidade educativa, do mercado, dentre outros. “Nesta disputa, está claro que, atualmente, têm primazia as noções de qualidade e os modelos de avaliação e garantia de qualidade ancorados nas doutrinas e práticas neoliberais”.

Para Barreyro (2008), um dos eixos da avaliação, o ENADE, tem seus resultados “super-dimensionados” no Conceito Preliminar de Curso (CPC), que compõe o Índice Geral de Cursos (IGC). Sendo este eixo apenas um, dentre os demais, chama atenção a relevância que se tem dado a ele em detrimento da autoavaliação, que se queria como eixo central da avaliação e, atualmente, “parece não ter relevância no ‘ranking’ das instituições divulgado pelo ministério, apesar de continuar vigente no SINAES, dado que não houve alteração da lei” (BARREYRO, 2008, p. 866).

Já o terceiro elemento do sistema de avaliação, a avaliação de curso, que foi incorporado ao SINAES desde a Medida Provisória 147/2003 que instituiu o SINAPES, “metamorfoseando” a Avaliação das Condições de Ensino – ACE (BARREYRO; ROTHEN, 2006), aparece distorcido no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Ele dá um peso importante aos resultados do ENADE e à “construção” Índice de Diferença de Desempenho (IDD) – elaborada com os dados do ENADE – e avalia a infra-estrutura e o projeto pedagógico do curso, a partir de duas perguntas aos estudantes, no questionário sócio-econômico do ENADE e não pelo instrumento de avaliação de cursos

implantado pelo SINAES; mais completo e ainda em vigor, pois a lei não foi alterada (BARREYRO, 2008, p. 866).

Há que se notar a ênfase dada por Barreyro (2008) à não alteração da lei e às mudanças trazidas pelos novos índices do MEC, visão que corrobora com a de Dias Sobrinho (2008b) quando questiona: “O SINAES se reduziu a índices?”.

De acordo com Dias Sobrinho (2008b, p. 819), a “Avaliação Institucional interna e externa, é o processo central do SINAES”. Este processo permite à instituição e ao sistema de regulação conhecer a realidade de cada instituição, refletindo sobre suas responsabilidades, pontos fracos e potencialidades, a fim de planejar a melhoria da qualidade da educação ofertada em todas as suas dimensões. Por isso, além do aspecto técnico, deve ser trabalhado por toda comunidade acadêmica e externa, o aspecto educativo e ético da avaliação. Apesar dessa vertente emancipatória da avaliação e de sua base ser alicerçada em um trabalho mútuo construído pela comunidade acadêmica e a CEA, autora da proposta que se refletiu na Lei Nº. 10.861,

durante sua vigência nos últimos 4 anos de difícil implantação, o SINAES estava consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados (pois geram fama) *rankings*.

As recentes ações do INEP interrompem a construção desse processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 820).

Neste processo de possível reconstrução do SINAES, inicialmente fora desmontada a equipe de implantação deste sistema e mesmo sem consolidar-se como cultura, o SINAES, foi, nas palavras de Dias Sobrinho (2008b, p. 820), “perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES (não se trata de sigla para Índices Nacionais de Desempenho de Instituições e Cursos de Educação Superior)”.

A produção de significados e os questionamentos sobre a pertinência e relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, que deveriam integrar a avaliação da educação superior no Brasil, estão perdendo espaço para a medida e o controle, enquanto os processos formativos são anulados mediante resultados quantificáveis da qualidade dos cursos e das instituições. Com isso, a avaliação institucional tida como eixo central do SINAES tornou-se periférica, levando ao desestímulo do trabalho das CPA e ao engrandecimento do ENADE (DIAS SOBRINHO, 2008b).

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, 2008b, p. 821).

Barreyro (2008), também se posiciona quanto ao aparecimento do CPC e ICG, versando que tais índices parecem não mostrar apenas questões técnicas, mas sim, responder a propostas diferentes da estabelecida no primeiro Governo Lula, quando o SINAES foi proposto e aprovado. Mesmo que alguns estudos apontem que o SINAES é um modelo de avaliação em transformação, “[...] o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade” (BARREYRO, 2008, p. 867).

No entanto, Dias Sobrinho (2008b) enfatiza que não se trata de uma simples mudança metodológica, mas de uma mudança do paradigma de concepção da avaliação, que deixa de tratar da produção de significados e refletir sobre os valores para controlar, selecionar e classificar em escalas numéricas.

Entender o ENADE como ferramenta essencial de avaliação e dissolver a autoavaliação num processo que se quer amplo e democrático reflete a própria perda de autonomia das instituições de ensino mediante o Estado e restabelece um embate já ocorrido na época do “Provão”. Contudo, é preciso frisar que o que está em pauta neste embate, é a educação e toda sua complexidade enquanto bem público.

A qualidade de um fenômeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos *rankings*. Sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação. A avaliação da educação deve ir além das medidas de conformação: deve ser uma política pública que contribua para o aprofundamento dos valores democráticos; portanto, deve valorizar as políticas de democratização do acesso e condições de permanência, a equidade, a construção e socialização dos conhecimentos como bem público, a associação da função cognitiva com a função formativa integral do profissional social (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 824).

Quando o processo atual de avaliação desconsidera a função social da educação e do próprio SINAES, corre-se o risco de perda do sentido de qualidade da educação superior e do sentido de um processo que poderia levar ao real desenvolvimento das instituições que dele se apossassem, no sentido mesmo de conquista.

3.4 A Autoavaliação Institucional

A avaliação institucional deve ter como fundamento os resultados advindos da construção coletiva do autoconhecimento institucional, criando a cultura da avaliação, tornando-a prática permanente no contexto acadêmico com vistas ao social, pelo qual toda instituição de ensino precisa primar. Essa posição prescinde de consenso da gestão institucional a fim de que a instituição desenvolva a titularidade da avaliação e realize um processo autônomo que retrate a qualidade da educação ofertada. Neste sentido, concorda-se com as colocações de Goergen (2008, p. 812) sobre a necessidade de que as instituições de educação superior façam “uma auto-avaliação a respeito do sentido de sua atuação no campo da ciência e tecnologia para devolver ao humano sua centralidade, não permitindo que o conformismo científico elimine a consciência e a política”.

Os processos de avaliação fundamentam-se em conceitos de qualidade e excelência, não obstante resta saber se o ideal de instituição que se quer avaliar consegue abarcar a complexidade da educação enquanto caminho de emancipação ou se essa complexidade se perde em meio a números e percentuais. Ademais, qual o significado da autoavaliação no contexto conturbado de avaliação institucional vivido na atualidade através do SINAES.

Teoricamente, é possível dizer que o SINAES se apresenta dentro de uma perspectiva mista, já vez que se constitui por um caráter regulador, quando vincula o credenciamento e o recredenciamento das instituições à avaliação institucional, mensurando dados e criando índices; e subjetivo, quando permite que se realize a autoavaliação a partir da reflexão mútua dos atores do processo com o cruzamento de informações nas diversas dimensões (missão e PDI; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infra-estrutura física; avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira) da instituição, como consta na Lei N°. 10.861 em seu artigo 3°.

Contudo, Dias *et al.* (2006, p. 457) apontam o SINAES como um sistema exclusivamente regulador:

A retroalimentação dos processos avaliativos tem sido realizada no país exclusivamente sob a forma de regulação, não havendo princípios de natureza formativa culturalmente estabelecidos. O próprio SINAES torna-se vítima desse fenômeno cultural, pois ao justificar sua legitimidade, prescreve: “a avaliação não é só uma questão técnica. É também um forte

instrumento de poder. [...] As questões técnicas podem ser tecnicamente respondidas, porém, são os sentidos éticos e políticos que envolvem as concepções de educação superior, de sociedade e conseqüentemente de avaliação” (Ministério da Educação, 2003a, p. 67). Dessa forma, o SINAES está assumindo para si mesmo apenas o aspecto regulatório da avaliação, deixando o elemento formativo para as próprias IES, eximindo-se, portanto, de construir um amplo sistema formal para orientá-las ética e politicamente.

É possível perceber a grande preocupação dos estudiosos com o sistema de avaliação vigente, que mesmo apresentando em sua legislação e documentos norteadores grandes possibilidades para a manutenção de uma concepção mista, parece não apresentar na prática um caráter formativo. Os métodos para se chegar a um resultado equalizador das duas concepções da avaliação devem ser evidenciados a fim de que as comissões responsáveis pela autoavaliação desenvolvam um trabalho pertinente com a necessidade de cada instituição, seguindo uma concepção mista, como o quer o próprio SINAES.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2004c, p. 85), o SINAES deve articular duas importantes dimensões, a saber:

a) a avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado.

Essa visão articula a avaliação interna e a avaliação externa, bem como a comunidade acadêmica com membros da sociedade e as instâncias institucionais com as nacionais e internacionais (BRASIL, 2004c). A autoavaliação, ou avaliação interna, é uma das etapas do processo avaliativo, a qual cabe à instituição de educação superior gerir através da CPA, que se constitui num organismo de grande importância neste processo.

A CPA deve conduzir o processo de autoavaliação com a finalidade de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo INEP obedecendo a critérios como a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e sociedade civil organizada, tendo atuação autônoma em relação aos demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

O objeto de análise da avaliação institucional, que deve ser seguido pela autoavaliação, é o conjunto das dez dimensões constantes na Lei Nº. 10.861 das quais destacam-se, dentre outros, os aspectos relativos ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Quanto

aos sujeitos, a avaliação refere-se ao conjunto dos professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa convidados a participar do processo.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2004c, p. 96), a avaliação institucional é constituída basicamente pelo processo de autoavaliação que será completado pela avaliação externa realizada por especialistas.

[...] a auto-avaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. Por outro lado, toda regulação se fará de modo articulado à auto-avaliação. A auto-avaliação também terá importantes funções de auto-regulação. Por meio dela, as instituições conhecerão melhor a sua própria realidade e poderão praticar os atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e suas missões. Além de seus próprios estudos, também receberão as recomendações e indicações das Comissões de avaliação externa (BRASIL, 2004c, p. 98).

Para o SINAES o processo de autoavaliação deve ser permanente para subsidiar o autoconhecimento institucional aumentando a consciência pedagógica, além de prestar contas à sociedade e ao Estado. Identificar os pontos fortes e as fragilidades institucionais é uma das metas da autoavaliação que, também, visa a elaboração de ações para o desenvolvimento institucional com base nos resultados desse processo.

Apesar de permanente, a autoavaliação deve apresentar resultados por ciclos de no máximo três anos e apresentar anualmente informações sobre o seu processo contínuo na instituição. Para o processo interno de avaliação, o INEP publicou um roteiro de autoavaliação que deve ser seguido pelas CPA para o desenvolvimento do processo que culmina na confecção do relatório de autoavaliação.

Este relatório deve conter todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a IES pretende empreender em decorrência do processo de auto-avaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação (BRASIL, 2004c, p. 104).

O relatório de autoavaliação deve ser encaminhado à CONAES para fins de avaliação externa e, caso haja interesse da gestão, o relatório de autoavaliação subsidiará o planejamento institucional, assim as ações estarão consoantes com a realidade institucional.

Atendo-se à proposta do SINAES, é interesse primordial desta pesquisa, o processo de autoavaliação, que segundo Dias Sobrinho (2000), enfrenta dificuldades para operacionalização:

Há certamente sérios problemas a equacionar na construção de um processo democrático e participativo, desde logo admitindo que a comunidade universitária, não diferente de outras, não tem ainda a cultura e os hábitos de reflexão sistemática e de conjunto sobre a sua própria realidade (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 81).

É grande o desafio das CPA para a construção de um processo identificado com sua realidade e autônomo mediante a proposta apresentada. Por isso, observa-se a necessidade de que os membros das CPA tenham uma formação sólida a respeito do processo que desenvolvem, sejam isentos e reconhecidos por seu compromisso ético e técnico e, principalmente, que sejam legitimados pela comunidade. É claro, para que essa realidade seja efetivada é preciso que a gestão da instituição se comprometa verdadeiramente com a avaliação de forma a subsidiar o processo contínuo desta, assumindo que a avaliação institucional “tem a ver, pois, com a vida das pessoas e o destino da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 90).

Portanto, a autoavaliação é tão complexa como a própria avaliação institucional em sua completude, pois é capaz de acender na comunidade acadêmica questões políticas e filosóficas sobre a realidade. Por isso, a necessidade de que os membros das CPA compreendam e assumam o papel social que lhes cabe nesse processo.

Como tudo o que é humano está mergulhado em valores, tudo o que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político; a avaliação institucional deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas conseqüências na e para a sociedade. Não é prioritariamente uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais. Não existe para justificar um clima morno e seguro em que as respostas técnicas emudecem as dúvidas e impedem que as questões emergjam (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 91).

O processo de autoavaliação precisa das duas concepções da avaliação para dar conta da singularidade que têm as instituições de ensino, ou melhor, da singularidade da educação.

De acordo com o documento intitulado “Orientações Gerais para o Roteiro de Auto-avaliação das Instituições” (BRASIL, 2004b), são requisitos da autoavaliação: a existência de uma equipe de coordenação, no caso a CPA; a participação dos integrantes da

instituição, que deve ser paritária; o compromisso explícito por parte da gestão; lidar com informações válidas e confiáveis; e uso efetivo dos resultados na instituição. Para tanto, foram indicadas algumas etapas da autoavaliação a serem seguidas pelas CPA, conforme quadro abaixo:

1ª Etapa - Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • constituição da CPA; • sensibilização; • elaboração do Projeto de Avaliação.
2ª Etapa - Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • ações; • levantamento de dados e informações; • análise das informações e construção dos relatórios parciais.
3ª Etapa - Consolidação	<ul style="list-style-type: none"> • relatório; • divulgação dos resultados; • balanço crítico.

Quadro 1 - Etapas da Autoavaliação

A gestão institucional deve abraçar a autoavaliação e possibilitar o desenvolvimento de todas essas etapas de forma transparente, a fim de que a confiança no processo seja uma constante entre os envolvidos e se crie na instituição a cultura da avaliação. Ainda, é preciso a conscientização do que seja todo o processo, suas possibilidades e desafios, para que se construa uma autoavaliação com a identidade institucional, que às vezes, pode divergir do atual processo do SINAES.

Em estudo relativo às CPA Oliveira & Fonseca (2008, p. 46), afirmam que “[...] as instituições que não possuem experiência anterior de avaliação adotam quase integralmente a proposta de auto-avaliação do Sinaes”. Acrescentam que essas comissões, geralmente, são constituídas de maneira ampla e inclui representantes da sociedade civil organizada. Todavia, quanto à sua autonomia é permitida uma colocação, pois, dependendo financeiramente das instituições, tende à submissão no processo decisório, como também a enfrentar dificuldades durante a operacionalização do processo impedindo uma coleta de dados mais efetiva.

Em geral, as propostas não lograram articular e integrar de forma clara as dimensões de regulação e emancipação, e deixam perceber que combinar conceitualmente e operacionalizar essas duas dimensões, como prevê o sistema nacional, é algo complexo e demanda um lento processo de construção (OLIVEIRA; FONSECA, 2008, p. 51-52).

Dias Sobrinho (2000, p. 81), tratando da formação das comissões de avaliação diz que estas poderiam compor “núcleos de integração interuniversitária” para discussão de

orientações gerais de condução de processos articulados promovendo estudos, debates e questionamentos sobre os problemas da educação superior. As comissões de avaliação assumiriam o papel de “[...] articulação e coerência, catalisação e aglutinação de competências inercialmente isoladas, de estímulo e provocação aos estudos e às discussões, encaminhamentos e sistematização de resultados [...]”.

Mas, para que a CPA assuma esse papel formativo é preciso não se restringir a medir números. Dias Sobrinho (2000), explica que como procedimento metodológico a descrição objetiva da instituição é uma etapa importante que não deve bastar-se a si mesma, nem dar margem a punição, exclusão ou privilégios.

Sobre os resultados da autoavaliação, o INEP pontua que “as comparações devem ser, sobretudo, internas, devendo ser evitados os rankings e classificações pelas notas, menções e distintos códigos numéricos, alfabéticos e outros” (BRASIL, 2004c, p. 105). Entretanto, cabe inferir: Qual é o foco da autoavaliação, responder ao INEP através de percentuais ou conhecer para transformar a realidade institucional? Será que as ações do INEP estão possibilitando que os resultados da autoavaliação interfiram na realidade institucional?

A partir de uma pesquisa que analisou a relação entre avaliação institucional, estratégias de *marketing* e imagens projetadas pela rede de educação superior no Distrito Federal, Sousa (2008, p. 91) diz que:

Ficam subjacentes aos depoimentos apresentados dois elementos importantes. De um lado, a percepção do Sinaes como uma proposta mais ampliada, como sistema de avaliação da educação superior vigente no país, considerando os vários eixos que pretende avaliar. De outro, embora seja reconhecido [...] que o Sinaes não se resume ao Enade, percebe-se [...] a reafirmação de certa “visibilidade” que esse exame tem ganhado no cenário da avaliação da educação superior no país, ainda que seja apenas um dos instrumentos avaliativos do referido sistema [...].

Sousa (2008), também ressalta a visão dos dirigentes institucionais que se preocupam muito mais com a visibilidade do ENADE, enquanto que a dimensão da autoavaliação mostra-se subsumida na fala desses dirigentes. Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2000, p. 98) declara que “os exames gerais, além de não darem conta das relações subjetivas, dos conteúdos e valores ocultos no currículo, além de não se constituírem em mecanismo formativo, ainda que não gozem de plena confiabilidade técnica e científica, acabam impondo-se [...]”.

Por isso, a necessária atenção para um processo que se inicia no seio da instituição de ensino e tem repercussões também externas. Dias Sobrinho (2000), evidencia cinco riscos

que devem ser evitados durante o processo de avaliação, sendo: 1) a instituição de ensino precisa primar pela titularidade da avaliação auscultando as vozes da sociedade, ou seja, é preciso considerar a especificidade institucional frente aos critérios impostos pela proposta de avaliação pelo órgão regulador; 2) a instituição de ensino não pode realizar uma avaliação laudatória e cair no erro da ocultação e da mediocridade realizando um autoelogio institucional; 3) é preciso cuidado para que a avaliação não desmereça aspectos importantes ou supervalorize outros secundários, ou mesmo desqualificar a avaliação quando apresenta pontos negativos e validá-la quando apresenta somente pontos positivos; 4) a avaliação não deve gerar comparação, pois cada instituição é única e só pode ser comparada com ela mesma num intervalo de tempo; 5) é preciso evitar que a avaliação funcione a serviço da administração da instituição avaliada, como também evitar a participação descompromissada dos membros avaliadores.

Como a avaliação não deve ser “engessada”, mas sim adaptada a cada realidade, os Institutos Federais - como toda instituição de ensino, possuem uma realidade única, distinta por sua fundamentação no processo histórico, social, político e econômico que envolve a educação profissional desde sua criação - requerem uma avaliação capaz de dimensionar para além dos percentuais do conhecimento sua comunidade, composta por distintos atores envolvidos no processo dinâmico da educação.

Para além dos dados e produtos quantificáveis e eventualmente aprisionados em dados e tabelas, a avaliação de uma instituição penetra em seus significados escondidos, em seus programas e desenhos de ação, em suas finalidades e compromissos, em seu clima e em sua disposição geral, nas relações hierárquicas de trabalho e de poder, nos seus princípios em sua cultura, nas contradições e conflitos, em seus consensos relativos, históricos e provisórios e em sua mentalidade geral comum, constitutivos da comunidade acadêmica e científica (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 77).

É importante verificar até que ponto a autoavaliação está sendo considerada, no âmbito do INEP, para fins de avaliação institucional. Por isso, o foco desta pesquisa é o processo de autoavaliação realizado pela CPA do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais que, de acordo com a Lei Nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em seu § 1º dispõe que para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, são equiparados às Universidades Federais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que tem como objetivo fazer uma análise da implementação do modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES, especificamente do processo de autoavaliação em instituições de EPCT.

Por acreditar na possibilidade investigativa para situações complexas esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Dentro da perspectiva de análise do ambiente natural como fonte direta de dados, a pesquisa é exploratória e descritiva, adotando como procedimento um estudo de caso multifocal. Os focos estudados tratam da implementação do processo de autoavaliação, a partir do modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES, no contexto das mudanças institucionais que envolvem o *Campus* Salinas e o *Campus* Januária do IFNMG, instituições de caráter agrícola com mais de meio século de existência e que, atualmente, encontram-se unidas como Instituto Federal. Tal escolha deveu-se a uma necessidade de compreender melhor tanto o ambiente educacional a partir das transformações pelas quais passou, como também contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da autoavaliação, suas possibilidades e desafios.

Essa metodologia possibilitou um conhecimento da instituição e, mais ainda, das atividades realizadas dentro da instituição quanto a autoavaliação. Assim, o estudo de caso foi subdividido em quatro fases: revisão da literatura pertinente para definição mais precisa do objeto (ação que se seguiu durante todo processo), coleta de informações documentais, entrevista semi-estruturada gravada (subdividida em dois focos), e construção do relatório de pesquisa.

A revisão da literatura referente aos focos da pesquisa contribuiu para a produção do referencial teórico, enquanto a coleta de dados deu-se através de estudo e análise de documentos das instituições investigadas, que subsidiaram o conhecimento dos processos de “cefetização” e “ifetização”, como também o processo de autoavaliação, vivenciado na experiência do processo de avaliação institucional. O uso de registros e documentos além de

oportunizar o conhecimento do contexto analisado, reduziu o tempo e o custo da pesquisa. Desse modo, analisou-se a legislação brasileira que trata da avaliação institucional, bem como da EPCT e, ainda, foi solicitado junto aos *Campi* Januária e Salinas autorização para estudo e análise dos seguintes documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI *Campus* Salinas.
- Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI *Campus* Januária.
- Processo 20060011946, do tipo transformação das ETF e EAF em CEFET, da EAFSalinas-MG, com anexo da minuta do estatuto de CEFET Salinas e minuta do regimento do CEFET Salinas.
- Projeto de “Cefetização” do CEFET Januária-MG.
- Proposta do IFET Norte de Minas Gerais.
- Projeto de Autoavaliação do *Campus* Januária.
- Projeto de Autoavaliação do *Campus* Salinas.
- Regimento da Comissão Própria de Avaliação do *Campus* Januária.
- Regulamento da Comissão Própria de Avaliação do *Campus* Salinas.
- Linha do tempo/histórico do *Campus* Januária.
- Processo 20060013798, do tipo decreto 5.773 – Reconhecimento / renovação de curso da EAFSalinas-MG.
- Relatórios de autoavaliação do *Campus* Salinas.
- Relatórios de autoavaliação do *Campus* Januária.
- Material utilizado para a etapa “sensibilização” do processo de autoavaliação do *Campus* Salinas.
- Material utilizado para a etapa “sensibilização” do processo de autoavaliação do *Campus* Januária.
- Instrumentos de Avaliação (questionários) utilizados pela CPA no processo de autoavaliação do *Campus* Salinas.
- Instrumentos de Avaliação (questionários) utilizados pela CPA no processo de autoavaliação do *Campus* Januária.

Sobre o estudo e análise dos documentos, convém reafirmar como expõe Lüdke & André (1986, p. 39) que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”, por

isso a razão precípua de seu uso numa pesquisa que se configura no contexto da realidade dos Institutos Federais.

A investigação foi subdividida em dois focos: foco 1 – memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG e foco 2 – a autoavaliação no IFNMG. A população da pesquisa compreendeu: foco 1 – gestores e ex-gestores⁶ do IFNMG e foco 2 – participantes de segmentos variados da CPA. Já a unidade da pesquisa compreendeu os participantes da CPA dos *Campi* Januária e Salinas, no período 2004-2009, e os gestores e ex-gestores do IFNMG, todos com mais de 10 anos de instituição, período que compreende a transformação de EAF para CEFET, de CEFET e EAF para Instituto Federal e a implantação dos primeiros cursos superiores.

Quanto à seleção da amostra, optou-se pela amostra não-probabilística proposital, sendo as amostras selecionadas a partir de critérios subjetivos, de acordo com a experiência da pesquisadora e com os objetivos do estudo. Assim, foram subdivididas por acessibilidade e por tipicidade. Para delimitar a suficiência dos dados foi utilizado o critério da saturação, sendo a amostra composta por seis sujeitos para o foco 1 e seis sujeitos para o foco 2.

Para a coleta de dados referente aos focos citados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada gravada, realizada face a face. Sobre a técnica da entrevista, concorda-se com as colocações de Lüdke & André: “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (1986, p. 34).

Portanto, para as entrevistas foram construídos dois roteiros (Apêndices A e B), um para o foco 1, contendo cinco questões direcionadoras, e outro para o foco 2, contendo 11 questões direcionadoras. No momento da entrevista, o sujeito da pesquisa assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foi explicado que se tratava de entrevista gravada para fins científicos e que seria preservada a identidade do entrevistado.

Para a preservação do anonimato, os sujeitos da pesquisa foram codificados através de letras, por exemplo: Gestor SA, refere-se a Gestor A do *Campus* Salinas; Gestor JB, refere-se a Gestor B do *Campus* Januária; CPA JE, refere-se a participante E da CPA do *Campus* Januária; CPA SC, refere-se a participante C da CPA do *Campus* Salinas. Assim, as letras S e J referem-se, respectivamente, a *Campus* Salinas e *Campus* Januária, conforme quadro 3.

⁶ Entenda-se por gestores servidores com cargos de direção ou cargos de confiança nas instituições.

FOCO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	CODIFICAÇÃO
FOCO 1 memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG	CAMPUS SALINAS	Gestor SA
		Gestor SB
		Ex-Gestor SC
	CAMPUS JANUÁRIA	Gestor JD
		Gestor JE
		Gestor JF
FOCO 2 a autoavaliação no IFNMG	CAMPUS SALINAS	CPA SA
		CPA SB
		CPA SC
	CAMPUS JANUÁRIA	CPA JD
		CPA JE
		CPA JF

Quadro 3 – Codificação dos entrevistados

De acordo com as especificidades de cada foco, segue abaixo um breve perfil dos participantes da pesquisa:

A) FOCO 1 - memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG

a) Gestor SA:

- Sexo: masculino
- Idade: 51 anos
- Área de formação: Química
- Nível de formação: mestrado
- Tempo de serviço público: 25 anos
- Tempo de serviço na instituição: 25 anos
- Tempo de serviço como gestor na instituição: 20 anos

b) Gestor SB:

- Sexo: masculino
- Idade: 45 anos
- Área de formação: Medicina Veterinária
- Nível de formação: doutorado
- Tempo de serviço público: 22 anos
- Tempo de serviço na instituição: 20 anos
- Tempo de serviço como gestor na instituição: 12 anos

c) Ex-Gestor SC:

- Sexo: masculino
- Idade: 45 anos
- Área de formação: Ciências Humanas (história)
- Nível de formação: mestrado
- Tempo de serviço público: 22 anos
- Tempo de serviço na instituição: 17 anos
- Tempo de serviço como gestor na instituição: 6 anos

d) Gestor JD:

- Sexo: masculino
- Idade: 50 anos
- Área de formação: Ciências Humanas (administração de empresas)
- Nível de formação: graduação
- Tempo de serviço público: 30 anos
- Tempo de serviço na instituição: 22 anos
- Tempo de serviço como gestor na instituição: 22 anos

e) Gestor JE:

- Sexo: masculino
- Idade: 50 anos
- Área de formação: Ciências Humanas (administração de empresas)
- Nível de formação: mestrado
- Tempo de serviço público: 13 anos
- Tempo de serviço na instituição: 13 anos
- Tempo de serviço como gestor na instituição: 6 anos

f) Gestor JF:

- Sexo: feminino
- Idade: 41 anos
- Área de formação: Ciências Humanas (letras)
- Nível de formação: mestrado
- Tempo de serviço público: 22 anos
- Tempo de serviço na instituição: 14 anos

- Tempo de serviço como gestor na instituição: 6 anos

B) FOCO 2 - a autoavaliação no IFNMG

- a) CPA SA: representante do segmento docente.
- b) CPA SB: membro da equipe de apoio da CPA.
- c) CPA SC: representante do segmento técnico-administrativo.
- d) CPA JD: representante do segmento docente.
- e) CPA JE: representante do segmento discente.
- f) CPA JF: representante do segmento técnico-administrativo.

Como afirma Szymanski (2008, p. 13), “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”.

É interessante pontuar a importância e a credibilidade dada pelos entrevistados à entrevista, o que de antemão mostra a confiança na pesquisa e no pesquisador, contribuindo para que a entrevista flua de modo natural. Durante as entrevistas, muitas vezes foram solicitados alguns esclarecimentos por parte dos entrevistados, esses esclarecimentos por vezes levaram à inserção de novos questionamentos e construções acerca do assunto discutido, sempre buscando estabelecer uma relação de confiança para com o entrevistado, que precisa sentir segurança para se expressar livremente.

As entrevistas foram transcritas na íntegra a fim de uma análise criteriosa do conteúdo e, posteriormente, as respostas foram categorizadas, de maneira que sempre se revivia o momento da entrevista, trazendo à memória dados importantes sobre o contexto que muito contribuíram para a análise. Para tratamento desse material foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Franco (2008):

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, P 10).

O objetivo da análise de conteúdo é esmiuçar o significado da mensagem de forma a conseguir captar as percepções nas entrelinhas da mensagem, por isso a mensagem é

a base da análise de conteúdo. É preciso considerar que a emissão das mensagens, quaisquer que sejam, está vinculada às condições contextuais dos seus produtores (FRANCO, 2008).

Objetivou-se estipular como parâmetro de análise o contexto social e histórico no qual a mensagem fora produzida, o que demandou aliar o estudo e a análise de documentos às mensagens advindas das entrevistas. Foi um trabalho minucioso e cauteloso que implicou comparações contextuais relacionando dados documentais e perceptivos. Assim, optou-se por não analisar o foco 1 por categorias, o que foi feito no foco 2; isso porque após a análise das entrevistas, percebeu-se que a mensagem dos gestores e ex-gestores levava à construção de uma memória institucional que perpassava pelas principais mudanças que os *campi* Salinas e Januária passaram no decorrer de sua história. Já o foco 2 exigiu a subdivisão em categorias, isso se dá pelo detalhamento do processo realizado pelos entrevistados.

De acordo com Kipnis (2005, p. 63), “a preocupação da visão qualitativa é descrever uma realidade complexa mais do que relacionar fatores, por meio de sua mensuração. Busca-se compreender processos”. Portanto, é justamente as implicações de um modelo de avaliação institucional dentro de um cenário de mudanças composto por muitas concepções e visões, que se aspirou delinear.

Pretendeu-se que os procedimentos aqui apresentados levassem ao conhecimento do processo de autoavaliação no cenário EPCT, bem como as implicações do modelo proposto pelo SINAES nos Institutos Federais. Também, pretendeu-se que os dados coletados e a análise destes, juntamente com a análise documental, estabelecessem parâmetros para a construção prospectiva de um aporte teórico capaz de embasar a autoavaliação nos Institutos Federais.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentadas a análise e os resultados da pesquisa sobre as mudanças ocorridas no IFNMG, especificamente nos *campi* Salinas e Januária, bem como sobre os processos de autoavaliação inseridos nesse contexto. Assim, o capítulo está disposto em dois focos: foco 1, memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG, e foco 2, a autoavaliação no IFNMG; sendo o foco 2 subdividido em categorias.

5.1 Foco 1: Memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG

A efetivação das políticas educacionais propostas pelo Estado ao longo do tempo nas instituições de EPCT, como discutido no Capítulo 2, leva a mudanças de caráter sócio-cultural com repercussões em todas as instâncias da sociedade. Tal situação requer indagações acerca da implementação dessas políticas e das mudanças institucionais que incidem diretamente nos processos internos de cada instituição de ensino que faz parte do projeto de desenvolvimento da educação brasileira, como é o caso dos Institutos Federais.

Dessa maneira, buscou-se, a partir das entrevistas do foco 1, construir um histórico do IFNMG embasado na memória e percepção daqueles que vivenciaram as mudanças ocorridas nesse Instituto Federal, quando da implantação dos cursos superiores num cenário educacional até pouco tempo com uma única realidade, o ensino técnico de nível médio. Observou-se que a construção desse histórico memorialístico do IFNMG poderia ser enriquecida com o entrelaçamento da análise documental dos *Campi* Salinas e Januária aos discursos dos gestores entrevistados. Por isso, optou-se pela construção de um texto casado dos dois *campi*, que agora são uma única instituição, independente de categorias.

5.1.1 O percurso histórico do IFNMG

Os *campi* Salinas e Januária surgiram num período de efervescência da indústria nacional que ocorreu no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcado pelo

aprofundamento da relação entre Estado e economia incentivada, principalmente, pela indústria automobilística. O Plano de Metas do Governo JK contemplou pela primeira vez, o setor de educação que teve 3,4% do total de investimentos previstos, com isso, o objetivo para a educação era formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Assim, essas instituições de ensino profissional nasceram pela necessidade de mercado, para atuar num espaço pouco assistido politicamente, o Norte de Minas Gerais.

O *Campus* Salinas está situado na Fazenda Varginha, município de Salinas, localizado no Norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, conhecido como a “Capital Mundial da Cachaça” pela tradição na fabricação desta bebida. De acordo com o histórico disponibilizado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2007-2011, o *Campus* Salinas foi criado originalmente como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, sendo a “Pedra Fundamental” lançada no dia 02 de setembro de 1953; dando início ao funcionamento de suas aulas, no dia 1º de março de 1956, a partir daí passou por muitas mudanças e recebeu várias denominações: Escola de Iniciação Agrícola (1953–1963); Ginásio Agrícola de Salinas (1964–1969); Ginásio Agrícola “Clemente Medrado” (1969–1979); Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG “Clemente Medrado” (1979 – 1993), passando a ser denominada, em 1993, de Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG.

O histórico disponibilizado no site do *Campus* Januária informa que as muitas mudanças porque passou a instituição desde a sua criação como Escola Agrotécnica de Januária-MG, no dia 18 de dezembro de 1960, através da Lei Nº 3.853, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 20 de dezembro de 1960, contribuíram para o aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico e/ou técnico-administrativo. Dentre as muitas transformações pelas quais o *Campus* Januária passou destacam-se: a denominação deste estabelecimento de ensino de Colégio Agrícola de Januária, através do Decreto Federal Nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964; em 1972, foi implantado no Colégio Agrícola de Januária o sistema Escola Fazenda, este sistema estava apoiado no tripé L.P.P. (Laboratório de Prática de Produção); P.A.O. (Programa Agrícola Orientado) e Cooperativa-Escola, estando os métodos de ensino-aprendizagem focados na educação-produção, onde os alunos “aprendiam a fazer e faziam para aprender”, como política pública essa transformação também ocorreu no *Campus* Salinas. Também abrangeu os dois *campi* a mudança radical nos Currículos, em decorrência da implantação da Lei Nº 5.692/71 e do Calendário escolar que foi substituído, progressivamente, pelo calendário agrícola regional.

Uma grande mudança para os *Campi* Salinas e Januária deu-se via o Decreto Nº. 60.731 de 19 de maio de 1967, que promulgou que todos os órgãos de ensino vinculados ou

subordinados ao Ministério da Agricultura ficariam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura. Cabe observar que essa mudança ocorreu após a promulgação da Lei Nº. 4.024/61, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outra grande mudança no cenário dessas instituições foi a “autarquização” pela Lei Nº. 8.731 de 16 de novembro de 1993. A partir de então, as Escolas Agrotécnicas Federais de Januária e Salinas passaram a ter autonomia didático-pedagógica e administrativa, e puderam expandir e gerenciar a educação técnica de nível técnico de acordo com a realidade institucional de cada uma.

Em 1997, o Decreto Nº 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, quando as duas instituições ao aderirem ao programa recebem do Governo Federal investimentos para o crescimento e a melhoria da infraestrutura institucional. No entanto, esse crescimento estava atrelado à eliminação gradativa do ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e aumento de cursos rápidos de qualificação, concepção contida no Decreto Nº 2.208.

Em meio a essas complexas e, por vezes, desastrosas transformações da EPCT no Brasil, em 1999, época de efervescência do crescimento da educação, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978, é retomado. Em 2002, o *Campus* Salinas iniciou um processo de tentativa de transformação de EAF para CEFET, como consta na portaria Nº. 183/2002 de 25 de outubro de 2002, publicada pelo então Diretor Geral da EAFSALINAS-MG, Murilo Nonato Bastos, designando servidores da instituição para constituírem a comissão responsável pela realização de gestões necessárias, estudos e a formatação de projetos com vistas à implantação de Cursos Superiores e a elaboração do projeto de transformação da escola em um CEFET. Entretanto, a transformação requerida não ocorreu, somente algumas instituições que pleitearam essa transformação conseguiram, dentre elas a antiga EAFJanuária que, em 13 de novembro de 2002, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET Januária-MG.

A realidade da educação superior chegou ao *Campus* Januária através da Portaria Nº. 3.634 de 19 de dezembro de 2002, que autorizou o funcionamento do primeiro Curso Superior no CEFET Januária, o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, com processo seletivo realizado no mês de dezembro de 2003 e início das aulas em fevereiro de 2004.

Em 2004, a Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, pleiteou junto ao Conselho Nacional de

Educação – CNE autorização para oferta de cursos superiores de tecnologia nas Escolas Agrotécnicas Federais. Para tanto, a SEMTEC baseou-se na coerência e pertinência das demandas apresentadas por 11 Escolas Agrotécnicas Federais – EAF que tiveram as propostas dos cursos superiores fundamentadas no desenvolvimento local e regional. Ainda, considerou o fato de que as EAF não constam no rol de instituições ofertantes de cursos superiores de tecnologia de acordo com os pareceres CNE/CES 436/2001 e CNE/CP 29/2002, e que as escolas técnicas e agrotécnicas não vinculadas a universidades que ministram cursos superiores de tecnologia deviam transformar-se em Centros de Educação Tecnológica de acordo com a Portaria Ministerial Nº 2.267/97.

O relator do processo encaminhado ao CNE pela SEMTEC, Francisco Aparecido Cordão, deu parecer favorável ao pleito para a oferta de cursos superiores de tecnologia nas EAF, enfatizando que não fora intenção do CNE excluir estas instituições do rol de ofertantes de cursos superiores de tecnologia através dos pareceres supracitados, uma vez que, ao fazer referência aos Centros Federais de Educação Tecnológica referia-se de modo amplo, tomando como base o decreto Nº 2.406/97, o qual incluiu as EAF em seu artigo 9º. Assim, considerou que a SEMTEC/MEC é competente para autorizar, a partir de visitas *in loco* e comprovação das condições de ensino, o funcionamento em caráter experimental dos cursos superiores nas EAF. O voto do relator foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica em 05 de maio de 2004.

Com o aval do CNE, em 4 de outubro de 2004, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, homologou o parecer Nº. 14/2004, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, favorável à autorização de funcionamento, em caráter experimental, dos Cursos Superiores de Tecnologia, a serem ofertados por onze Escolas Agrotécnicas Federais, dentre estas a Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG com a demanda para o Curso Superior de Tecnologia em Cachaça de Alambique.

O Ministro de Estado da Educação através da portaria Nº. 4.243 de 21 de dezembro de 2004, autoriza o funcionamento, em caráter experimental, do Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça (área profissional: Agropecuária), com sessenta vagas totais anuais, sendo trinta vagas totais anuais no turno matutino e trinta vagas totais anuais no turno vespertino. No dia 09 de maio de 2005, é publicado no Diário Oficial da União – seção 3, o edital Nº 1/2005 para o concurso vestibular - 2º semestre/2005, assinado pelo Diretor Geral Adalcino França Junior.

Em 2006, a EAF Salinas inicia novamente o processo de cefetização e deixa claro no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, publicado em maio de

2007, seu intuito de transformação em CEFET: “atualmente a Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG vem trabalhando no sentido de se transformar em um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)” (PDI EAFSALINAS-MG-2007-2011, 2007, p. 08). Para tanto, em 06 de agosto de 2007, foi publicada pelo Diretor Geral a portaria de N° 154/2007, tendo por base a vistoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP agendada para os dias 30 e 31 de agosto de 2007; esta vistoria objetivava a avaliação de indicadores educacionais, dos quesitos e da própria infraestrutura escolar, com vistas ao atendimento das exigências do processo de transformação da EAFSALINAS em um CEFET. A portaria supracitada designou uma comissão responsável pela preparação da escola em todos os aspectos que dizem respeito à vistoria do INEP.

Apesar de todo o esforço da comunidade escolar a transformação não foi concretizada, uma vez que o Governo já estava articulando a criação dos Institutos Federais. Assim, em dezembro de 2008, a EAFSalinas e o CEFET Januária passaram a denominar-se, respectivamente, *Campus Salinas* e *Campus Januária* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG.

5.1.2 O Ensino Superior no contexto da instituição de EPCT

A visão daqueles que estiveram inseridos no espaço das mudanças discutidas no item anterior é de suma importância para o conhecimento do que está para além dos documentos que formalizam as metas e objetivos institucionais de acordo com as políticas governamentais da época, mas por falta de condições ou mesmo porque essas metas não se adequavam à realidade de inserção, a instituição acaba percorrendo um caminho diferente do previsto. Por isso, a relevância em compreender como ocorreu a mudança de uma instituição fundada para a oferta da educação profissional para uma instituição que passa a integrar a educação superior. Os discursos dos gestores que vivenciaram essa transição podem descrever melhor como ela de fato se deu num terreno de concepções distintas e já fundamentadas que mais uma vez seria arado para um novo plantio.

No *Campus Salinas*, segundo os gestores entrevistados, a chegada do curso superior trouxe algumas mudanças nas concepções advindas da estruturação física e de pessoal para atender a essa nova demanda de ensino. Como a antiga EAFSalinas já vinha de uma tentativa de “cefetização”, a inserção do curso superior foi uma oportunidade para que o

CEFETSalinas, ansiado pela comunidade interna e externa, se tornasse uma realidade, como afirma em seguida o Gestor SA⁷:

O próprio curso superior foi uma possibilidade que a escola teve de implantar, tendo em vista a sua elevação para CEFET. Era uma proposta do MEC que isso acontecesse. Antes desse curso a escola já vinha crescendo, tinha ampliado a oferta de cursos técnicos, saiu do curso de Agropecuária, passou para o curso de Agricultura, Zootecnia, posteriormente, Agroindústria e depois Informática. É claro que a partir do momento que se abriu o de Tecnologia em Produção de Cachaça foram necessárias algumas outras construções, exatamente em termos de laboratórios para poder fazer funcionar esse curso. Com relação aos profissionais, foi necessária a contratação de novos profissionais, professores, agora mais qualificados; antes tínhamos praticamente professores com graduação, poucos com mestrado e raríssimos com doutorado e, a partir do momento da implantação do curso, viu-se a necessidade da contratação de novos profissionais mais qualificados, mais específicos para a área da cachaça. É claro que também em termos da Escola, houve uma alteração por causa dos alunos, não mais só alunos do ensino médio, mas alunos do curso superior, o que muda a mentalidade e os comportamentos do interior da escola (Gestor SA).⁸

Conforme o Gestor SA, a EAFSalinas, apesar de possuir um histórico de luta e crescimento institucional, não dispunha de uma estrutura física e de pessoal para a oferta do curso superior. Ao buscar adaptar-se a esse novo nível de ensino as concepções dessa instituição, de certa forma, foram modificadas com a chegada de servidores que detinham uma maior titulação para atender da educação superior, mas nem por isso, dispunham de conhecimento sobre a educação profissional, que de acordo com o Gestor SB tem como objetivo “[...] preparar os jovens para o mundo produtivo e social, associando tecnologia e ciência, sem perder de vista a formação geral”. Essa concepção de formação era consolidada nas instituições de EPCT, o que aponta o caráter transitivo da implantação da educação superior nesta instituição, como também a dificuldade de estabelecimento do novo, explicitado pelo Gestor SC:

[...] não vejo grandes alterações [...]. E como na própria Instituição a maioria dos alunos está justamente no ensino técnico e médio, permaneceu com essa identidade, não conseguindo o ensino superior ter a imposição de sobressair com uma relevância sobre os demais cursos (Gestor SC).

Há que se destacar a fala do Gestor SC ao evidenciar uma instituição dividida em educação técnica de nível médio e a educação superior, principalmente, é preciso observar o

⁷ Para entendimento: Gestor SA, refere-se a Gestor A do *Campus* Salinas; Gestor JB, refere-se a Gestor B do *Campus* Januária. Assim, as letras S e J referem-se, respectivamente, a *Campus* Salinas e *Campus* Januária (ver codificação no quadro 3, p. 67).

⁸ Os discursos dos sujeitos entrevistados foram mantidos na íntegra, nos quais podem ser observados traços de linguagem coloquial.

vocábulo “imposição”, que indica uma certa rivalidade e disputa. Essa situação demonstra a falta de preparo da instituição e da comunidade para essa mudança, haja visto que o intuito não é dividir ou separar mas favorecer uma educação de qualidade para todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, é preciso considerar ao analisar o discurso desses gestores a vivência destes nas recentes mudanças que desestruturaram a integração e reafirmaram o ideário de divisão na EPCT, como o decreto Nº .2.208/97.

O *Campus* Januária, como muitas instituições no cenário nacional, apesar de vivenciar uma grande mudança com a “cefetização” ainda não estava suficientemente preparado para a educação superior, especialmente quanto à estrutura de pessoal, como destaca o Gestor JF:

[...] em dezembro de 2002, foi autorizado pelo Ministério da Educação o funcionamento do Curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, com o 1º vestibular acontecendo no segundo semestre de 2003. Tudo isto aconteceu com uma estrutura física que já vinha sendo melhorada, porém com um quadro de pessoal bastante reduzido: 36 professores e 52 técnico-administrativos (Gestor JF).

No Relatório de autoavaliação, período 2006-2008, do *Campus* Januária consta: “O Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária - CEFET Januária atualmente possui 516 alunos em 07 cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia) com um quadro de 40 professores e 10 Técnico-Administrativos para o ensino superior” (2008, p. 11). Esse dado reafirma o discurso do JF que mostra a realidade institucional de falta das condições necessárias para atender a realidade da educação superior.

As mudanças nesse cenário foram ocorrendo paulatinamente, além da infraestrutura da instituição houve uma adaptação dos próprios professores à nova realidade, pois tiveram que atuar na educação superior tecnológica vivenciando ainda a realidade de EAF, como explicita o Gestor JD:

[...] a escola, ainda Agrotécnica, funcionava em um modelo extremamente voltado para o ensino técnico, sob um foco em que predominava o paradigma de escola/fazenda e que era baseada fazendo/aprendendo no sentido real, na prática e, que todo o ideário, toda a proposta estava encaminhada para o fazer, a perspectiva do fazer, essa era a ideia dos cursos técnicos. Com o advento do curso superior [...] começa a desvendar uma nova perspectiva, primeiro é a própria postura do modelo escola/fazenda, paradigma que privilegiava mais as questões do produzir e não voltava-se mais para o sentido do ensino. Esse curso superior dá esse direcionamento em que deveria abrir as portas tanto para a extensão quanto para a pesquisa, uma consideração importante: não é nesse momento que inicia verdadeiramente esse rompimento com essa prática do fazer ou com o

modelo produtivista... ela vem romper um ponto a frente, isso já na gestão do professor [...] (Gestor JD).

Na base estrutural e organizacional da educação superior, a tríade ensino/pesquisa/extensão se complementa; num contexto de EAF tal desafio torna-se fator de desestabilização, gerando em alguns a aversão e em outros a disposição para o enfrentamento da nova realidade.

O Gestor JE, afirma que não houve inicialmente uma mudança a partir da oferta da educação superior, mas somente após a mudança na gestão da instituição, mostrando a importância das concepções da gestão para o desenvolvimento institucional. Mas, sabe-se que foram amplas tais mudanças desde o contexto organizacional até os traços culturais da instituição. Inclusive a ampliação do número de servidores e alunos gera uma nova cultura social e organizacional.

Para o Gestor JF, “[...] no rol das instituições de ensino superior o CEFET Januária era uma instituição iniciante, assim sendo, os propósitos expressos em seus documentos, a exemplo do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, vão se materializando gradativamente”.

No PDI, período 2005-2009, do CEFET Januária está expressa essa mudança então vivenciada pela instituição:

Superado o tempo da educação elitista, transitamos do modelo seletivo para o democrático, até mesmo na educação superior. É um momento de tornar a Instituição um lugar sintonizado com os direitos sociais, contextualizado ao meio e ao tempo presente, nos quais os discentes constroem, com autonomia, seus conhecimentos (PDI- CEFET JANUÁRIA 2005-2009, 2005, p. 21).

Na tentativa de se adaptarem às mudanças ocorridas, o *Campus* Salinas e o *Campus* Januária não mediram esforços para propiciar uma educação de qualidade, em quaisquer modalidades ou níveis de ensino ofertados, mesmo que de forma gradativa como expressa acima o Gestor JF. Pode-se depreender que nas duas instituições a chegada da educação superior trouxe significativas mudanças, e levou a comunidade a se movimentar e a se desenvolver. Se essas mudanças começaram a partir de 2004, para os entrevistados elas continuam:

[...] as mudanças estão acontecendo ainda, principalmente porque nós estamos com um único curso, então é claro houve essa mudança em termos dos alunos, houve uma alteração no comportamento de professores de que: se antes a gente dava aula para o ensino médio passou-se a dar aula para o

ensino superior onde a exigência por parte dos alunos passou a ser um pouco maior até pela necessidade do curso. [...] essas mudanças que falei ainda estão em curso, porque muitos anos como escola agrotécnica é difícil passar para uma instituição de ensino superior. Acho que talvez, com o Instituto abrindo novos cursos e novos profissionais sendo contratados especificamente para trabalhar com o ensino superior, essas mudanças vão acontecer numa velocidade um pouco maior (Gestor SA).

Como aborda o Gestor SA acima, a transição de EAF para instituição de educação superior foi e está sendo complicada em função dos muitos anos de experiência e consolidação da educação técnica de nível médio, talvez por isso não foram percebidas tantas mudanças após a implantação do curso superior na instituição. No entanto, esse entrevistado acredita que como Instituto Federal as mudanças ocorrerão com maior rapidez.

O Gestor SC, afirma não perceber nenhuma mudança com a inserção da educação superior na instituição, o que pode demonstrar uma insatisfação com a maneira de organização e desenvolvimento do curso na instituição, ou mesmo com contrapartida do Governo para essa oferta. Nessa perspectiva, o Relatório de autoavaliação do *Campus* Salinas, período 2006-2008, tratando do conhecimento da comunidade acadêmica quanto à missão institucional e o PDI, aponta para uma difícil realidade com a inserção da educação superior numa instituição que assumiu a responsabilidade de atender a demanda social, mas que não dispunha de infraestrutura para isso:

[...] observa-se que, em média, 26,6% dos respondentes a essa dimensão (PDI da instituição para o quadriênio 2007-2011), afirmam ter conhecimento apenas regular da mesma, atingindo valor máximo no segmento técnico-administrativo com 42,9%. Esse alto índice de conhecimento, apenas “regular”, da dimensão 1 do SINAES, deve-se, provavelmente, dentre outros fatores, às circunstâncias, nas quais, o referido PDI foi construído (às pressas) e a sobrecarga de trabalho a que a maioria dos servidores está submetida, a partir da oferta do curso superior de Tecnologia em Produção de Cachaça, uma vez que, a EAFSalinas vem arcando com a oferta desse curso dispondo de praticamente as mesmas condições (mesmo quadro de servidores, etc.) que a instituição dispunha quando se limitava a ofertar cursos técnicos de nível médio (2008, p. 12).

O Gestor SB destaca algumas adaptações no *Campus* Salinas para a implantação da educação superior:

Para atender às pessoas com deficiência em seus cursos regulares fizemos algumas adaptações arquitetônicas, tais como: construção de rampas, banheiros, telefone público, implantação do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, etc... Outra adaptação igualmente necessária foi a mudança de horário de funcionamento da

biblioteca, além da ampliação do acervo e aquisição de obras específicas ao curso. O curso superior trouxe ainda inovações significativas como a criação do Diretório Acadêmico, o investimento na capacitação docente através dos cursos de especialização e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e elaboração do regulamento próprio do curso, que foi de forma colegiada [...] (Gestor SB).

O Gestor SB, frisou que ademais de todas as outras mudanças de infraestrutura, houve uma discussão acerca do regulamento do curso de forma colegiada, demonstrando que houve de início uma preocupação com a regulação da educação superior que eles tentavam estabelecer num ambiente com a cultura de EPCT de nível médio já estabelecida.

No CEFET Januária, como na EAFSalinas - conforme dito pelos Gestores SA e SB, houve uma mobilização para a contratação de professores e qualificação dos antigos, dado a necessidade de atender a nova demanda de nível de ensino com a mesma qualidade antes direcionada para a educação técnica de nível médio. Para tanto, cabe frisar que as duas instituições dependiam da autorização de vagas para concurso por parte do MEC, o que nem sempre se articula com a necessidade local.

A partir da implantação do primeiro curso superior, a evolução da instituição continuou em um ritmo bastante acelerado. A comunidade começou a vislumbrar novos horizontes e isto exigiu ainda mais da equipe Diretiva e de todos os servidores, tanto em volume de trabalho como em termos de qualificação (Gestor JD).

Destaca-se, na fala do Gestor JD, a situação do *Campus* Januária que era a mesma da EAFSalinas, iniciar o funcionamento de um curso superior com o quadro de pessoal praticamente inalterado, exigindo dos servidores das duas instituições um trabalho redobrado e, principalmente, mudanças de concepções de trabalho e pedagógicas, como enfatiza o Gestor JE:

Cria-se um clima diferente, o curso superior sob o meu ponto de vista exige mais dos professores e exige essa mudança porque não se prendia mais só numa prática de produzir um campo, ela estava atrelada também à necessidade de buscar pesquisa e desenvolver projeto de pesquisa, isso era exigido pelos estudantes. No final desse curso há uma mudança radical na escola, isso a partir de uma separação advinda das exigências desse contexto do ensino superior e que a escola começa a colocar como vocação, como missão, como o propósito dela, a ideia da educação em que os laboratórios de produção todos viraram laboratórios pedagógicos, não se exigia uma produção enorme dos estudantes que antes faziam o curso técnico, agora ela separa isso e coloca os laboratórios. O próprio campo, agroindústria e todos os espaços internos da instituição foram transformados em espaços pedagógicos e a vivência educacional era desenvolvida com o objetivo de

aperfeiçoar a prática da sala de aula e esse talvez seja o ponto de ruptura que mais marcou a transição da Escola Agrotécnica para o CEFET (Gestor JE).

Se antes, toda a estrutura das duas instituições estava voltada para o manual - como pensado desde a fundação das instituições de educação profissional em 1909 -, com o curso superior estes espaços foram transformados em laboratórios pedagógicos e, como diz o Gestor JE, foi um momento de “ruptura”, no sentido mesmo de romper com a concepção tecnicista da educação e dar início à construção de uma nova vivência pedagógica que modificou a educação técnica de nível médio.

As mudanças percebidas com a implantação da educação superior foram percebidas tanto administrativamente quanto pedagogicamente, a começar pela autonomia de implantação de novos cursos superiores que atendem a necessidade da comunidade local e regional e fazem cumprir a função social. [...] Temos certeza que o IFET do Norte de Minas será de grande valia e muito contribuirá para alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural dos Vales do São Francisco e do Jequitinhonha, localizados em plagas mineiras (Gestor JF).

Como destaca o Gestor JF, a mudança de EAF para CEFET concedeu autonomia ao *Campus* Januária para a implantação de novos cursos superiores que foram implantados, gradativamente, para atender às necessidades locais, o que não ocorreu com o *Campus* Salinas, que permaneceu com um único curso superior até o ano de 2009.

É possível perceber que num curto espaço de tempo as duas instituições passaram por muitas mudanças, sendo processos marcantes neste contexto a “tentativa de cefetizar”, no caso do *Campus* Salinas; a “cefetização” do *Campus* Januária e a transformação para Instituto Federal em ambos. Ao discutir essa questão, os entrevistados observaram o papel do Estado, da gestão e da comunidade interna no decorrer desses processos.

O Gestor SA, destaca a mudança na estrutura da educação técnica de nível médio e as políticas dos governos FHC e Lula:

[...] a primeira grande mudança que eu pude acompanhar foi quando os cursos deixaram de ser integrados e passaram a ser modulares. Já foi uma alteração muito grande aqui dentro da escola, foi um sistema que a meu ver não deu certo, apesar de que era na época uma política de governo com toda informação de que seria excelente porque proporcionaria uma melhor formação para os nossos estudantes. Na minha avaliação não foi isso que aconteceu e, mais recentemente, a gente acabou voltando até por permissão do decreto, integrar nossos cursos porque julgamos que a formação desses alunos era melhor desse jeito. Com relação às possibilidades de “cefetização”, eu pude participar de duas tentativas que a escola realizou e sempre o que motivava a gente eram as possibilidades da escola crescer, a gente via na “cefetização” a oportunidade de ofertar cursos superiores e fazer

com que a instituição crescesse [...]. Nessas duas vezes, a primeira, por mudanças de governo acabou não acontecendo, foi no governo de Fernando Henrique para o governo de Lula e naquele período que entramos com a proposta, com o projeto de “cefetização”, todos esses projetos foram arquivados, foram parados e nunca mais voltaram. [...] mais recentemente, surgiu novamente a possibilidade de cefetização, montamos nosso projeto mas, mais uma vez, a política mudou, o governo resolveu partir para os Institutos, que seria uma nova forma da educação profissional e ai paralizou-se todo esse processo [...]. Gerou alguma insatisfação inicialmente, mas conhecendo mais sobre a proposta dos Institutos começou-se a acreditar que o Instituto seria melhor do que a “Cefetização” em si. E os Institutos, que agora já são nossa realidade, ainda tá numa fase muito inicial, pelas conversas que temos com os colegas aqui da escola, da escola não, do *campus*, e de outros Institutos que se formaram, pelo menos nós como Escola Agrotécnica ou CEFET Agrícola, como em Januária, existe uma dificuldade porque a mentalidade de escola para instituto, o salto é muito grande (Gestor SA).

Cabe pontuar a decepção da comunidade interna frente a questão das duas tentativas de “cefetização” pelas quais a EAFSalinas passou, o que possivelmente influenciou na construção da identidade institucional, abalada pela instabilidade das políticas de governo. O Gestor SC argumenta sobre essas políticas:

Esse processo de transformação da Instituição é um tanto quanto rápido com relação ao Instituto, porque o processo de “cefetização” já vem a mais de uma década e criou muita expectativa, isso desde 1996. Bem antes de 1996 havia uma abertura por parte do MEC de “cefetizar”. Então houve uma correria em todas as Escolas Agrotécnicas porque a condição de oferecer cursos superiores seria ser CEFET. As escolas queriam ser tornar CEFET para poder oferecer cursos superiores e também ter maior autonomia. Mas como sabemos que nossa política gerencial brasileira, principalmente dentro do governo de Fernando Henrique Cardoso, era um monopólio, então houve um grupo de privilegiados e com maior autonomia de intervenção política que conseguiram “cefetizar”, e bloqueou-se as demais “cefetizações”. Então a nossa escola criou expectativa como as demais, chegou a elaborar projetos, a fazer planos, tudo mais, a desenvolver um PDI também, mas morreu naquele momento. Com a entrada do governo atual, o governo Lula quebrou esse monopólio [...]. Então todas as Escolas Agrotécnicas passaram a ter [...] autonomia como autarquia, de oferecer cursos superiores que se achassem competentes para isso, passando, é claro, pela avaliação do MEC-SETEC. [...] Foi nesse momento que nossa escola entrou com vários projetos de cursos superiores e o curso aprovado foi justamente esse curso de Tecnologia em Produção de Cachaça e os demais cursos ficaram na tentativa de serem implantados, que não ocorreu até o momento. E a questão do IFET em si, dos Institutos, já fez parte do segundo mandato do governo Lula, como uma condição de democratizar o acesso ao ensino e educação a nível superior e também a questão da mão-de-obra profissionalizante (Gestor SC).

As políticas governamentais incidem sobre a própria cultura local que acabou por construir-se sobre um terreno abalado pela falta de confiança, já que a própria comunidade

escolar viu seus esforços desconsiderados quando da tentativa de “cefetização”, um momento de euforia na instituição, de busca pelo novo:

como o período de tentativa de “cefetização” foi relativamente curto não se percebeu mudanças significativas, mas vale ressaltar a expectativa e a euforia da comunidade interna e externa quando recebemos a comitiva do MEC, para avaliação *in loco* da infraestrutura (Gestor SB).

Ao contrário do *Campus* Salinas, pode-se observar no *Campus* Januária que a “cefetização” possibilitou que a instituição crescesse autonomamente de acordo com as necessidades locais, o que pode ter levado a um ganho significativo de confiança das pessoas que fizeram parte desse processo, bem como a forma de gestão que, conforme os discursos dos entrevistados, destacou-se pelas tendências democráticas:

O processo de “cefetização” da EAFJanuária possibilitou a ampliação e diversificação dos cursos oferecidos pela instituição, tanto de nível técnico como de graduação. Uma nova estrutura organizacional começou a ser implantada e engajado na política do governo federal de implantação de mais de uma centena de novas Escolas Técnicas Federais ao CEFET coube as Unidades de Ensino Descentralizadas, sendo as UNED de Arinos, Pirapora e Almenara. Esta participação ativa na política de ampliação da oferta de uma educação pública de qualidade possibilitou ao CEFET Januária a ampliação do seu quadro de pessoal com a criação de 65 novos cargos de professor em 2006 e mais 15 em 2008, como também de 49 novos cargos de Técnico-administrativos em Educação. A gestão democrática e participativa implementada [...] de uma forma natural e espontânea levou ao engajamento de todos os servidores no processo de transformação da instituição (Gestor JD).

Segundo o Gestor JF, uma das mudanças mais perceptíveis da transição de EAF Januária para CEFET Januária foi, realmente, a autonomia administrativa e pedagógica, tanto no que concerne à atuação de todos os servidores quanto dos gestores, “em se tratando de um ambiente de concepções voltadas para a qualidade do ensino e atuação na pesquisa e extensão e no desenvolvimento do espírito de desenvolvimento crítico acadêmico” (Gestor JF). Também o Gestor JE aponta a chegada de uma nova perspectiva do ensino voltado para a extensão e a pesquisa neste momento de transição:

A principal mudança desses três movimentos foi o estabelecimento e fixação como propósito e como focos indissociáveis das três práticas: o ensino, a pesquisa e a extensão, foi clara essa evidência. Quanto ao Estado, o que ele faz? O Estado migra dessas três posições e faz uma possibilidade de uma flexibilização enorme dentro da escola, que passa de apenas oferecer um curso de ensino médio e técnico, e flexibiliza significativamente as possibilidades internas. Então o Estado volta para o CEFET não somente

como ofertador de curso técnico, mas amplia as possibilidades totais de flexibilização e de modalidades de curso. Essa é a mais perceptível. A mudança mais radical foi no campo da participação, volta-se a buscar tanto a participação externa, porque nesse ponto a escola era fechada nos muros dela, não buscava uma participação externa, foi o primeiro chamamento, o chamamento mais claro de que a comunidade deveria participar em todos os campos indicando o curso, com a participação de pais e a participação dos próprios alunos. Internamente é um chamamento também de alunos e de professores para uma participação efetiva na construção tanto dos instrumentos como PDI, como pela primeira vez a escola chamava verdadeiramente a participação das pessoas, ouvia as pessoas e queria efetivamente transformar aquele pensamento na práxis, na prática. A escola rompeu o distanciamento externo, com a introdução de uma política de extensão muito grande com a política de busca de participação nos destinos da escola, nos seus conselhos, a participação como indicativo. Então o passo maior é de democratização, garantir a participação, a liberdade de participação de todos os seguimentos da sociedade interna e externa. Essa mudança foi nítida, e é a partir daí que ocorre essa percepção de mudança. Antes a gente via a escola como produtivista e a sociedade não queria isso [...] (Gestor JE).

Está evidente, na fala do Gestor JE, as mudanças no contexto institucional após a transição EAF - CEFET e CEFET - Instituto Federal. Dentre essas mudanças, destaca-se a abertura da instituição à comunidade e a democratização das ações institucionais, que se abriram para as comunidades interna e externa, mostrando que as mudanças ocorridas trouxeram, além de autonomia administrativa e pedagógica, um abalo, ou melhor, uma (re)construção das antigas concepções de trabalho. As antigas instituições de educação profissional que visavam somente entregar à sociedade a mão de obra qualificada, já não mais existiam, a nova instituição busca trazer a comunidade para dentro, a fim de juntas construïrem e solidificarem uma instituição que cumpra seu papel social de emancipação de um sujeito capaz de refletir sobre sua posição nos contextos local e global nos quais está inserido. O discurso do Gestor JE mostra o anseio da sociedade por uma educação que possibilite o desenvolvimento do sujeito crítico, um cidadão consciente social e politicamente,

No momento de integração das duas autarquias, EAFSalinas e CEFET Januária, para a constituição do IFNMG, percebeu-se nitidamente as diferenças entre o CEFET e a EAF, pois ambos iniciaram suas trajetórias durante a política do governo JK e passaram pelas mesmas mudanças resultantes das políticas de governo que se seguiram. Entretanto, num certo momento, houve a “cefetização” de uma, e seu conseqüente desenvolvimento estrutural e de recursos humanos, enquanto a outra, mesmo buscando meios para ofertar mais cursos e crescer, viu suas possibilidades minadas com a não “cefetização”. Essa situação causou, no momento da criação dos Institutos Federais, um certo receio da comunidade do *Campus* Salinas, o que talvez tenha ocorrido por falha na comunicação, pois como expõe o Gestor SA,

os eventos informativos sobre o processo de “ifetização” eram direcionados para os gestores, que deveriam repassá-los adiante.

[...] No caso do Instituto, como era uma política de governo, o governo se empenhou em convencer as instituições de que realmente seria um passo interessante, como até o momento, tem sido. O próprio governo se empenhou em divulgar mais essas informações, em criar eventos, eu pude participar de alguns também, promovidos pela SETEC, sob como funcionaria os Institutos, a proposta pedagógica dos Institutos [...] (Gestor SA).

O Gestor SC, também aponta a falta de esclarecimento no momento da criação dos Institutos Federais:

A questão de empolgação e expectativa é muito grande nessa região que não tem cursos superiores [...], então houve o clamor da região por cursos superiores, a própria comunidade externa e a comunidade interna, embora não sabendo realmente o que é um instituto, não sabendo o que é seria um CEFET, só de saber que havia a possibilidade de ampliar a oferta de cursos a nível superior, foi e é grande. [...] Eu vejo a ausência de um maior esclarecimento do que é esse processo de criação de Instituto e como funciona. Então a necessidade de audiências públicas, participativas, interativas, a consultoria a organismos no momento específico de audiências públicas nesse sentido, um maior esclarecimento da própria comunidade escolar que sinceramente eu vejo que não tem claro ainda, embora querendo o Instituto, [...] para que assim possa se criar dentro da própria instituição, essa mudança do comportamento de uma instituição de nível médio para nível superior. A partir daí ter uma mudança de postura, de comportamento e da própria cultura. E eu vejo [...] que a gestão da instituição tem que dar os primeiros passos nesse sentido, de abrir espaços, de criar as oportunidades, criar os mecanismos para que isso ocorra. [...] sem uma gestão democrática fica difícil ter na comunidade esse envolvimento [...]. Então, uma instituição que tem uma cultura, um comportamento ainda de ensino médio que não mudou, nós tivemos a oportunidade de ter um ensaio para isso e não mudou, eu percebo que não mudou, a questão da própria gestão democrática, sem isso fica difícil. Eu vejo muito mais preocupante essa cultura de envolvimento de participação, de comportamento e a questão de gerenciamento democrático [...] (Gestor SC).

O Gestor SC aborda um ponto importante do processo de transformação para Instituto Federal, a cultura institucional. Laraia (2008, p. 19-20) afirma que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação”. Os indivíduos agem indiferente da sua genética, mas por consequência da educação recebida, sendo o contexto primordial para essa educação.

A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou

toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARAIA, 2008, p. 24).

Para que as mudanças aconteçam do modo planejado, é preciso que todos do grupo se abram de forma que uma nova cultura institucional vá sendo construída paulatinamente. Uma situação de mudança revolucionária pode criar na organização novas sensações para os sujeitos do processo, que podem se sentir perdidos em meio a tantas inovações. Por isso, o trabalho desempenhado pelos gestores da organização é de fundamental importância para o fluir do trabalho, que se quer democrático, como frisou o Gestor SC.

O Gestor JD, aborda a questão do receio quando da constituição dos Institutos Federais, com a integração entre EAF e CEFET:

O receio inicial de alguns de que a implantação dos Institutos poderia ser prejudicial às instituições já consolidadas, já não encontra mais guarida. Os antigos CEFET continuam em ritmo acelerado de crescimento e as antigas Escolas Agrotécnicas começam, de uma maneira bastante acentuada, a participar ativamente da política governamental de verticalização do ensino. Os investimentos do Governo Federal nas instituições de educação tecnológica continuam bastante elevados, tanto na área de infraestrutura física, quanto na área de recursos humanos, com a criação de novas vagas e a realização de concursos públicos para todas as unidades, como também na valorização e capacitação dos servidores (Gestor JD).

A sensação de confiança na política de Governo para a EPCT, pode levar os atores do contexto institucional a demonstrarem iniciativa, no sentido de auxiliar o crescimento institucional, donde aconteceria com maior fluidez o desenvolvimento da sociabilidade humana. Atrelado à confiança, está o diálogo que permite a visualização múltipla da realidade institucional com suas fragilidades e potencialidades, como também as possíveis mudanças e os caminhos para realizá-las. Com isso, se criaria a oportunidade de um crescimento por igual no IFNMG e, conseqüentemente, em toda a região que antes contava com apenas duas autarquias e que, agora, passa a ter uma instituição composta por sete *campi*, que levarão a todos os rincões do Norte de Minas Gerais uma educação de qualidade e consoante com a realidade local.

A percepção na comunidade de Januária foi extremamente positiva porque conseguiu compreender que uma região como Norte de Minas que há muito tempo tinha apenas duas autarquias atuando em toda área, abria-se agora para um atendimento de camadas excluídas que há muito não era atendida, então o recebimento do instituto foi mais positivo. [...] quando ocorreu a transição de Escola Agrotécnica para CEFET, foi bem recebido, mas não se

vislumbrava uma radicalização tão grande, uma flexibilização tão grande, um atendimento de demandas reprimidas há muito tempo e, principalmente, de inclusão de grupos sociais que não tinha possibilidade de ingressar na educação formal. Então há um encaminhamento muito mais positivo agora do Instituto, há uma percepção da comunidade muito maior no sentido de que ela está sendo atendida [...] (Gestor JE).

A sociedade espera, desde muito, uma instituição que possa atender suas reais necessidades, o que tentou-se, por exemplo, a partir dos CEFET que contribuíram para o desenvolvimento local, mas não estavam coligados com um projeto de desenvolvimento nacional como os Institutos Federais.

O Instituto Federal de Educação do Norte Minas, assim como os outros, se apóiam na infraestrutura da Rede de educação profissional existente e promovem mudanças não só pela ampliação dos *campi*, mas, principalmente, por aumentar as oportunidades de formação aos jovens. [...] Do ponto de vista jurídico, os CEFET foram criados por leis diferentes, o que dificultava a organização da rede federal uniforme em todo o país. Atualmente os CEFET são comparados por analogia aos Centros Universitários, o que também dificulta a criação da identidade e adoção de um marco legal consolidado. Já os Institutos Federais de Educação, por outro lado, são criados mediante única lei. Isso significa dizer que estará assegurada a institucionalidade de uma nova estrutura, capaz de articular a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis, de forma clara e inequívoca em toda a rede formalmente constituída. Os Institutos Federais de Educação têm maior autonomia didático-pedagógica e financeira, ampliação do quadro de pessoal, maior acesso a programas de fomento à pesquisa; possibilidade de um plano de carreira estruturado de acordo com os anseios da Rede, além de assegurar uma identidade para a Educação Profissional e Tecnológica [...] (Gestor JF).

A construção de uma identidade institucional perpassa pela junção da cultura das duas autarquias integradas na criação do IFNMG e das culturas que estão sendo construídas nos novos *campi*, compostos também por servidores dos *campi* Salinas e Januária, o que desvela uma real tentativa de união dessas culturas. Ou seja, o Instituto Federal não é somente uma nova nomenclatura para as instituições de EPCT, mas uma (re)construção da identidade da EPCT. No entanto, é preciso enxergar essa nova institucionalidade como uma política de governo, como muitas outras que aconteceram, por isso a necessidade de se fazer algo muito bem estruturado para que outras políticas que vierem não consigam modificar a estrutura do que foi pensado como Instituto Federal. Acredita-se que a construção dessa nova institucionalidade deve ser edificada de forma democrática junto à sociedade, efetivando e consolidando o caráter social de uma instituição que, no começo de suas atividades, era destinada aos desvalidos da sorte, e, que agora está se reformulando estruturalmente e

conceitualmente para atingir todas as camadas sociais da sociedade, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Toda essa perspectiva de mudança é ressaltada por todos os entrevistados como positiva, até mesmo porque, em mais de meio século de existência do *Campus* Salinas e do *Campus* Januária, nunca houve tamanha credibilidade do Estado e da Sociedade para com as possibilidades da EPCT no que tange ao desenvolvimento nacional.

Os entrevistados do *Campus* Salinas avaliaram que a implantação dos Institutos Federais será uma mudança significativa em todas instâncias da instituição, portanto, tem-se em mãos um grande desafio:

O salto vai ser enorme, eu acho que os desafios do mesmo tamanho, porque vínhamos com um curso apenas, um curso ainda em estruturação, formamos apenas duas turmas e vamos para 2010 com a possibilidade, com a previsão de sete cursos superiores. Então eu quero crer que além dessa abertura de cursos haja a contratação de 22 ou 23 professores novos. A alteração é muito grande e não sabemos direito como vai acontecer essa acomodação, tanto de novos profissionais, como também de um novo contingente de alunos que vão conviver com uma predominância de alunos de ensino técnico, que são adolescentes [...]. Eu acho que tem muito trabalho pela frente, as perspectivas são boas pelo potencial de crescimento que traz a própria filosofia do Instituto. Depois desse momento de mudanças, de adaptação, eu acho que tem tudo para caminhar para onde a gente espera: o crescimento da instituição, do *Campus* Salinas, especificamente, e a importância regional do *campus* se tornar maior, ou seja, conseguir atender as necessidades ou demandas da população próxima. Acredito que a gestão necessariamente vai ter que mudar por causa exatamente desses novos desafios. [...] se o modelo até então adotado era para uma escola menor, para uma escola maior com essa dimensão que se espera que chegue, necessariamente terá que mudar, terá que delegar mais atividades e o próprio relacionamento entre todo esse grupo vai ter que mudar. [...] Observo que hoje a gente conhece todo mundo, dentro do *Campus* Salinas, quer dizer, falo com todo mundo, no sentido de professores e servidores técnico-administrativos. Posteriormente, como a gente pode observar em outros *campi* maiores, as pessoas não se conhecem, então isso também vai ser uma alteração grande no nosso modo de viver aqui, não vamos conhecer mais todos nossos colegas de trabalho (Gestor SA).

A percepção do Gestor SA, é de um crescimento muito rápido, como de fato está acontecendo. O *Campus* Salinas, que antes ofertava um único curso superior, em 2010 passará a ofertar outros cinco cursos, sendo quatro cursos de Licenciatura e um curso de Engenharia. Já o Gestor SB, frisa o desafio da integração dos sete *campi*:

Com a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante a Lei 11892 de 29/12/2008, percebeu-se muitas mudanças referentes à gestão ensino, pesquisa e extensão, num tempo relativamente curto, as quais

impactaram, ao meu ver, todos os servidores exigindo destes um novo paradigma: a integração apesar das especificidades próprias de cada *Campus*, a qual estamos todos nos esforçando para adaptar. A dimensão de todo o processo é facilmente percebida pelo próprio desenho do IFNMG que é constituído da integração dos *campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Pirapora, Januária, Montes Claros e Salinas [...]. Não é sem motivos que as mudanças que se processaram e estão se processando são grandes e as expectativas, bem como as incertezas, também são. O IFNMG está sendo construído a muitas mãos através de ações colegiadas, a exemplo da elaboração do PDI e do Estatuto, dentre outros. O caminho deverá ser o do diálogo entre os *campi* e com a sociedade, pois estamos tratando de importantes mudanças no desenho da educação nacional [...] (Gestor SB).

Fica evidente no discurso do Gestor SB a preocupação em construir uma instituição que realmente auxilie no (re)desenho da educação brasileira, contudo é preciso superar as limitações culturais e políticas. A expectativa de ajudar no desenvolvimento regional é relevante, tendo em vista que o campo de atuação do IFNMG trata-se de uma região historicamente desconsiderada pelas políticas governamentais.

A expectativa é grande, mas ao mesmo tempo ponderada [...], eu espero que haja realmente um crescimento rápido, uma expansão da Instituição na oferta de cursos, uma abertura de extensão junto à comunidade não só em nível de cursos superiores, mas até no sentido de contribuir também na mudança e no crescimento da qualidade de vida da sociedade como um todo a nível regional observando a abrangência que tem a nossa Instituição, que além do Norte de Minas, Sul da Bahia, mas no ciclo menor aqui, estamos ligados ao Alto do Rio Pardo e Vale do Jequitinhonha. Nós temos uma missão, um papel muito importante nessa região de ajudar realmente no desenvolvimento sócio-econômico, cultural [...] (Gestor SC).

É interessante perceber que o discurso dos entrevistados, em sua maioria, trata das necessárias mudanças, tanto internas (no IFNMG) quanto externas (sociedade-governo), principalmente em se tratando de aspectos culturais; tal postura traduz certa insatisfação com o que fora realizado e, ainda, está em voga.

O Gestor JE, frisa o engrandecimento institucional após a integração das duas autarquias:

[...] o instituto veio pra introduzir mudanças de cunho quantitativo e qualitativo. Vamos pela gestão, com o objetivo de tornar-se muito mais eficiente e eficaz, trazendo efetividade de toda prática estabelecida no contexto do Norte de Minas. Essa é a primeira perspectiva sob o cunho de organização. Sob o cunho educacional, percebemos que há um fortalecimento ou um credenciamento maior do instituto como órgão ou como instituição que poderá modificar uma estrutura paralisada de atendimento de demandas reprimidas. Então tem muito mais agilidade de discutir agora como mesorregião, a mesorregião do Norte de Minas, do

Jequitinhonha e do nordeste como estrutura única. Eu acredito que isso estabelece um poderio de pressão, de negociação com os atores envolvidos da área educacional muito maior e isso possibilitará sob meu ponto de vista, o atendimento de todas essas demandas que não haviam sido atendidas até agora. Então o instituto difere porque estabelece um poder de fogo, um poder de negociação muito maior que havia nas autarquias anteriores isoladas (Gestor JB).

É possível identificar o significado dessa junção e da própria política de governo para a sociedade através dos dados fornecidos pela Reitoria do IFNMG para o primeiro Processo Seletivo de 2010 para os *Campi* Salinas e Januária. Se antes juntando as duas autarquias tinha-se um número de aproximadamente 1.000 inscritos, para o Processo Seletivo referente ao primeiro semestre de 2010 tiveram aproximadamente 13.000 inscritos para os cursos ofertados, sendo cursos técnicos e cursos superiores. Como explicita o Gestor JF, com a implantação do IFNMG, “[...] acreditamos poder colocar, com maior destaque, a educação tecnológica no seio da sociedade como um instrumento vigoroso no trabalho, na construção, no resgate de cidadania e na transformação social”.

A sociedade, como frisou a maior parte dos entrevistados, precisava de uma instituição que suprisse suas demandas, daí o retorno tão rápido da sociedade para o trabalho desenvolvido pelo IFNMG. Cabe ressaltar também, a responsabilidade social da instituição para a prestação de contas à sociedade do seu trabalho.

É nesse contexto de mudança, mas certamente de desenvolvimento, que a avaliação institucional proposta pelo SINAES está sendo desenvolvida, cabendo ao IFNMG construir um processo de autoavaliação que consiga de fato se apropriar da realidade institucional. Em vista disso, e contextualizando a realidade aqui apresentada pelos gestores institucionais entrevistados, será discutido no foco 2, como se deu o processo de autoavaliação institucional nos *campi* Salinas e Januária e a perspectiva desse processo no IFNMG.

5.2 Foco 2: A autoavaliação no IFNMG

Neste foco, pretende-se analisar o processo de autoavaliação realizado no *Campus* Salinas e no *Campus* Januária, a fim de tentar responder indagações como: qual a percepção dos membros da CPA sobre a política de avaliação da educação superior? Que mudanças os membros da CPA esperam com a autoavaliação em sua instituição? Como foi desenvolvido o

processo de autoavaliação neste instituto? O que é preciso saber sobre o SINAES para gerir e desenvolver o processo de autoavaliação? Qual a efetiva contribuição da autoavaliação para a instituição?

Levando-se em consideração que o IFNMG foi constituído a partir da integração de duas autarquias, essa análise se dará com processos distintos de autoavaliação, que serão unidos para a compreensão da implementação desse processo no âmbito de um Instituto Federal. Para tanto, foram entrevistados os representantes de variados segmentos da comunidade acadêmica que constituem as CPA dos *Campi* Salinas e Januária, denominados como: CPA SA⁹, SB e SC, *Campus* Salinas, e CPA JD, JE e JF, *Campus* Januária.

5.2.1 Categoria 1: Perspectiva de Avaliação Institucional

O termo “avaliação” tem múltiplas significações, sendo utilizado de acordo com interesses e necessidades, o que demonstra que seu uso não é neutro, mas contextual. Para Ehrhardt (2004, p. 98),

[...] avaliar é um empreendimento ético e político na sua essência, que cada instituição tem a sua própria realidade, cada avaliação tem as suas próprias indagações e que portanto não há um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma única forma de instituição e como o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa. A avaliação do ensino superior é uma ação dinâmica e em constante processo de mudança e transformação, de acordo com tudo que a envolve.

Percebe-se que no campo da regulação da educação superior, a comunidade científica a pretende “formativa” com caráter subjetivo, sem abrir mão da quantificação necessária para sua análise. Dias Sobrinho (2000), discutindo sobre a titularidade da avaliação institucional a ser assumida pela instituição, aponta que a construção de uma avaliação responsável deve ser embasada em processos intersubjetivos da comunidade acadêmica. Isso “implica também a tarefa de construir coletivamente os mecanismos de integração e de melhoria da qualidade, na avaliação educativa não cabe punição. Processos de avaliação

⁹ Para entendimento: CPA JE, refere-se a participante E da CPA do *Campus* Januária; CPA SC, refere-se a participante C da CPA do *Campus* Salinas. Assim, as letras S e J referem-se, respectivamente, a *Campus* Salinas e *Campus* Januária (ver codificação no quadro 3, p. 67).

educativa são construtivos, proativos, antropológicos e obviamente pedagógicos” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 78).

A perspectiva apresentada pelos entrevistados nesta pesquisa quanto à avaliação institucional, não perpassa por uma avaliação punitiva, mas sim democrática objetivando a melhoria da instituição. Neste sentido, cabe destacar que, quatro dos seis entrevistados, fazem menção aos termos “melhoria” ou “melhorar”, que segundo o Dicionário Aurélio *online*, referem-se a tornar melhor ou superior; fazer prosperar.

O participante CPA SA, disse entender por avaliação institucional “[...] um conjunto de ferramentas que permite à instituição conhecer quem que ela é, logicamente dando subsídios para **melhoria** continuada da instituição”; enquanto o participante CPA SB, tentando conceituá-la, diz que o seu uso objetiva: “[...] passar saber o que a instituição está precisando, como ela está atualmente, em quê ela pode **melhorar** [...] e o que pode ser feito para **melhorar**”.

Também os participantes CPA SC e CPA JD, conceituando avaliação institucional, fazem menção ao termo “melhoria”:

[...] é um processo que a instituição passa por avaliações para ver a **melhoria**, o funcionamento, os pontos negativos, positivos pra que a gente constantemente esteja dando sugestões, avaliando os professores, os recursos didáticos, os alunos, para **melhoria** da própria instituição (CPA SC).

Avaliação institucional é o momento onde a instituição pode integrar os seus processos organizacionais através dos técnicos administrativos, dos docentes, do corpo discente para que possam fazer a **melhoria** da instituição. [...]. (CPA JD).

De acordo com Oliveira & Fonseca (2008, p. 25), “se a avaliação não for seguida por medidas concretas para o redimensionamento das atividades institucionais, torna-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial”. Percebe-se, no discurso dos entrevistados, uma preocupação com a melhoria da instituição que é própria do discurso oficial dos órgãos de supervisão e regulação e está explícito no parágrafo 1º da Portaria Nº. 2.051, que expressa como finalidade da avaliação:

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

diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p. 41).

O encontro do discurso oficial com o discurso dos sujeitos que constroem a avaliação pode ser confirmado na fala do participante CPA JF:

[...] entendo a avaliação institucional como um processo muito importante, que foi estabelecido pelo Mec para saber o funcionamento, o andamento das instituições com relação aos cursos superiores. A importância maior que eu acho é que ela visa a qualidade do ensino, a qualidade de formação dos acadêmicos.

No discurso dos entrevistados, pode-se depreender que a avaliação institucional tem potencial para transformar a instituição, ou seja, sua função perpassa a regulação, quando atende aos propósitos do MEC, mas, principalmente, caminha para o social quando possibilita reconhecer a realidade institucional para sua melhoria. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 83), “a avaliação não pode esquivar-se de sua função essencial de buscar a melhoria da qualidade, de estar, portanto, sempre a serviço dos valores acadêmicos e científicos, que são também sociais”.

Mesmo que o discurso dos membros da CPA tenha como base o próprio discurso oficial, o necessário entendimento de que a avaliação institucional, além de reguladora deve ser, prioritariamente, um meio para o desenvolvimento institucional, parece estar bem definido para as CPA, responsáveis por desencadear tanto o processo interno de avaliação, como a realização da meta-avaliação.

5.2.2 Categoria 2: Proposta de Avaliação Institucional do SINAES e realidade institucional

O SINAES foi apresentado oficialmente para as instituições de ensino por meio da Lei Nº 10.861, no ano de 2004, quando essas tiveram que se adaptar rapidamente ao novo processo de avaliação da educação superior brasileira. No período de implantação desse processo, foi preocupação da CONAES capacitar as CPA para o desenvolvimento da autoavaliação através de seminários regionais. No entanto, esta pesquisa aponta a necessidade de uma formação contínua, pois as adversidades cotidianas das instituições de ensino podem,

por vezes, causar mudanças na composição da CPA e, conseqüentemente, no desenrolar do processo de autoavaliação, base da avaliação institucional.

Com os Institutos Federais, a implementação desse processo foi ainda mais complicada, pois a realidade vivenciada era a de ensino técnico de nível médio com formação agrícola, que sofreu mudanças a partir da implantação dos primeiros cursos superiores. Então, ao mesmo tempo em que essas instituições tentavam se adaptar a nova realidade pedagógica, se viram obrigadas a implementar uma avaliação dessa mesma realidade, situação que certamente influenciou todo o processo de autoavaliação institucional, inclusive a formação daqueles que o gerenciariam.

Quando abordados sobre o conhecimento que detinham a respeito da proposta do SINAES, alguns entrevistados disseram não saber do que se tratava: “Nadinha” (CPA SB) / “Eu não posso dar nenhuma opinião a respeito da proposta do SINAES, porque eu só conheço a proposta da nossa instituição, eu não tenho conhecimento da proposta do SINAES” (CPA JE). No entanto, alguns entrevistados demonstram um certo conhecimento da proposta:

[...] uma ferramenta fantástica muito ampla, eclética o bastante e que no papel é muito bonita, entretanto a sua implementação em termos práticos e de fato, de forma concreta, me parece um pouco difícil, particularmente nas antigas Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas, hoje Institutos Federais, em virtude da estrutura, das concepções, das filosofias que elas já cultivavam na sua história, não tenho dúvida em dizer que a implementação, a prática de fato desse modelo de avaliação institucional nessas instituições vai carecer de um tempo ainda longo para que ela aconteça de forma concreta (CPA SA).

Eu acredito que o contexto que a gente vive aqui se insere em todas aquelas dimensões que o SINAES possibilita, então mesmo que algumas áreas, algumas dimensões a gente não tem em toda sua íntegra, como pesquisa e extensão, já mostra a necessidade de você inserir, ou seja, quando se tem você avalia, quando você não tem, faz um diagnóstico para poder implementar essa determinada dimensão (CPA JD).

Nas “colocações” dos participantes CPA SB e CPA JE, é demonstrada a falta de conhecimento sobre o processo de avaliação institucional proposto pelo SINAES e a necessidade de formação continuada dos membros das CPA. Na fala do participante CPA SA, percebe-se o conhecimento da proposta de avaliação institucional do SINAES, bem como a clara preocupação da implementação da proposta, que segundo ele requer tempo para solidificação numa realidade que já possui uma história que não é de educação superior. Já o participante CPA JD, afirma que a realidade vivenciada se aproxima dos parâmetros definidos nas 10 dimensões do SINAES, como também pode ser modificada a partir dessas dimensões.

Neste sentido, nota-se que a tendência é que a instituição modifique sua realidade para atender aos critérios de qualidade apontados pelo SINAES. Com isso, é possível falar em respeito à identidade institucional?

Segundo Macedo *et al.* (2005, p. 39):

Deve, pois, ser ressaltado que instituições de ensino superior podem – como inúmeras de fato o fazem – desenvolver serviços educacionais relevantes e de qualidade sem exibir pesquisa institucionalizada e quadros de pesquisadores ativos. Exigir, em nome de um entendimento pedestre do princípio da indissociabilidade, que toda e qualquer instituição de ensino superior demonstre a existência, ao lado de um ensino de qualidade, de programas estruturados e diversificados de extensão, e de pesquisa institucionalizada é, mais do que um equívoco, uma insensatez. Em um país como o Brasil, marcado por diversidades regionais, por desigualdades de recursos humanos e materiais entre as Instituições e por uma crônica escassez de fontes de financiamento é indiscutível que as condições mínimas para a produção de conhecimento pela pesquisa de qualidade são encontráveis, quando muito, em 10% das Instituições de Ensino Superior, aí incluídas as Públicas.

Mesmo que conste como princípio fundamental do SINAES o respeito à identidade, à missão e à história da instituição avaliada (BRASIL, 2004b), é necessário observar se na prática esse princípio tem sido aplicado. Quando se criam dimensões a serem avaliadas já se aponta para um ideal de instituição, o que não estaria equivocado se a essas dimensões não fossem dados conceitos que variam de um a cinco, que de uma forma ou de outra distinguem as instituições por alcançarem ou não uma avaliação suficiente. Para Ehrhardt (2004, p. 101),

As questões que emergem em cada instituição necessitam de respostas compatíveis com a identidade de cada uma. É considerando essas identidades próprias que devemos encarar a qualidade, a função social e a pertinência. Não podemos adotar os mesmos critérios, instrumentos e procedimentos para a avaliação de uma grande universidade de pesquisa, que possui grandes laboratórios e bibliotecas muito bem equipados, e de docentes altamente capacitados, para a avaliação de uma instituição regional, carente de infraestrutura para o desenvolvimento de pesquisas, embora tenha condições de realizar projetos com forte enraizamento em seu contexto social, portanto com relativa qualidade e pertinência.

Não se está negando a necessidade de quantificar a avaliação, só se questiona se essa avaliação de alguma maneira não prejudicaria a realidade institucional a partir do momento que indica um percurso a ser seguido. Apesar de sempre frisarem as melhorias institucionais que podem advir do processo de avaliação institucional, os entrevistados também ressaltam a necessidade de se fazer a avaliação para atender as solicitações do MEC:

Essa avaliação, todo esse processo ficou bem aberto para o direcionamento de cada instituição, se ela é uma instituição séria, fica uma avaliação séria, [...] ficou bem aberto para você colocar no relatório aquilo que você realmente interessa. Apesar de que o MEC vem fazer avaliação *in loco*. Mas ficou bem amplo, porque você tem a chance de falar a sua realidade, caso contrário, mais pra frente vai ser descoberto se você disse a verdade ou não (CPA JF).

A preocupação em adaptar a realidade institucional às dimensões avaliadas, mostra o contraste da proposta de avaliação com a realidade institucional. Assim, o “aproveitamento” da avaliação para a melhoria institucional não seria o foco da avaliação, mas somente para atender a Lei.

Nas falas dos participantes CPA SB e CPA SC, é possível distinguir tanto as dificuldades pedagógicas quanto funcionais nesse processo:

O que eu estava prestando atenção lá [dados coletados através dos instrumentos de avaliação], que tem algumas coisas... o que acontecia? a pessoa que estava dando a opinião, opinava por não gostar da pessoa [...] participei da mensuração, da tabulação e estava olhando, o que mais aconteceu foi isso, infelizmente, não pensaram no crescimento da instituição não (CPA SB, [acréscimo do autor]).

Como eu participei do processo, achei que a gente teve muita dificuldade, a gente não tinha o apoio financeiro, os recursos, faltou pessoal, a turma estava sempre com outras atividades. A avaliação é válida pra gente está sempre melhorando, mas aqui na escola nós enfrentamos muitas dificuldades (CPA SC).

Cabe observar na fala do participante CPA SB, que a visão de avaliação punitiva é corrente na instituição, o que aponta para a necessidade de se desenvolver um trabalho de sensibilização mais denso e amplo para conscientização do papel da avaliação institucional. Na fala do participante CPA SC, percebe-se que não fora criada na instituição, uma logística para a implementação do processo de autoavaliação, o que de certa forma corrobora tanto para a não consolidação da cultura da avaliação, como para o não fortalecimento do processo de avaliação na instituição, podendo cair na banalidade de somente realizar a autoavaliação para atender à lei, afastando da instituição as possibilidades de uma avaliação formativa.

5.2.3 Categoria 3: A participação do IFNMG no Processo de Avaliação Institucional

Como instituições de ensino que inicialmente ofertavam somente a educação profissional, os *campi* Januária e Salinas adentraram a realidade da educação superior nos anos de 2004 e 2005, respectivamente. Assim, ao mesmo tempo em que construíam e fortaleciam a realidade de educação superior, era preciso adentrar num outro processo novo e “regulatório”, a avaliação institucional.

Instigados a falar sobre a participação do IFNMG no Processo de avaliação institucional, os entrevistados mostraram visões bem distintas. O participante CPA SA, frisou a condição do *Campus* Salinas como iniciante num processo obrigatório; mesmo buscando realizar um trabalho de acordo com o que fora solicitado, a instituição no que tange à proposta do SINAES para a autoavaliação, tem muito a crescer:

Eu vejo como uma iniciante que na condição de uma instituição que tem um curso superior assume a obrigatoriedade de fazer a autoavaliação, mas ainda de forma incipiente, ainda dando os primeiros passos, como se fosse um bebê iniciando sua trajetória. Então, acho que está bastante elementar, uma coisa bastante curta e ainda muito longe daquilo que o SINAES propõe, acho que ainda tem muito a acrescentar, muito a aprender [...] para que de fato faça a autoavaliação e subsidie os seus processos administrativos, fundamentada no que ela realmente é, na sua realidade de momento (CPA SA).

O participante CPA SB, destacou que o desenvolvimento do processo de avaliação institucional é válido, desde que se coloque em prática os propósitos da avaliação, dentre os quais se destaca a melhoria a partir das mudanças sugeridas pelos participantes da autoavaliação: “se fizer a avaliação e realmente colocar aquilo que foi proposto [...] em prática, eu acho 100%, que se faça sempre, é muito importante mesmo... se for...”. Já o participante CPA SC, julgou fraca a participação da instituição no processo: “Eu achei que foi um pouco fraco. Não sei se é porque estava em processo também, não se entendia muito, foi deixando... talvez ainda não tivesse sido dada a importância para o processo”.

O participante CPA JF frisou a necessidade de que a instituição participe do processo de avaliação, enquanto o participante CPA JD, destacou a construção de padrões a partir da proposta do SINAES.

A importância do processo para a instituição é se organizar melhor, buscar meios para melhorar a qualidade do ensino e ajudar também a instituição a direcionar suas ações, organizar melhor e buscar também a finalidade, o fim que a instituição procura, que é formar cidadãos críticos, realmente se empenhar melhor na formação do acadêmico (CPA JF).

[...] a instituição tem que ter um olhar pra si mesma, então se você mantém os processos acontecendo naturalmente sem uma avaliação, para o próprio eu institucional, organizacional, você se perde naquilo [...] porque muitas vezes você tem um direcionamento e acha que aquilo ali é importante, só que está fora daqueles padrões, realmente daquele escopo normalmente definido para que realmente funcione. O que eu percebo é que todas essas avaliações mostram o caminho que você deve seguir, se está certo, se está errado (CPA JD).

Mais uma vez a importância da avaliação é vinculada à necessidade de adaptação institucional a padrões pré-estabelecidos de qualidade. Conforme Leite *et al.* (2000, p. 24):

A qualidade é um juízo valorativo que se constrói socialmente e, em consequência, implica escolha de um sistema valorativo em um determinado espaço social. Se esses pressupostos são aceitos, não se pode discutir a problemática da qualidade sem considerar sua relação com a pertinência da educação superior e de ambas como os processos de avaliação institucional (LEITE *et al.*, 2000, p. 24).

A qualidade deve ser considerada no contexto social que envolve a instituição de educação, por isso é preciso atenção para não dissociá-la da realidade institucional quando da realização da avaliação e incorrer no erro de afastar a instituição de suas raízes. A proposta de autoavaliação do *Campus Januária* (2004, p. 8) demonstra a preocupação institucional com a avaliação baseada em critérios de excelência educacional:

Com o perfil voltado para o conjunto de avaliações e olhando para toda a instituição, a perspectiva é de que as próprias instituições passem a tratar a avaliação como um fator importante no contexto da gestão do ensino. Essa é a condição primordial para que as condições do ensino melhorem efetivamente.

No entanto, há necessidade de se fazer um trabalho bem profundo, ou o sistema corre o risco de repetir os erros do anterior. É preciso saber exatamente como fazer. É preciso atender as diferentes vertentes das IES. Existem algumas, por exemplo, que não têm tanta qualidade em relação a outras, mas que atendem bem a uma região que não é tão desenvolvida. Não se pode olhar só para as ilhas de excelência e falar que são o padrão ideal porque isso não vai existir no país inteiro.

Tünnermann (s/d) destaca o papel da qualidade na educação hoje: “É importante salientar, porém, que, se a atual crise do ensino superior caracterizou-se em determinado momento como uma crise de expansão, hoje ela é acima de tudo uma crise de qualidade [...]” (Tünnermann, s/d, *apud*, LEITE *et al.*, 2000, p. 24). Justamente por se tratar de algo tão importante, a criticidade deve estar sempre presente quando se tratar da qualidade na educação.

5.2.4 Categoria 4: O Processo de Implantação da autoavaliação no IFNMG

As instituições de ensino receberam do MEC, em 21 de junho de 2004, o ofício circular Nº 000001, informando que, por deliberação da CONAES, todas as instituições de educação superior deveriam, até o dia 14 de julho de 2004, cadastrar suas CPA. Desse modo, o MEC solicitava das instituições o cumprimento da Lei Nº 10.861 e da Portaria Nº 2.051, expedidas em abril de 2004. Ainda em 2004, nos meses de novembro e dezembro, foram enviados ofícios às instituições de ensino informando que deveriam ser enviadas ao INEP, até o dia 31 de março de 2005, as propostas de autoavaliação.

Conforme estabelecido no documento “Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior”, a proposta supra-referida é uma das formas de interação com as IES, e espera-se que reflita as atividades desenvolvidas pelas CPA’s em seus primeiros meses de funcionamento e as estratégias a serem adotadas para a condução do processo de auto-avaliação. Neste sentido, é importante destacar que não cabe à CONAES/INEP a aprovação das propostas. As CPA’s receberão, sem prejuízo da continuidade da sua programação, comentários gerais elaborados por consultores da CONAES/INEP, a fim de obter orientações que possam ser úteis ao desenvolvimento do seu trabalho (OFÍCIO Nº 00007/2004/MEC/CONAES, nov. 2004).

Posteriormente, em 05 e 13 de abril de 2006, foram enviados outros ofícios informando os procedimentos para a solicitação da avaliação externa no âmbito do SINAES.

No 1º semestre de 2004, o antigo CEFET Januária passou a ofertar seu primeiro curso superior, o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Já a antiga EAFSALINAS, iniciou sua oferta de educação superior com o Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça no 2º semestre de 2005. A partir disso, essas instituições receberam do MEC a incumbência de criar uma CPA que deveria realizar a autoavaliação institucional e encaminhar ao INEP o relatório desse processo.

O *Campus* Januária constituiu sua primeira CPA em 14 de junho de 2004, através do ato de designação OFÍCIO/GAB/DG/CEFET Januária Nº 144/04, esta comissão teve um mandato de dois anos. A segunda CPA foi constituída em 13 de novembro de 2008, através da Portaria 211/2009, também com mandato previsto de dois anos.

O *Campus* Salinas foi informado, em 17 de março de 2006, através do ofício MEC/INEP/DEAES/Nº 000952/2006, de que não havia cumprido as exigências da Lei Nº

10.861 e da Portaria Nº 2.051 que determinam a criação de uma CPA e seu cadastramento. Dessa maneira, a primeira CPA do *Campus* Salinas foi constituída, por indicação do Diretor Geral, em 24 de abril de 2006, através da Portaria Nº. 038/2006/EAFSALINAS-MG, revogada pela Portaria Nº. 145/2006/EAFSALINAS-MG de 02 de agosto de 2006, que substituía o coordenador da comissão.

Cabe observar nos documentos institucionais que, nas duas CPA, os coordenadores foram substituídos, mostrando que a inexperiência e a falta de formação dos membros quanto à avaliação, de certa forma, contribuíram para que processo de autoavaliação na instituição não fosse desenvolvido plenamente. Ao se comparar as informações dos entrevistados, é possível perceber que o processo de implantação da autoavaliação aconteceu de maneira muito parecida nos dois *campi*, naquela época autarquias distintas que enfrentavam a mesma situação emergencial de adequação à realidade da educação superior e da avaliação.

No *Campus* Salinas, a CPA foi constituída inicialmente por indicação através de portaria, como afirmam os participantes CPA SB e CPA SC:

Como a comissão foi formada? Eu acho que por indicação... eu acho... (CPA SB).

Primeiro foi o Diretor que fez uma portaria e colocou dois representantes docentes, dois administrativos, um de aluno, que acho foi feito por eleição e um da área de comércio, não lembro bem, eram dois de cada área. A primeira foi por portaria, depois o primeiro que foi escolhido [coordenador] saiu e a professora [...] assumiu a presidência (CPA SC).

Além da questão da indicação, o participante CPA SC diz que na constituição da CPA respeitou-se o que preconiza a Lei Nº 10.861 quanto à paridade de representantes dos diversos segmentos na comissão. Já o participante CPA SA, acrescenta a rapidez com que ficaram sabendo da necessidade de realizar o processo de autoavaliação e as dificuldades enfrentadas.

No ano de 2006 [...] a direção da minha escola foi comunicada pelo MEC [...] de que uma instituição que oferta curso superior deveria fazer a autoavaliação. A partir de então o diretor montou uma comissão da qual eu passei a fazer parte, como representante do corpo docente, como um dos dois representantes, mas como eu já falei aqui, as dificuldades são muitas, as condições de trabalho são totalmente adversas às necessidades que nós temos para realmente fazermos o processo de autoavaliação e de criação da CPA e de atuação da CPA nesse sentido foi muito incipiente talvez no primeiro ano ou nos dois primeiros anos. Posteriormente, o Presidente [...] foi substituído pela professora [...] na presidência da comissão, professora essa que já detinha um certo conhecimento de CPA e de autoavaliação

institucional e, por conta também do tempo e da necessidade de fazermos a autoavaliação aqui dentro da escola, os trabalhos começaram a andar num ritmo um pouco mais avançado, de tal maneira que isso acabou culminando no processo de autoavaliação no ano de 2008 [...]. Fizemos o que era possível ser feito, mas sabemos, somos conscientes de que muito mais precisa ser feito para que a autoavaliação se dê de fato e para que aquilo que a gente busca com esse mecanismo de autoavaliação institucional ou de avaliação da educação como um todo aconteça num patamar ou num nível de qualidade que permita de fato uma qualidade de educação conforme tão sonhada em nosso país (CPA SA).

Como apontou o participante CPA SA, foram muitos os percalços enfrentados tanto na criação da CPA quanto em sua atuação, pois além do pouco tempo de adaptação a essa nova realidade, havia a falta de experiência dos membros da CPA e a falta de condições para realização do processo, dentre elas o excesso de trabalho dos membros em outras atividades na instituição. Esse participante também aponta a substituição do coordenador da CPA por outro representante docente, que já detinha experiência no processo de autoavaliação numa instituição particular, como um importante apoio para o desenvolvimento do processo, tal como afirma também o participante CPA SC.

Apesar de a CPA ter sido constituída no mês de abril de 2006, os trabalhos da comissão do *Campus* Salinas tiveram início a partir do 2º semestre de 2006, período de substituição do coordenador da CPA, o que também ocorreu no *Campus* Januária. Tal fato demonstra a necessidade de maior planejamento e investimento do MEC/INEP de cursos de formação para os membros da CPA.

No *Campus* Salinas, para a constituição da segunda comissão, realizou-se o processo de eleição juntamente com um processo de sensibilização da comunidade informando sobre a importância de participação de todos no processo. No entanto, não houve candidatos e, conforme consta no regulamento da CPA, Art 4º, § 4º: “Na hipótese de não haver candidatos para membros docentes, discentes e técnico-administrativos os mesmos serão indicados pelo Diretor Geral”.

No *Campus* Januária, tal como no *Campus* Salinas, a primeira CPA foi constituída por indicação:

No primeiro momento recebemos uma crítica, geralmente o MEC pede tudo encima da hora, então quando veio o ofício pra gente formar CPA, veio toda a documentação, foi tudo muito rápido, nós não tivemos processo de escolha, o Diretor baixou a portaria, perguntou aos servidores, no meu caso que fui suplente na primeira CPA dos técnico-administrativos e na segunda CPA fui a titular, então nós não tivemos eleições porque não teve tempo e, além do mais, tinha que cadastrar (CPA JF).

A situação emergencial e a falta de maiores informações sobre o processo, num primeiro momento, pode ter levado os gestores a indicarem os representantes da CPA. No entanto, na realização do processo eleitoral para constituição da segunda CPA não houve interessados, até porque como não havia nenhum tipo de condição para o trabalho a ser desenvolvido, considerado esporádico (podendo ser acumulado pelos participantes da CPA com outras diversas funções exercidas na instituição) e não contínuo como o quer uma concepção formativa da avaliação e a própria proposta do SINAES; ou mesmo gratificação, os servidores não se mostraram interessados em assumir tamanha responsabilidade.

Nas duas CPA, as primeiras ações foram de construção do regimento ou regulamento, o que permitia à comissão distinguir suas atribuições enquanto órgão interno avaliador, bem como organizar seu trabalho e as futuras eleições. A CPA do *Campus* Salinas construiu seu regulamento no 2º semestre de 2006 e o enviou ao Conselho Diretor para análise, que o aprovou através da Resolução 003/2006. Entretanto, a CPA achou por bem rever este regulamento, assim, a Resolução anterior fora revogada pela Resolução 003/2008 de 06 maio de 2008, que aprovava o novo regulamento da CPA.

O participante CPA JD explica como foi desenvolvido o trabalho da CPA no *Campus* Januária:

[...] a primeira coisa [...] era sensibilizar, então criamos um fluxograma e nesse fluxograma entendemos como isso ia funcionar. Isso partiu primeiro de uma reunião da Comissão Permanente de Avaliação com a equipe de apoio, onde definiu as diretrizes que íamos encaminhar na instituição, então tinham vários representantes, muitos faziam parte da comissão, outros faziam parte do que denominamos equipe de apoio, [...] então foram vários profissionais que estavam envolvidos em um processo e eles queriam a melhoria da instituição [...] (CPA JD).

Sobre a eleição da CPA, os *campi* divergem, pois o regulamento da CPA do *Campus* Salinas prevê que devem ser eleitos por seus pares dois representantes de cada segmento da comunidade acadêmica (corpo docente, discente e técnico-administrativo), sendo os dois representantes da sociedade civil organizada indicados por entidades que atuam em áreas afins. Já o regimento da CPA do *Campus* Januária, diz que os representantes do corpo docente, discente e técnico-administrativo devem ser escolhidos por seus pares, já o coordenador da CPA e os representantes da sociedade civil organizada serão indicados pelo Diretor Geral, o que aconteceu na eleição da segunda CPA: “Os representantes foram eleitos pelos pares, dentro de cada seguimento, depois foi constituída a comissão, que se reuniu,

definiu os pontos, as questões que seriam avaliadas e depois disso foi feita a pesquisa junto aos discentes” (CPA JE).

É importante pontuar que a CPA, apesar de ser resguardada tanto pela Lei Nº 10.861 quanto por regimento e regulamento próprios, no que tange a sua atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição, de certa forma, tem seu trabalho influenciado institucionalmente nessa atuação quando da escolha dos coordenadores ou mesmo na indicação, por quaisquer que sejam os motivos. Para que essa situação seja modificada a gestão da instituição carece de primar pela decisão da comunidade acadêmica em todas as ações no que tange ao processo interno de avaliação institucional, estimulando o desenvolvimento da confiança dessa comunidade no processo e, conseqüentemente, a solidificação da cultura da avaliação.

Para tanto, é preciso dar condições de trabalho à CPA, desde de equipamentos até até de atuação, no sentido de proporcionar tempo de trabalho suficiente aos membros, uma vez que não se trata de um processo atópico, mas permanente, o que demanda disponibilidade de tempo para aqueles que o desenvolvem. Se a gestão institucional valoriza o processo de autoavaliação, compreendendo-o como capaz de auxiliá-la na percepção das potencialidades e fragilidades da instituição, a partir do que ela se propõe a ser, o tempo disponibilizado para o trabalho dos membros, bem como a infraestrutura de funcionamento da CPA tornam-se investimentos para garantir que a missão institucional se cumpra.

5.2.5 Categoria 5: As dificuldades e os desafios do processo de autoavaliação

Conforme discutido na categoria anterior, foram muitas as dificuldades enfrentadas pelas CPA para o desenvolvimento do processo de autoavaliação na instituição, como também, foram muitos os desafios a serem vencidos. Quando indagados a falar sobre o processo de autoavaliação na instituição, desde a construção do projeto até a entrega do relatório final, os entrevistados mostraram a realidade da implementação de um processo, até então desconhecido pela maioria dos atores do processo.

O participante CPA SA, inicia descrevendo como se deu o início do trabalho da CPA no *Campus* Salinas:

[...] inicialmente a coisa ficou bastante latente por um tempo relativamente grande, como o passar do tempo a CPA começou a lançar mãos na

construção do regulamento dessa comissão e discutir um conjunto de conhecimentos, de informações relativos ao processo de autoavaliação e até mesmo das atribuições da CPA, haja vista que naquela ocasião a grande maioria, senão todos, não dispunham do conhecimento necessário do que se tratava a CPA, faziam parte da CPA sem contudo saber ao certo quais eram suas atribuições enquanto membros dessa comissão. Então, num primeiro momento, buscamos uma compreensão a respeito do que se tratava a CPA, de quais eram as suas atribuições, por conseguinte a construção do seu regulamento e, posteriormente, começamos a traçar um planejamento com vistas à obtenção ou aplicação do processo de autoavaliação (CPA SA).

O participante CPA SC reafirma as colocações do participante CPA SA quanto ao início das atividades da CPA: “Nós tivemos pouco tempo para trabalhar... primeiro foi uma reunião do pessoal para montar o regulamento, porque a CPA não tinha regulamento ainda [...]” (CPA SC). Também o participante CPA JF, do *Campus* Januária, reafirma os dizeres do participante CPA SA, quanto à falta de formação dos membros da CPA:

[...] acho que deveria ter sido feita uma capacitação do MEC com as CPA, no momento em que foi formada a CPA, pois custou até entendermos o que era CPA, o que era a avaliação, como eles queriam essa avaliação e depois ainda mostrar para as pessoas que essa não era uma avaliação punitiva, ela é uma avaliação para a instituição melhorar cada vez mais. A dificuldade é que não tivemos nenhuma capacitação no início, geralmente tudo é implantado antes para depois a gente se apropriar [...] (CPA JF).

São pertinentes as afirmações dos entrevistados quanto à falta de formação, assim, cabe sugerir que os encontros regionais organizados pela CONAES sejam realizados com maior frequência, para que os membros das CPA das instituições que iniciaram a oferta de cursos superiores após o período de implantação do SINAES tenham formação contínua.

Os entrevistados do *Campus* Januária quando instigados a falarem sobre o desenvolvimento do trabalho da CPA, enfatizaram a prática do processo de autoavaliação não revelando como foram construídos o regimento e o projeto de autoavaliação, como é possível perceber nas falas abaixo:

Também entra um pouco em sensibilização, resolvemos desenvolver um site institucional e nesse site a gente fez um marketing com a equipe de apoio da comunicação que divulgou muito sobre o PAVI - Programa de avaliação institucional, porque em algumas visitas que a gente fez, no encontro das CPA mineiras que aconteceu em Belo Horizonte, a gente viu que essa sensibilização muitas vezes ocorria por via de site eletrônico, mas existia um processo de avaliação institucional que deveria ser um processo contínuo, e esse processo contínuo deveria acontecer de maneira mais pontuada, por exemplo: de seis em seis meses ou até mesmo de ano em ano, ou até mesmo de um sistema que pudesse ficar aberto o tempo todo, coletando as informações [...] (CPA JD).

No discurso do participante CPA JD, percebe-se que no *Campus* Januária enfatizou-se a sensibilização da comunidade acadêmica, tal como no *Campus* Salinas, o que demonstra a consciência das CPA sobre a necessidade de que a comunidade compreenda e aceite o processo de autoavaliação, para que o trabalho desenvolvido se efetive como um potencial modificador da realidade institucional.

A parte operacional da autoavaliação foi realizada de forma distinta pelas instituições pesquisadas, até mesmo porque o *Campus* Januária realizou dois processos de autoavaliação, referentes aos períodos 2004-2006 e 2006-2008, enquanto o *Campus* Salinas realizou um único processo de autoavaliação referente ao período 2006-2008, o que permitiu ao *Campus* Januária melhor aperfeiçoamento do processo.

No *Campus* Januária, a primeira autoavaliação teve como instrumentos questionários direcionados a todos os segmentos da comunidade acadêmica:

[...] a primeira avaliação foi através de questionários, que usamos para todas as esferas: docentes, discentes e técnico-administrativo [...]. Na segunda, fizemos a avaliação toda informatizada, criamos o PAVI (processo de avaliação interna), os alunos votaram pelo sistema e o próprio sistema já dava as respostas, colocamos questionários informatizados, bem amplos e bem direcionados, foi muito legal essa última avaliação. Para fechar os relatórios montamos comissões, dividimos os eixos e cada um foi montando de acordo com as respostas das entrevistas, e disponibilizamos aqui na instituição, [...] no site você tem a chance de ler o relatório, depois que estiver pronto para enviar para Brasília (CPA JF).

O participante CPA JF, relata que na segunda autoavaliação realizada no *Campus* Januária foi construído um sistema informatizado para aplicação dos instrumentos, como confirma o participante CPA JD:

[...] o instrumento principal foi o questionário eletrônico [...]. Mas aliado a isso tinha outros instrumentos na instituição, que representantes da comissão ficavam responsáveis para fazer isso, eu, particularmente, fiquei responsável por esse questionário eletrônico, então encima desse questionário eletrônico foi feita uma análise de dados [...]. Colocamos as dimensões, as perguntas do questionário eram direcionadas para as dimensões, e encima das respostas a gente fazia categorias e subcategorias de respostas que seriam inseridas no documento final (CPA JD).

A coleta de dados do processo de autoavaliação no *campus* Januária deu-se via questionários eletrônicos e escritos, sendo todas as informações tabuladas num sistema criado especificamente para a autoavaliação. Após a coleta de dados foram constituídas

subcomissões para análise das dez dimensões propostas na Lei Nº 10.861, resultando na construção do relatório final de autoavaliação pela CPA.

Esses resultados [...] estão disponibilizados no site, não só os resultados como uma cartilha, fizemos uma cartilha antes e fizemos uma depois com esses resultados e distribuimos na instituição. Então, foram mais ou menos umas 600 cópias que foram disponibilizadas na sala dos professores e dos alunos, onde todos tinham acesso a todos os gráficos, [...] e aliado a isso colocamos todo o resultado da avaliação nesse site do PAVI. Então, quando nós criamos o PAVI a ideia era que a CPA tivesse um grande instrumento e não necessariamente um questionário. O PAVI é muito mais que um questionário, de uma entrevista, ele é um processo de avaliação institucional que a gente tem como um grande instrumento que vai analisar outros instrumentos para fazer essa avaliação final (CPA JD).

A criação do sistema informatizado para o desenvolvimento do PAVI permitiu maior agilidade, tanto na coleta de dados quanto na tabulação destes. Também é importante frisar a preocupação da CPA do *Campus* Januária em produzir informações sobre o processo, através do site e de cartilha distribuída para a comunidade acadêmica.

A CPA do *Campus* Salinas realizou um seminário de autoavaliação que teve a participação de toda a comunidade acadêmica, o objetivo desse evento era a sensibilização da comunidade acadêmica para a participação no processo de autoavaliação da instituição.

Mais para frente começamos a montar os instrumentos avaliativos e depois também lançamos mão num processo de sensibilização, fizemos uma palestra, uma explanação pública, no auditório vinculado junto a biblioteca da escola, informando à comunidade da importância da autoavaliação institucional que estava nascendo na nossa instituição, as razões que nos levavam a fazer essa autoavaliação, informando também que a autoavaliação seria feita na instituição por meio de questionários, dentre outros instrumentos que nós estaríamos coletando junto à escola para análise de dados [...], outras informações junto a administração da escola, a gestão da escola, o DAP, e outras informações mais. Então, nós informamos à comunidade essa situação, numa determinada data aplicamos o questionário, que continha informações de caráter textual aberta e também questões fechadas, foram analisadas todas essas informações, tabuladas, discutidas e depois passamos para um processo de discussão a respeito dos dados obtidos, de maneira a obtermos um relatório da autoavaliação institucional que esboçasse o que a instituição era naqueles últimos dois anos da avaliação, a partir da criação do curso superior de Tecnologia em Produção de Cachaça. De posse do relatório relativo a autoavaliação o mesmo foi enviado ao INEP, bem como apresentado à comunidade, particularmente, por meio da página da escola na Internet e apresentação dos resultados principais no formato impresso nos murais (CPA SA).

Na fala do participante CPA SA, percebe-se que a metodologia utilizada nesse processo foi dual, unindo o qualitativo ao quantitativo, conforme expresso na “Proposta de autoavaliação institucional da EAFSalinas” (2007, p. 06):

O equilíbrio em termos de metodologias utilizadas na obtenção de dados quantitativos e qualitativos busca dar maior confiabilidade às interpretações, ter maior conhecimento e subsídios para a tomada de decisões da gestão. Tais procedimentos irão permear uma prática baseada na perspectiva de síntese de avaliação que contenha a dimensão tanto quantitativa quanto qualitativa.

Dias Sobrinho (2000, p. 123), discutindo sobre a aplicação do quantitativo aliado ao qualitativo na avaliação, diz que:

De todos os modos, reduzir uma avaliação de fenômenos sociais e educativos, que são extremamente complexos, a números e fórmulas quantitativas, mais que uma simplificação empobrecedora, é um desvirtuamento que pode produzir efeitos desastrosos do ponto de vista ético e mais propriamente da equidade social. Igualmente comprometedor é a pretensão de utilização unicamente dos procedimentos qualitativos, como se fosse possível existir uma realidade qualquer sem as indissociáveis dimensões quantitativas e qualitativas.

A preocupação da CPA do *Campus* Salinas, ao tentar perceber a realidade institucional, utilizando a análise qualitativa e quantitativa revela o compromisso para que o processo de autoavaliação fosse legitimado. Sobre a coleta dos dados, o participante CPA SC relata:

Depois disso foi feita uma divulgação do que era a CPA, foram montados os questionários com base em outras escolas que a gente foi analisando, divulgados cartazes convidando o pessoal para votar e para participar. Colocamos os questionários em algumas áreas ligadas ao curso para avaliação de docentes, os administrativos que eram ligados ao curso superior de cachaça também participaram. Depois disso foi feita uma tabulação dos dados e divulgado o resultado no mural afixado aqui na escola, tanto no prédio do curso superior como no prédio pedagógico (CPA SC).

Para tabulação dos dados quantitativos, a CPA do *Campus* Salinas constituiu subcomissões e, posteriormente, a própria comissão fez a análise desses dados juntamente com a análise de documentos institucionais, como o PDI.

Analisando os processos desenvolvidos pelas CPA dos *campi* Januária e Salinas, percebe-se que as etapas sugeridas pelo documento “Orientações Gerais para o Roteiro de Auto-avaliação das Instituições” foram respeitadas pelos dois processos, de acordo com as

condições de cada instituição. Sobre as condições de desenvolvimento do processo de autoavaliação os entrevistados apontaram algumas dificuldades e sugestões de melhoria. O participante CPA SA fala sobre algumas situações difíceis durante o desenvolvimento do trabalho da CPA:

As dificuldades foram muitas [...], a primeira delas começa pelo entendimento pleno das concepções que estão por trás do processo de avaliação da educação, proposto nesse modelo do SINAES, realmente é uma coisa muito ampla, [...] por ser extremamente amplo, dificulta o entendimento das suas concepções, dos seus fundamentos a fundo, particularmente, [...] quando tratamos de pessoas que compõem uma equipe responsável por fazer essa autoavaliação que não estão em sintonia com esse processo, que não tem uma formação acadêmica muito próxima dessa parte educacional de avaliação da educação, da qualidade educacional e, sobretudo, quando [...] a essas pessoas não são dadas as condições necessárias para que elas se engajem do processo, se enteiem por completo desse processo. [...] Dentre as dificuldades mencionadas e sentidas por nós, uma foi de você não estar preparado, estar lidando numa área que não era a sua, militando por um campo que não é o seu. Num segundo momento, embora houvesse boa vontade, gentileza para buscar conteúdo, informações, fazermos leituras de textos relativos a questão de avaliação institucional, faltava para essas pessoas tempo, para que pudessem estar se inteirando melhor desse processo, por conta de quê? Por conta de uma carga horária muito grande, um número de disciplinas muito grande, um rodízio de disciplinas muito grande. Então as condições de trabalho vivenciadas nas Escolas Agrotécnicas antigas, hoje os IFET que [...] continuam sendo uma extensão das condições de trabalho das antigas escolas agrotécnicas, fizeram com que as dificuldades fossem potencializadas, de tal maneira que embora houvesse uma predisposição à busca de informações relacionadas a autoavaliação essas pessoas ficavam tolhidas dessa possibilidade por conta das condições de trabalho enfrentadas nessas instituições de ensino (CPA SA).

O participante CPA SA, ressalta que de início não houve muitas mudanças com a criação do IFNMG e ressalta as dificuldades para o desenvolvimento do processo de autoavaliação. É corrente no discurso dos entrevistados a falta de conhecimento e formação no que diz respeito à avaliação institucional, o que teria dificultado o desenvolvimento do processo de autoavaliação, bem como a falta de tempo dos membros para se dedicarem de fato aos trabalhos da CPA que devem, além de atender as solicitações do INEP, auxiliar a gestão institucional.

Na “Proposta de autoavaliação institucional da EAFSALINAS” (2007, p. 06) está expresso o entendimento do processo de autoavaliação como ferramenta de gestão: “Promover uma política de auto-avaliação da EAFSALINAS de forma a consolidar um processo de avaliação institucional que seja global, participativo e contínuo a fim de subsidiar

a gestão no alcance de seus propósitos para a oferta de uma educação de qualidade”. A autoavaliação foi compreendida, pela primeira CPA do *Campus* Salinas, como um apoio de gestão capaz de subsidiar o planejamento institucional e não somente como cumprimento da legislação, situação explicada pelo participante CPA SB, quando enfatiza a necessidade de se considerar os resultados da autoavaliação para as reais mudanças institucionais.

O participante CPA SC apontou algumas dificuldades cotidianas da CPA, como:

[...] a turma que era envolvida tava em outras atividades, às vezes não tinham os horários compatíveis, não conseguia reunir todo mundo ao mesmo tempo e também teve uma turma que não tinha tempo e também não tinha às vezes o compromisso de estar ali. Acho que é mais assim... e uma sala para poder estar ali tabulando esses dados, até na parte de tabulação também não tinha o pessoal competente. A maior dificuldade foi que era a primeira turma que estava trabalhando, não tinha a experiência, aliada a falta de recursos humanos e financeiros também (CPA SC).

No *Campus* Januária, o participante CPA JE também aponta como dificuldade o fato de os membros trabalharem em horários distintos, ficando complicado marcar as reuniões da comissão e destacou como ponto positivo o apoio da gestão: “As dificuldades são mais na reunião da comissão porque são vários seguimentos, horários diferentes, [...] mas teve apoio de todo mundo, apoio da gestão, inclusive, nós não tivemos problema nenhum [...]” (CPA JE).

Já o participante CPA JD, do *Campus* Januária, aponta como principal dificuldade a situação de transição, ou melhor, mudanças institucionais:

Houve sim dificuldades, porque na própria transição que a gente vivenciava tinha uma característica, tínhamos 600 alunos e passamos para 2000 alunos. [...] os alunos do superior por exemplo, nós começamos com 38 alunos em 2002, quando mudou de Escola Agrotécnica para CEFET [...] e na época da avaliação nos tínhamos 469 alunos. Então [...] a maior dificuldade que a gente teve foi utilizar uma estrutura que a gente fazia com 38 alunos e passar de um dia por outro, praticamente, a fazer com 469 alunos. A gente tinha um curso que era o de Irrigação e Drenagem, depois tivemos que fazer com sete novos cursos. E agora com o instituto, a questão é maior, é um outro pulo, [...] vai ter no mínimo uma diversidade, por modalidade de ensino, se a gente tirar, numa modalidade de ensino você vai ter uma diversidade de mais ou menos de 25 cursos. Então a questão é abranger toda essa diversidade de cursos, todas as modalidades de cursos e o número de cursos. A maior dificuldade que a gente viu foi isso, foi trabalhar em cima de uma transição [...] porque se fosse em cima do processo que a gente já vivia, não seria tão difícil, a gente tinha melhorado, a questão foi melhorar em cima de uma transição, essa que eu vejo que foi a maior dificuldade (CPA JD).

Além da situação de transição vivida na época, o participante CPA JD destaca o desafio de mais uma transição, de CEFET para Instituto Federal, que é composto por sete *campi*. Essa mudança institucional influenciará nos diversos âmbitos das duas instituições (*Campus Salinas* e *Campus Januária*), que deverão uniformizar suas ações, inclusive no processo de autoavaliação, discutido mais adiante.

É pertinente pontuar que, além da situação de mudança institucional, a identidade dessas instituições de ensino demanda uma avaliação diferenciada. Nas duas instituições, mesmo prevalecendo a educação técnica de nível médio, o processo de autoavaliação está direcionado para a educação superior, como frisa o participante CPA SC ao informar que os instrumentos foram aplicados aos atores da comunidade acadêmica “ligados ao curso superior”, de acordo com a orientação do SINAES. No entanto, cabe indagar se a autoavaliação, como grande ferramenta de autoconhecimento e, portanto, planejamento, não deve abranger toda a instituição, que é pluricurricular, mostrando a realidade institucional e não apenas a realidade da educação superior desenvolvida na instituição avaliada.

5.2.6 Categoria 6: O relatório de autoavaliação

O relatório de autoavaliação é o resultado do processo de autoavaliação da instituição que deve ser enviado ao INEP, órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela CONAES, no prazo estipulado. De acordo com o MEC, a autoavaliação deve ser entendida como um processo criativo, cíclico e renovador de análise e síntese das dimensões que constituem cada instituição. “O seu caráter diagnóstico e formativo de auto-conhecimento deve permitir a re-análise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas” (BRASIL, 2004a, p. 12). Neste sentido, os relatórios de autoavaliação são textos que contêm os resultados das discussões, análise e interpretação do conteúdo coletado durante o processo.

Os destinatários desses relatórios são os membros da comunidade acadêmica, a CONAES, o MEC e a sociedade. Portanto, considerando a diversidade de leitores, estes documentos devem ter clareza na comunicação das informações e possuir caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos (BRASIL, 2004a, p. 17).

A construção do relatório de autoavaliação nos *campi* Januária e Salinas se deu de forma parecida, uma vez que ambos mesclaram análise quantitativa e qualitativa, sendo os relatórios construídos tanto pela tabulação dos dados dos instrumentos, compostos por questões fechadas e abertas, quanto pela análise documental.

O participante CPA SA, relata como se deu a construção do relatório no *Campus* Salinas:

A construção se fundamentou em alguns dados já existentes em termos de número de alunos ingressos na instituição, cursos, outras informações relativas à qualificação docente, ao PQI da instituição e também à análise mais acurada dos dados, dos números gerados por meio dos questionários, então a fusão dessas duas vertentes de dados nos permitiu a construção do relatório. [...] a sua repercussão foi de certa maneira silenciosa; [...] os sentimentos da comunidade foram expressos por meio dos questionários e essas informações, esses sentimentos, foram transpostos para o relatório [...] (CPA SA).

É possível depreender, a partir das colocações acima, que houve uma preocupação por parte daqueles que elaboraram o relatório de autoavaliação do *Campus* Salinas, não só por realizar uma análise criteriosa dos documentos institucionais em contraponto com os dados tabulados, mas, sobretudo, por transpor para o relatório os anseios da comunidade acadêmica. Esses dados não se resumiram somente a números, mas a palavras e expressões esboçadas nas questões abertas. Cabe observar que a construção desse relatório parece ter sido conduzida somente por alguns membros da CPA, pois a propriedade de alguns entrevistados para falar dessa construção se difere muito das colocações de outros: “Eu não estou me lembrando do relatório, sei que ele foi feito com base nos dados olhando cada dimensão, foram olhadas as respostas dos alunos nos questionários, depois ele foi enviado [...]” (CPA SC).

Ao afirmar “não se lembrar” ou mesmo “saber que ele foi feito”, o participante CPA SC mostra um dado importante desse processo, o fato de que o relatório não foi construído por todos os membros da CPA, informação confirmada pelo participante CPA SA, quando indagado sobre a questão da construção do relatório. Em seu discurso sobre a construção do relatório o participante CPA SA frisou que, apesar da responsabilidade do processo ser de todos os membros da CPA, a construção do relatório foi realizada, basicamente, por dois representantes. Em todo processo, a participação dos representantes do segmento da sociedade civil organizada foi mínima, bem como do segmento discente. Já a representação técnico-administrativa, se deu nas etapas de regulamentação da CPA, revisão dos instrumentos de avaliação e aplicação destes, após a tabulação de dados realizada por uma subcomissão coordenada pelo próprio participante CPA SA, deu-se início a construção do

relatório de autoavaliação. A partir dessas informações, nota-se que a coletividade foi prejudicada no processo de autoavaliação no *Campus* Salinas, uma vez que o objetivo de formação de uma comissão passa justamente pelo crivo da construção coletiva, dos muitos olhares.

Esses relatórios devem dar conta do desenvolvimento da avaliação institucional em sua vertente interna, combinando levantamento e organização de dados e apreciações valorativas, e constituir uma parte importante do material a ser examinado na avaliação externa, a ser realizada por comissões designadas pela Conaes. Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos. A auto-avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação (BRASIL, 2004c, p. 105).

De acordo com Dias Sobrinho (2000, p. 77), a avaliação, ao transbordar as dimensões individuais quanto ao conhecimento das questões conflituosas e dinâmicas, “que transforma a população universitária em atores distintos, ultrapassa o domínio tecnicista e torna-se um processo político de negociação de negociações e de debates públicos e de construções coletivas”. Portanto, a participação de todos os segmentos institucionais na CPA e o envolvimento destes em todas as etapas do processo de autoavaliação é fundamental para que o processo seja legítimo em sua construção coletiva.

Há uma pluralidade de participantes, porque os processos sociais e educativos são múltiplos e complexos e porque os agentes exercem funções no processo de avaliação que são publicamente reconhecidas e legitimadas. Ou seja, sua participação como sujeitos do processo tem uma significação de responsabilidade social (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 115).

Como destacou Dias Sobrinho (2000), citado acima, as funções exercidas na CPA são públicas, por isso a responsabilidade social e a necessidade de que os membros das CPA assumam seu papel social na CPA e, conseqüentemente, na instituição e na sociedade.

No *Campus* Januária, de acordo com o participante CPA JD, a construção do relatório de autoavaliação do período 2006-2008 se deu num momento de transição da CPA, assim, o trabalho foi realizado tanto pelos membros da antiga CPA quanto da nova.

[...] estávamos num momento de transição, então foram inseridos outros representantes para ajudar nessa construção, são pessoas novas, recém chegadas na instituição. [...] Então a gente fez uma mesclagem, utilizou da experiência, a visão dos considerados antigos nessa avaliação do relatório e dos novos que estavam recém chegados, [...] a construção desse relatório foi

assim, reuniu-se todo esse grupo, a CPA que realizou o processo, com a CPA que estava entrando e se discutiu como estava o processo, ou seja, todo o relatório passou por todos os membros da CPA, sejam velhos ou novos [...] E na aceitação da comunidade a gente percebeu que alguns pontos casuais que se via na instituição foram bem identificados no relatório e outros que a gente não tinha ideia que iria ter a cobrança, o relatório evidenciou [...], ele busca tirar de dentro da instituição não só os aspectos positivos, mas também, aqueles pontos a serem melhorados que a gente não considera negativos. Por que a gente não considera como negativos? Porque a gente está no momento de transição. Talvez é negativo não porque a gente busca uma negatividade desse determinado processo, é porque a instituição não estava contextualizada com isso. É o caso da pesquisa e extensão. Então é um ponto negativo não ter a pesquisa e extensão? É, e isso foi evidenciado no relatório, porém a gente não tinha pesquisa e extensão porque estava como Escola Agrotécnica que foi transformada desde 2002 em CEFET. Então você não vivia um contexto de pesquisa e extensão muito evidente, e com o CEFET nós passamos a evidenciar isso [...] (CPA JD).

Nesse contexto, é possível perceber uma grande preocupação de toda CPA para que o processo de autoavaliação lograsse êxito, haja vista a primeira CPA, mesmo tendo seu mandato vencido, ter acompanhado junto com a nova CPA a finalização do relatório. Esse trabalho conjunto contribuiu para o desenvolvimento de uma autoavaliação de caráter coletivo, demonstrando também uma consciência dos atores do processo da necessária participação de todos.

Sobre o relatório do *Campus* Januária, o participante CPA JE fala que “[...] é sempre interessante esse tipo de pesquisa porque acaba mostrando as falhas, as deficiências e os pontos fortes de cada curso”, enquanto o participante CPA JF, frisa a boa aceitação do relatório pela comunidade, que ao responder aos instrumentos de autoavaliação mostrou sua própria realidade.

Para Dias Sobrinho (2000, p. 83), “só um pensamento integrado, articulado, sistemático e sobretudo legitimado pelo debate público pode dar conta mais satisfatoriamente dos significados mais representativos da realidade”. O sujeito da avaliação não deve ser coletivo somente na participação de toda a comunidade acadêmica respondendo aos instrumentos de avaliação, mas também na composição da própria comissão que coordena o processo de avaliação interna e, principalmente, na atuação de todos esse segmentos em todas as etapas do processo, de forma que o processo se constitua por muitas mãos e visões, tendo em vista a enormidade das reflexões e transformações que surgem dele.

5.2.7 Categoria 7: a autoavaliação e a apreensão da realidade institucional

Num primeiro momento é possível cair no engodo de que a avaliação está unicamente ligada ao diagnóstico impessoal, contudo, convém refletir o contexto em que essa avaliação se efetiva e as influências que a mesma sofre. Assim, a autoavaliação dentro do sistema de avaliação institucional busca apreender a realidade avaliada, com toda subjetividade de uma instituição de ensino complexa e envolta nos contextos político, econômico e social. Para tanto, como afirma Dias Sobrinho (2000, p. 125), “a avaliação deve ultrapassar o imediatamente visível, deve buscar uma interpretação consistente daquilo que não se apresenta de pronto no cotidiano”. Por isso, a necessidade de compreender até que ponto a autoavaliação permite a apreensão da realidade institucional do IFNMG, nos *campi* Salinas e Januária.

O participante CPA SA percebe que a autoavaliação conseguiu apreender a realidade de momento do *Campus* Salinas:

[...] acredito que o principal da escola, realmente aquilo que a escola demonstra para a sociedade, que ela esboça com maior clareza para a sociedade, conseguiu ser captado, talvez algum detalhe aqui e ali dentro do processo de autoavaliação tenha escapado, é muito provável que tenha escapado, mas a realidade mais próxima, mais visível, algo muito fácil de ser percebido dentro da instituição, quer seja em termos de pontos fortes quer seja em termos de pontos fracos, não tenho dúvida em dizer que isso foi captado pelos mecanismos utilizados no processo de autoavaliação de tal maneira que o relatório [...] realmente retrata a realidade da instituição esboçando um retrato fidedigno da realidade que ela vive e que serve tranquilamente de suporte para balizar as ações da equipe gestora, desde que essa queira balizar as suas ações acima do que está colocado no relatório de autoavaliação, uma vez que esse relatório é sem sombra de dúvida um retrato dos sentimentos da comunidade [...] (CPA SA).

Buscou-se, de acordo com o participante CPA SA, esboçar no relatório de autoavaliação os sentimentos e anseios da comunidade acadêmica, mostrando que o processo em si tem muito de subjetivo, ou seja, está para além dos números. Também, na fala deste entrevistado convém destacar que, por apreender a realidade institucional, o relatório pode ser utilizado para o planejamento estratégico da gestão. Mas, para tanto, como enfoca o participante CPA SB, é preciso querer modificar a realidade: “mostrar a realidade da escola mostrou, com certeza. Agora, mudar a realidade é que já são outros quinhentos” (CPA SB). Esse processo transformador, pensado pelo participante CPA SB, tem condições de seguir por um caminho que se quer democrático: “quando me detenho na relação avaliação e

democracia, trago as implicações relativas ao ato de avaliar para transformar [...]” (LEITE, 2005, p. 16).

O participante CPA SC, fala da questão da cultura da avaliação quando discorre sobre a apreensão da realidade vivenciada e alguns problemas de ordem pessoal na instituição:

[...] uns que levaram para o lado pessoal, não avaliaram a instituição como um todo, mas acho que deu pra ver as dificuldades, pra entender, ver o que eles esperavam do curso, a parte de recursos humanos e biblioteca que eles reclamaram, e que realmente tem uma certa dificuldade, acho que deu pra entender bem. É porque ainda tem a parte do lado pessoal (CPA SC).

Neste caso, parece que a sensibilização realizada através de seminários e cartazes não foi suficiente para esclarecer à comunidade acadêmica que a autoavaliação não é punitiva, mas formativa. É de se considerar que a CPA precisa realizar um trabalho constante de sensibilização que extrapole o período de aplicação dos instrumentos, para que a cultura da avaliação vá se fazendo cada vez mais presente na instituição.

No *Campus* Januária, o participante CPA JD declara que a apreensão da realidade foi satisfatória, uma vez que a comunidade demonstrou confiança no processo e participou ativamente.

Eu acredito que de um a 10, captou de sete a oito, e assim, talvez pela minha pouca experiência, eu posso falar de sete a oito [...] porque houve uma participação efetiva da comunidade e eles realmente fizeram isso com amor e acharam que isso realmente ia modificar. A grande questão de tudo, eu posso considerar que não foram as perguntas, que não foram os tramites legais, as diretrizes, mas sim a real vontade, eles queriam ter uma instituição diferente. [...] Eles responderam com muito carinho, com muita honestidade, então não foi mascarado, não foi algo feito de maneira sistêmica, pontual, vamos olhar somente isso aqui, não, foi uma avaliação aberta (CPA JD).

O participante CPA JE concorda com o participante CPA JD: “então eu acredito que o questionário tenha retratado a realidade dos cursos daqui”. Da mesma forma, o participante CPA JF diz que, por ser democrática, a autoavaliação conseguiu apreender a realidade.

[...] acredito que foi de acordo com a realidade e desde a primeira avaliação nós estamos trabalhando nos pontos fracos que a gente tem, que estamos trabalhando através do PDI, levando isso para o PDI, as opiniões, o resultado das pesquisas, das entrevistas (CPA JF).

É importante atentar para o que diz o participante CPA JF a respeito das mudanças advindas do relatório, quando afirma que desde a primeira autoavaliação toda a instituição está focada nos pontos fracos a fim de buscar melhorias.

Nos depoimentos colhidos, em nenhum momento a capacidade de apreensão da realidade através do processo de autoavaliação foi negada pelos entrevistados, sendo destacado pelos participantes do *Campus* Salinas a capacidade de mudança a partir dos resultados da autoavaliação. No entanto, a pouca participação de alguns membros da CPA do *Campus* Salinas na construção do relatório de autoavaliação traz prejuízos à coletividade necessária para o desenvolvimento do processo, situação que influencia a apreensão da realidade institucional.

5.2.8 Categoria 8: A autoavaliação frente as mudanças institucionais na autoavaliação

As mudanças institucionais porque passou o IFNMG foram muitas, conforme discutido no foco 1, por isso querer verificar se essas mudanças de alguma forma influenciaram a autoavaliação nos *campi* Salinas e Januária.

Os entrevistados do *Campus* Salinas disseram que não perceberam nenhuma influência dessas mudanças para a autoavaliação:

As mudanças são apenas do ponto de vista de ter, de ofertar um curso superior e ter que fazer autoavaliação, passando agora a condição de IFET terá que ofertar mais cursos superiores, atender a lei de criação de IFET, as normas da legislação em termos de número de vagas, percentuais de vaga. Eu não tenho dúvida em dizer que a comunidade terá dificuldade para, hoje, na condição de IFET apontar de forma concreta e sólida um elenco de mudanças comparativamente à antiga condição de Escola Agrotécnica, até então não vejo muita mudança, todas as concepções, os pilares da instituição anterior se fazem presentes, quase que únicos na condição hoje de IFET, apenas vejo uma corrida no que diz respeito ao cumprimento da legislação, da lei de criação dos IFET (CPA SA).

Na época dessa mudança [tentativa de “cefetização”] o pessoal estava eufórico, em festa. Então, como estava todo mundo buscando “cefetizar”, todo mundo deu uma certa colaboração, mas depois o negócio morreu. Mas como disse que a escola deixaria de ser escola, “pra ser um CEFET” e hoje é um Instituto, eu acho que o pessoal ficou mais eufórico na época e correu atrás e tentou ajudar, e hoje eu acho que a poeira baixou e está do mesmo jeito (CPA SB).

A gente analisou como um contexto de EAFSALINAS, até agora pouca coisa mudou com o IFET, ou IF, porque estamos ainda na fase de adaptação, construindo o PDI. Então é essa realidade que a gente vai observar a partir da próxima avaliação, porque acho que enquanto escola foi bem avaliada, agora daqui para frente como nós vamos ter mais cursos, então vai ser um outro tipo de avaliação, acho que vai poder abranger melhor a avaliação. Não sei se o processo naquela época interferiu não, eu acho que não. Porque na época a gente estava com processo de “cefetização”, mas os alunos em si do curso analisaram o curso como escola, então não tinham chegado recursos, outras coisas não mudaram [...] (CPA SC).

As entrevistas foram realizadas no momento de mudança de Escola Agrotécnica para Instituto Federal, neste contexto a instituição foi informada de que não haveria mais cefetização e que, a partir daquele momento, todos deveriam empreender esforços para a construção de um PDI integrado com o CEFET Januária, que comporia com a EAFSALINAS e mais cinco *campi*, o IFNMG.

Mesmo afirmando não perceber como essa mudança influenciou ou influencia na autoavaliação, o participante CPA SA diz que a única mudança perceptível foi o fato de ter que realizar a autoavaliação a partir da implementação do Curso Superior, demonstrando que a instituição não tinha nenhuma cultura de avaliação o que, de certa forma, influencia o processo de autoavaliação. O quadro vivenciado pela comunidade acadêmica, que anteriormente era apenas comunidade escolar, era de não refletir coletivamente acerca do trabalho desenvolvido pela instituição, de maneira que, repentinamente, teve que aderir ao processo de avaliação institucional e desenvolver um processo de avaliação interna, num momento em que as mudanças mexeram muito com as relações de confiança institucionais, como refletido pelo participante CPA SB, quando fala que, durante a tentativa de “cefetização”, houve muita euforia e um trabalho conjunto para que a mudança ocorresse, já no processo de mudança para Instituto essa euforia diminuiu.

Em realidade, os questionamentos na época eram se a instituição perderia seu caráter autárquico, que seria mantido enquanto CEFET, depois de transformada em Instituto e ser integrada a uma instituição muito maior em termos quantitativos. Assim, a comunidade viu abalada sua condição de autarquia e, principalmente, de instituição, antes direcionada para cursos técnicos de nível médio, com anseios por se transformar em CEFET para adentrar mais firmemente na realidade da educação superior. A busca pela “cefetização” modificou-se para a busca pelo cumprimento da legislação que trata dos Institutos Federais, com percentuais mais elevados de oferta do ensino e ações unificadas, situações novas que precisam ser tratadas coletivamente.

O participante CPA SC, diz que os processos de mudança não influenciaram a autoavaliação, uma vez que, esta se deu enquanto Escola Agrotécnica, mas destaca que na avaliação que será realizada agora, a partir do Instituto, a pesquisa poderá ser melhor avaliada, apontando para o fato de que o roteiro de autoavaliação do SINAES perpassa pelo ensino, pesquisa e extensão, e, mesmo que a instituição enquanto escola agrotécnica não tivesse a obrigatoriedade desenvolver pesquisa e extensão, foi avaliada nestes quesitos. Com a mudança de Escola para Instituto essa realidade muda, mas de forma paulatina, pois como frisa o participante CPA SC, as concepções de Escola Agrotécnica até o momento da entrevista permaneciam e estavam sendo rediscutidas. O fato é que as dificuldades de adaptação à realidade de Instituto Federal são muitas, pois está acontecendo a integração de duas instituições autárquicas que, mesmo tendo por base o ensino agrícola, possuem culturas muito distintas.

No *Campus* Januária, o participante CPA JD, quando instigado a falar sobre a influência das mudanças institucionais na autoavaliação, afirma que a influência ocorre a partir do momento que se tem duas culturas organizacionais distintas em contraponto com culturas organizacionais que estão sendo construídas.

A análise de uma avaliação parte do que você trabalha na instituição, da cultura deste lugar. Essa cultura que tem dentro da instituição, reflete na avaliação institucional, ou seja, a motivação de um professor para trabalhar num projeto de extensão e pesquisa independe de estar preso num ambiente organizacional, porque ele tem que sair, tem que viajar, ele tem que fazer extensão, ele tem que trabalhar no final de semana, ele tem que fazer a noite. Eu estou falando do corpo docente, mas se você pegar o técnico-administrativo isso ocorre também, porque o docente precisa do técnico-administrativo para auxiliá-lo em determinadas ações. A comunidade e o corpo discente, que se envolve também, porque quando se faz pesquisa não é só professor, é o aluno também que está envolvido em pesquisa, que está envolvido na extensão. Com o Instituto Federal, os três pilares ensino, pesquisa e extensão, foram evidenciados. Então, antes tinha, mesmo com o CEFET, dado alguns passos na área de pesquisa e extensão, mas basicamente era ensino (CPA JD).

Como disse o participante CPA JD, a cultura da instituição é refletida na avaliação institucional. Se nas autoavaliações anteriores a pesquisa e a extensão eram trabalhadas de forma assistemática e incipiente nos dois *campi*, - que mesmo ofertando a educação superior ou não eram obrigadas a desenvolver pesquisa e extensão ou vivenciavam um contexto de mudanças -, apareceram como fragilidades ou pontos a serem melhorados, no contexto de Instituto essa avaliação será sobre uma instituição com obrigatoriedade de trabalhar o tripé

ensino, pesquisa e extensão, mantendo sua característica principal de oferta de cursos técnicos de nível médio, para os quais deverá destinar 50% de suas vagas.

Ou seja, num primeiro momento a autoavaliação é introduzida nessas instituições por meio de mudança, o início da oferta da educação superior, e avalia um contexto que mesmo ofertando a educação superior, ainda não está preparado para esta oferta; num segundo momento, quando está sendo estabelecida a cultura da oferta da educação superior, a instituição é transformada em uma instituição pluricurricular com a integração de culturas organizacionais distintas.

O participante CPA JE fala que os acadêmicos no momento da autoavaliação não conseguem diferir a realidade do ensino técnico de nível médio, vivenciada por grande parte deles, da realidade da educação superior, o que acaba influenciando na autoavaliação.

Acredito que isso influencia mais por parte do aluno, pelo fato de oferecer os dois tipos de ensino: o ensino médio e técnico e agora o ensino superior, o aluno acaba confundindo muito, ele sai ainda com mentalidade de ensino médio, e acha que são as mesmas liberdades, os mesmos direitos, ele acaba confundindo muito as coisas: exige uma determinada coisa que no superior não tem, ou então no superior ele deveria ter uma determinada postura que não tem, e essa convivência por ser no mesmo *campus*, os horários acabam sendo os mesmos, mesmo que o prédio seja separado, mas a convivência entre os alunos acaba confundindo muito a cabeça do discente. E ele acaba refletindo isso na autoavaliação. Então nós temos no curso superior muitos ex-internos que querem manter as mesmas coisas [...] quando vão fazer a avaliação eles não sabem separar isso (CPA JE).

Já o participante CPA JF diz que não percebe as influências, pois o trabalho da CPA é direcionado para os cursos de graduação: “[...] esse processo de autoavaliação no caso das CPA é bem direcionada para os cursos de graduação, então eu acredito que não irá influenciar em nada”.

No entanto, cabe dizer que as influências ocorrem a partir do momento em que, além de ter que se adaptar à mudança institucional, o IFNMG precisa se legitimar enquanto instituição de educação superior através da autoavaliação, atendendo às solicitações do MEC, sem perder sua base de educação profissional, ou melhor, sem perder suas raízes.

Como pôde ser observado no capítulo 1, as instituições de educação profissional passaram por várias mudanças e sobreviveram ao tempo e às pressões. Portanto, é possível dizer que elas possuem uma continuidade histórica, que agora não se vêem ameaçadas, visto que as políticas atuais lhes têm devotado grande atenção, mas estão passando por um turbilhão que pode mudar suas bases, tanto no sentido positivo quando propicia a emancipação institucional, quanto negativo quando se adequa às pressões impostas por várias

esferas sociais que primam pelo neoliberalismo. Por isso, cabe à instituição discernir coletivamente o caminho a trilhar mediante este cenário de mudanças e influências que se perpetua em seu histórico.

5.2.9 Categoria 9: Perspectivas de mudança para Instituto Federal

A mudança de CEFET Januária e EAF Salinas para IFNMG foi introduzida pelo Estado, ou seja, de fora para dentro. Contudo, mesmo que a proposta de IFET tenha vindo do executivo, as instituições de ensino tiveram a oportunidade de aderir ou não a este projeto de instituição, e ao aderirem, os antigos CEFET e EAF, assumiram a responsabilidade pela mudança e pela construção coletiva de uma nova realidade. Diante disso, o IFNMG assume um novo projeto de instituição que, apesar de ter seus parâmetros regidos pelo executivo, pode ser adaptado à sua realidade através de um trabalho coletivo. “As idéias de inovação, de reforma ou mudança ligam-se à idéia de projeto, etimologicamente, aquilo que lança para frente” (LEITE, 2005, p.25). Neste sentido, perceber as perspectivas dos atores descortina um pouco deste projeto que está sendo construído no IFNMG.

Nesse contexto, o participante CPA SA esboça suas perspectivas de mudança para Instituto Federal:

Vejo como uma oportunidade ímpar de esta instituição mudar um pouco das suas concepções no que diz respeito também ao ensino, onde ela já militava há muito tempo, 50 e poucos anos, mas também agora no que diz respeito a pesquisa e extensão. É uma oportunidade muito boa na medida que esse modelo de IFET é uma proposta do governo, creio que não faltará empenho do governo em ajudar a instituição em todos os sentidos possíveis pra que ela se coloque numa condição de vanguarda na questão da educação profissional e tecnológica. Então, espero também que haja uma mudança nas concepções, nas filosofias de trabalho da comunidade como um todo. [...] que a educação possa ser repensada, que a aprovação aconteça em massa, mas acompanhada de conhecimento, de capacidade da pessoa se libertar das garras do mundo perverso em que vivemos, da pessoa se libertar no sentido de ser autônoma, de ser autosuficiente, de ser capaz de se inserir no mercado de trabalho altamente competitivo e de forma sólida, segura e sustentável. No campo da pesquisa [...] tem muito a crescer, tem um campo aberto, uma região como o Norte de Minas Gerais, uma região muito próspera, particularmente no âmbito da agropecuária [...] na região de salinas, forte na questão da cachaça, tem muito a ser feito no que diz respeito a pesquisa nessas linhas de conhecimento; então a pesquisa [...] passa a ter nesse momento a oportunidade de ser feita para a geração de conhecimento, para a geração de tecnologia, para colocar mais substância nos pilares do

conhecimento. No campo da extensão como uma região carente não só socioeconomicamente falando, mas também em termos intelectuais, tecnológicos e científicos, não tenho dúvida em dizer que é uma oportunidade muito concreta de a escola atuar também um pouco no campo da extensão aproximando um pouco mais da comunidade, da sociedade e dando a essa também a oportunidade de ter acesso ao conhecimento, ter acesso a tecnologia de uma forma mais fácil e gerada com muita nobreza no ambiente público (CPA SA).

É perceptível, no discurso do participante CPA SA, o desejo de mudança em relação às concepções de educação praticadas atualmente na instituição, para tanto propõe o que poderia ser definido como uma educação emancipatória, no sentido mesmo de tornar livres, ou melhor, “libertar das garras”. Também, demonstra boas perspectivas em relação ao avanço da instituição em termos de pesquisa, extensão e da inserção da comunidade neste espaço. Uma perspectiva participativa do caráter social da instituição é explicitada pelo participante CPA SB, que afirma: “Eu acho que tem que atender primeiro a comunidade”. Já o participante CPA SC frisa em seu discurso a questão do tempo para adaptação às muitas mudanças e prevê que “nos próximos dois anos não haverá muita mudança”, enquanto o participante CPA JD destaca a situação atual em contraponto ao que virá:

Tem que sair daquele bairrismo nosso, de achar que estamos perdendo, é uma visão que entre as instituições tem, que uma é maior, que vai engolir a outra. Então para falar de perspectiva tem que falar da quebra de paradigma que tem que viver agora. [...] Então o CEFET Januária, de certa forma, deu um passo de escola para CEFET e deu outro passo, de CEFET para Instituto Federal. E para a escola de Salinas, eu vejo que pelo pouco que conheço, que o passo foi maior, foi um passo maior e mais difícil, porque ela saiu de escola e passou para instituto. A perspectiva que eu vejo do instituto é: primeiro a consolidação: duas autarquias que já existiam, não adianta pensar nos 5 *campi* sem pensarmos nessas duas autarquias. Os processos de avaliação têm que integrar essas duas autarquias e a construção das outras vai partir do que já existe, porque não pode desprezar uma história de uma instituição ou da outra instituição que tem 60 anos, que tem 50 anos, tem que construir junto, porque é muito mais fácil construir uma missão daquilo que já vem sendo consolidado do que simplesmente abandonar tudo para trás [...] e fazer tudo novo. [...] As perspectivas do instituto é de um instituto grande, fortalecido, um instituto que possa agir numa região desfavorecida economicamente, politicamente, que é a região do Norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, parte do Noroeste de Minas, parte do Vale do Mucuri (CPA JD).

Ao falar sobre a situação atual de dúvida, o participante CPA JD frisa que é um momento de quebra de paradigmas. É a quebra de paradigmas que permitirá uma real mudança e, principalmente, permitirá convergir em uma única instituição as duas autarquias já existentes e os novos *campi* que estão surgindo, como bem explicita o participante CPA JF:

As perspectivas são as melhores, sempre vejo com bons olhos o crescimento desde as pessoas até as instituições, então eu notei que tudo foi ampliado com a noção de unificação, por exemplo, não existe mais aquilo de lá em Salinas. [...] eu acho que permite essa questão de sermos uma família, uma instituição só, tem tudo para crescer mais ainda, melhorar nosso trabalho, trocar ideias em cada *campus*, minhas perspectivas são as melhores (CPA JF).

Os desafios para que essa unificação aconteça são muitos, dentre eles o de consolidar culturas organizacionais tão distintas. É possível depreender, através dos discursos acima, que o anseio pelo novo tem subsidiado essa mudança e as perspectivas apresentadas pelos entrevistados são as melhores, mesmo tendo a consciência de que o processo será paulatino e, por vezes, dificultoso.

5.2.10 Categoria 10: A autoavaliação no IFNMG prospectivamente

Na categoria 10, buscou-se desenvolver, prospectivamente, a autoavaliação no IFNMG a partir da visão de cada entrevistado. Desse modo, foi possível perceber como os sujeitos, que compõem a comissão responsável pela avaliação interna dos *campi* Januária e Salinas, desenvolveram o processo de autoavaliação e como imaginam que vá ocorrer esse processo na realidade IFNMG.

Ao ser instigado a falar sobre sua visão prospectiva da autoavaliação no IFNMG, o participante CPA SA, inicia seu discurso destacando que, nessa instituição, a autoavaliação tende a ganhar força:

A expectativa é que a autoavaliação ganhe um pouco mais de força, se dê de forma mais concreta, com o processo de “ifetização” já está clara a entrada de um elenco de profissionais, quer seja da esfera administrativa, quer seja da esfera docente, [...] acredito que com o crescimento e com a chegada de novas cabeças com concepções de mundo, de educação, de pesquisa e extensão diferentes, com pessoas com grau de qualificação avantajado, a expectativa é de que essas pessoas se façam mais presentes dentro do grupo já existente, consiga [...] convencer a uma reflexão acerca do que essa instituição é no momento e do que ela precisa fazer para que consiga ser no futuro aquilo que almeja, uma instituição de referência, [...] de vanguarda na área de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto surge também com a ampliação do quadro de servidores a possibilidade da escola estar adquirindo outros profissionais que disponham de um certo conhecimento relativo a autoavaliação institucional que por sua vez possa culminar com um processo

de autoavaliação ainda mais sólido [...] entretanto, se isso não vier é preciso que a instituição dê condições para que essas pessoas busquem uma interação maior com o processo de autoavaliação de tal maneira que elas possam de fato fazer uma autoavaliação ainda mais realística, [...] ainda mais profunda da realidade da instituição e [...] dando de fato mais subsídios para que a gestão dessa instituição possa se balizar na realidade, nos anseios da comunidade que faz parte dessa instituição. Ao meu ver o modelo de IFET apresentado pelo governo é uma coisa muito nobre no que tange a interiorização da educação pública, gratuita e de qualidade, e vejo nesse modelo uma possibilidade muito forte de cumprirmos com o povo brasileiro uma dívida histórica. Entretanto, esse modelo de IFET que detém uma Reitoria num determinado local e diversos *campi* espalhados, muitas vezes, a quilômetros e quilômetros numa distância relativamente considerável [...] creio que isso possa dificultar, além de encarecer para os cofres públicos, mas, exatamente por conta disso, acredito que a autoavaliação se feita de forma centralizada tal como é o processo via a Reitoria, creio que pode ser um ponto fraco no processo avaliativo, ou seja, pode dificultar a detecção da realidade do Instituto como um todo. Penso que para conter ou minimizar um pouco dessas dificuldades talvez um processo de avaliação restrito a cada *campus* e depois a fusão disso para retratar a realidade do IFET como um todo, penso que será mais realística, poderá demonstrar com mais clareza aquilo que de fato é o instituto em detrimento de uma situação centralizada [...] (CPA SA).

O discurso acima enfatiza as possibilidades que a autoavaliação tem de modificar a realidade a partir do momento que constrói um retrato da realidade vivenciada. No entanto, o entrevistado observa que pode haver dificuldades como, por exemplo, para a apreensão da realidade de cada *campus* que integra o IFNMG, caso o processo seja centralizado na Reitoria, pela distância dos *campi*. Por isso, propõe que o processo seja realizado em cada *campus* e depois haja uma integração dos resultados. Tal sugestão também é feita pelo participante CPA SB, que frisa a unificação do processo:

Cada um ter que ser responsável pela sua instituição, é como todo mundo fala mas às vezes não coloca em prática: são engrenagens agora, cada uma tem que trabalhar sozinha mas ao mesmo tempo junto com a outra. Então se cada um está ali trabalhando direitinho vai ficar mais fácil para a Reitoria e vai ficar mais fácil pra própria instituição, acho que também vai ficar mais fácil para a CPA a comunicação com os outros *campi*, para ter noção do que tem que fazer, do que não tem que fazer (CPA SB).

Sobre a construção de um processo coletivo, Dias Sobrinho (2000) argumenta que ao se criar condições para um debate público ou trabalhos conjuntos, estão sendo produzidas bases para as mudanças de atitudes individuais e dos atores responsáveis pelo processo e, por conseguinte, pelas mudanças institucionais. Ou seja, a avaliação se cumpre para além das ações técnicas e regulatórias, ela se cumpre como uma cultura educativa. As visões dos participantes CPA SB e CPA SC estão coerentes com essa afirmação de Dias Sobrinho

(2000), uma vez que, ambas culminam na construção de um processo coletivo *intracampus* e, posteriormente, *intrainstituto*. Essa visão também é a do participante CPA JD, quando expõe como imagina que a autoavaliação será construída no IFNMG:

Primeiro, as culturas organizacionais, eu estou falando exatamente dos *campi*, é porque a instituição, está em um ambiente municipal com influências municipais, a própria cultura daquela região influencia, por exemplo, em Araçuaí tem uma cultura da região diferente da de Arinos. Então tem uma influência da comunidade externa dentro da cultura interna, mesmo porque a comunidade externa faz parte como sociedade civil organizada da CPA do *campus*. Na Reitoria, vejo um órgão central articulador de subCPA distribuídas nos *campi*, vejo várias subcomissões setoriais trabalhando nos *campi* articulados por uma CPA central. [...] tem que ter o que: um revezamento, uma articulação para que eles possam rodar todos os *campi*, para justamente ter uma uniformidade na avaliação [...]. Então imagino que tem que ter uma rotatividade, não que isso aconteça, que a gente sabe da dificuldade de isso acontecer bimestralmente ou semestralmente, mas que pelo menos uma vez por ano pudesse ter um encontro dessas subcomissões em *campi* diferentes para que possa integrar a avaliação e essas culturas [...]. Mas para isso é preciso uma grande articulação na CPA central na Reitoria. Então a Reitoria articula essa integração e a própria CPA da Reitoria tem que ser avaliada pelas subcomissões, uma vez que ela está no órgão executivo do Instituto. Não adianta só avaliar os *campi*, tem que avaliar também a Reitoria, tudo. A avaliação institucional com o instituto é diferente porque ela vai ter que aliar todas essas formas de trabalho de instituições diferentes, ou novas ou velhas [...] e trabalhar uma única avaliação. Então o grande desafio com o instituto Federal é isso, mas é um desafio que traz uma perspectiva boa, porque os pontos a serem melhorados de uma vão ajudar a outra, [...] porque a avaliação é única. Na Reitoria que é o ponto central, vai ter uma avaliação institucional que vai aliar todas essas culturas organizacionais diferentes e colocar num ponto central [...] (CPA JD).

Mesmo que os discursos dos participantes CPA SB e CPA SC venham de uma outra realidade autárquica do discurso do participante CPA JD, eles se assemelham ao perceberem a autoavaliação no IFNMG coordenada por uma CPA central, que funcionará na Reitoria para articular o processo de autoavaliação de maneira conjunta com as CPA dos *campi*. Partindo dessas perspectivas, tentou-se representar abaixo, na figura 2, a articulação da autoavaliação no IFNMG:

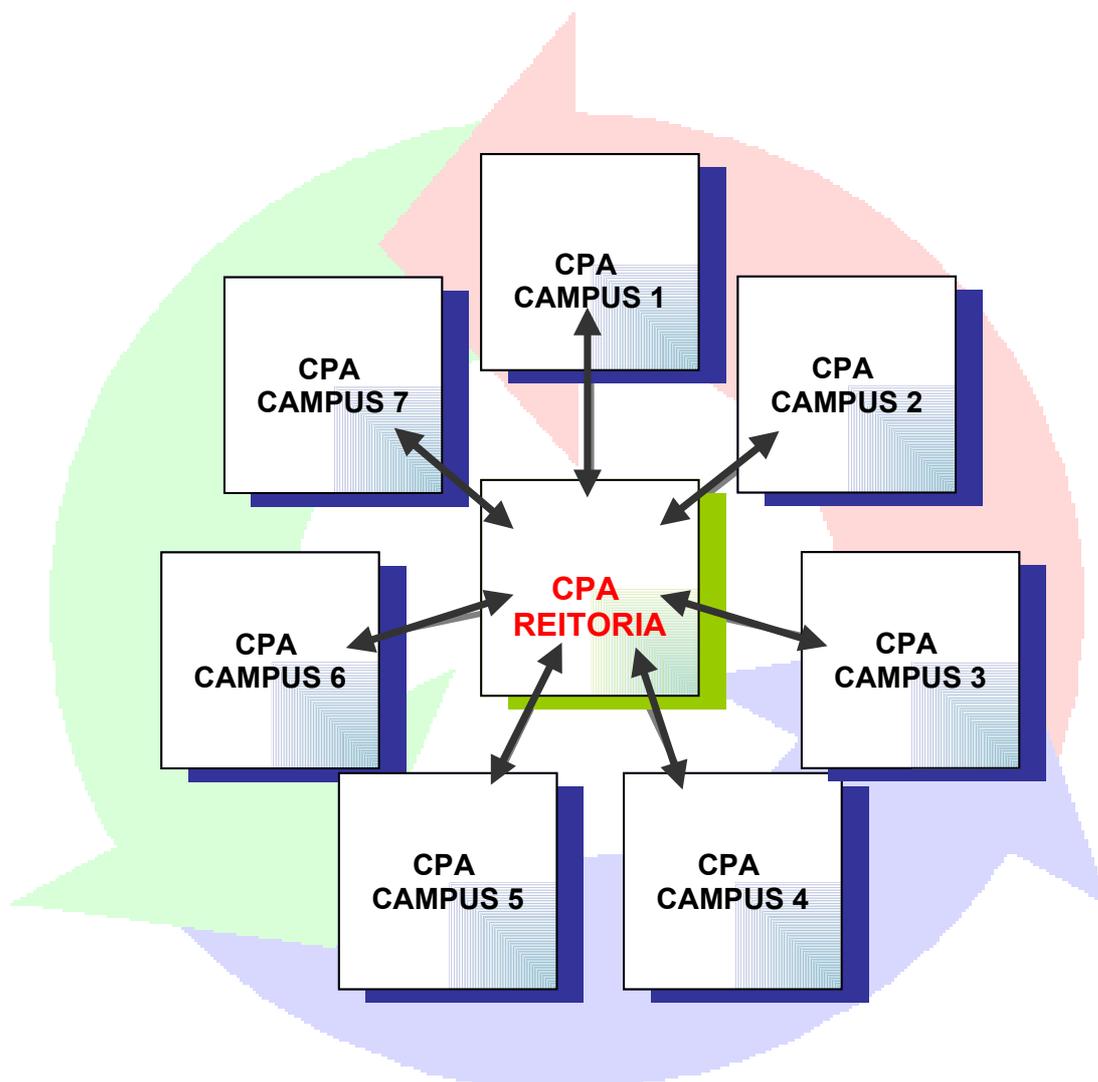


Figura 2 - articulação da autoavaliação no IFNMG

É relevante observar, como apresenta a FIG. 2, a articulação entre as CPA setoriais e a CPA da Reitoria, o que aponta, prospectivamente, o caráter dialógico do processo de autoavaliação que poderá ser realizado no IFNMG, do ponto de vista dos entrevistados, que são os atores desse processo na instituição. Ainda, convém ressaltar a visão do participante CPA JD, quando pensa a articulação do processo em si, através de um encontro das comissões setoriais para discussão tanto do processo realizado por cada CPA como para construção de uma avaliação única do Instituto, proposta considerada pertinente, já que oportuniza a mediação de informações não somente para a construção de um relatório, mas, principalmente, para a construção permanente de um processo legítimo que se identifique com a realidade institucional. Disso partiria a unificação de todas as etapas da autoavaliação, como: construção do regulamento das CPA, construção do projeto de autoavaliação, sensibilização, construção dos instrumentos de autoavaliação, coleta de dados, tabulação dos

dados, análise dos dados, construção dos relatórios parciais, construção do relatório final, meta-avaliação ou debate coletivo dos resultados com evidenciação das potencialidades e fragilidades institucionais.

Sobre a construção do relatório final, o participante CPA JE frisa:

O fato de ser uma única instituição, não pode levar à confusão com as particularidades de cada *campi*, acho que o relatório no final tem que ser separado, tem que ter o relatório do *campus* porque a realidade de cada um é bem diferente, você não pode juntar tudo e dar um quadro final do Instituto. Eu acho que as particularidades têm que ser observadas (CPA JE).

Ao se falar em particularidades é importante lembrar a identidade da instituição enquanto Instituto Federal, para que este não caia na armadilha de, para atender às solicitações do MEC, aderir a uma realidade que não é a sua. Portanto, há que se primar, durante todas as etapas do processo, para que o respeito à identidade institucional, um princípio adotado pelo SINAES para a avaliação institucional, seja efetivado num processo que envolve, necessariamente, juízos de valor, até mesmo por se tratar de um processo desenvolvido numa área, educação superior, conflituosa na atual conjuntura política, econômica e social.

Por isso, corrobora-se com Dias Sobrinho (2000), quanto a algumas características e condições para o desenvolvimento de uma autoavaliação realmente protagonizada pela comunidade acadêmica, quais sejam: globalidade (ampliar a visão sobre a instituição); integradora (ter em vista a missão da instituição para enfatizar o ensino, a pesquisa e a extensão, sem contudo desprezar todo o contexto e o processo dos fenômenos que se quer observar); participativa e negociada (respeitar as subjetividades possibilitando meios para que a comunidade acadêmica participe institucionalmente); operatória e estruturante (avaliar para conhecer, interpretar, tomar decisões e transformar a realidade, fortalecendo a consciência pedagógica e o envolvimento institucional); contextualizada (compreender os resultados a partir dos processos e contextos, interpretando causas e condições); formativa (favorecer o exercício da cidadania ativa por causa do caráter social e educativo, valorizando os procedimentos qualitativos); permanente (como mecanismo de conhecimento e transformação, a avaliação deve instaurar-se como cultura permanente); legítima (respeitabilidade aos organizadores da avaliação por suas visões de instituição e capacidade técnica de avaliação, legitimidade construída e alimentada numa ética social); voluntária (avaliar sem imposição ou punição); adaptada a cada instituição (respeito à identidade institucional).

Para que a autoavaliação no IFNMG se pautasse nas características e condições descritas acima, crê-se ser essencial que a gestão da instituição assumisse a avaliação institucional como exercício de autonomia e de responsabilidade social, subsidiando a logística do processo. Sugere-se que a programação dos encontros das CPA conste em calendário institucional e, também, em um calendário operacional das CPA, garantindo a participação de todos os segmentos que compõem essas comissões nos encontros, uma vez que, esses desempenham outras funções na instituição. Ainda, como frisado nas categorias discutidas anteriormente, é evidente a necessidade de formação dos atores desse processo no que tange à teoria e à prática da avaliação institucional, o que poderia acontecer anualmente em forma de seminário, que proporcionará a formação com especialistas em avaliação institucional, como também, a partir de troca de experiências, inclusive, com ex-membros das CPA.

Conforme pensado, prospectivamente, pelos seus atores, o processo de autoavaliação evidencia um trabalho coletivo entre as CPA e a comunidade acadêmica, como mostra o participante CPA SB, quando se refere às “engrenagens” que devem movimentar todo o processo de avaliação interna. Neste sentido, “[...] a avaliação institucional há de ser um processo metodológico e conceitualmente articulado e congruente. Como isso não é dado de presente, deve ser arduamente construído. Socialmente” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 133). Tratando disso, o participante CPA JF diz:

Acho que no momento desses relatórios, das construções, cada instituição teria uma comissão que organizaria todo o processo tomando par da realidade de cada *campus*. E uma comissão na Reitoria que tomaria par e trabalharia com esses membros dentro de cada *campus*, porque realmente fica difícil montar cada CPA em cada *campus*. Eu acredito que tem que trabalhar em conjunto, não tem como você colocar uma realidade só no relatório, cada *campus* tem uma realidade diferente. Então teria que ter alguém para direcionar o trabalho e ser realmente de forma democrática. Pode ser através de questionário onde você coloca sua opinião além do que está nas perguntas, isso também ajudaria a dinamizar ainda mais o processo. Eu vejo uma perspectiva muito boa, realmente para o Instituto com relação a CPA, ela vai ajudar [...], vai nortear nossas ações e melhorar no que está precisando (CPA JF).

Além de apontar a necessidade de alguém, que pode ser compreendido como um órgão central de articulação do processo gerenciado por um coordenador, o participante CPA JF corrobora com a perspectiva democrática, apresentada por Dias Sobrinho (2000, p. 80): “Importante é que a concepção e o desenho da avaliação sejam produtos de intensos processos

de negociação na comunidade universitária, que é também o sujeito do processo, e de quem é esperada uma perspectivação (*sic*) democrática, pedagógica e antropológica”.

Como são muitas as formas de avaliação, conforme discussão do capítulo 3, os atores do processo podem escolher por aquela que melhor se adapte à sua realidade e concepções. Aqui, mediante a prospectiva da autoavaliação no IFNMG apresentada pelos entrevistados, observa-se um encaminhamento para os princípios da Avaliação Participativa, discutida por Leite (2005).

Leite (2005), argumenta que muitas foram as avaliações realizadas no Brasil intituladas democráticas ou participativas, tal como se apresenta a proposta do SINAES, enfatizada nesta pesquisa. No entanto, questiona:

Mas, haveria nestas avaliações um espaço real para uma forma de exercício de cidadania, de aprendizagem da democracia direta? Ou em seu nome são feitas apropriações de metodologias e técnicas que não possuem um instrumento epistemológico-político coerente e, por isto, também poderiam ser enquadradas como tiranias dos tempos pós-modernos, mais uma forma de pressão instalada [...]? (LEITE, 2005, p. 67).

Acredita-se que os discursos aqui analisados apresentam, prospectivamente, o anseio de que a avaliação do IFNMG seja realizada por um viés democrático, base da Avaliação Participativa, capaz de resolver questões e conflitos institucionais.

A avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação (LEITE, 2005, p. 109).

A resolução de conflitos institucionais, a partir da coletividade bem articulada, no caso da autoavaliação do IFNMG, concatena com o expresso pelos entrevistados sobre a articulação da autoavaliação nessa instituição, como mostra a FIG. 02. Para Leite (2005), a Avaliação Participativa se assemelha aos modelos de avaliação também denominados participativos ou mesmo emancipatórios e qualitativos, se diferenciando destes por penetrar na vivência da democracia forte e direta, abarcando tanto as suas limitações, como os seus ganhos políticos. Ademais, esse tipo de avaliação não representa um modelo pronto, mas assume uma condição de “processo”, de estar em construção. É, também, por essa característica que é possível visualizar um processo que atravessa colegiados e administrações de instituições de ensino, constituindo um tipo de currículo oculto que levará a uma aprendizagem e produção de conhecimento político e social.

A Avaliação Participativa, com forte viés democrático, é sustentada por alguns princípios, quais sejam: democracia direta, práxis política, participação dos sujeitos, instituição como bem público e avaliação institucional da instituição como bem público. Para que a prática da democracia forte na avaliação institucional, se efetive de forma mais acentuada, é preciso preexistir no contexto institucional um clima que estimule valores como a discussão, a transparência, a prestação de contas e a preservação da autonomia institucional (LEITE, 2005). No quadro “*Design* ou Formato de Avaliação Participativa”, adaptado de Leite (2003) *apud* Leite (2005), é possível observar o formato da Avaliação Participativa:

ENFOQUE POLÍTICO FILOSÓFICO	SOCIALISMO SEM FIM
	DEMOCRACIA PARTICIPATIVA
PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	Atores interessados Representantes Eleitos Gestores Comunidade Universitária
OBJETIVOS OU ACORDOS	Avaliação institucional Negociação Transformação Transparência Legitimidade Decisão coletiva
METODOLOGIA	Ativa Retórico-dialógica Co-gestão Assembléia pública
PRODUTO	Contrato político Avaliação interna e externa Autonomia Aprendizagem política Conhecimento social
QUESTÕES TÍPICAS	O que serve à comunidade? Como vamos agir? Como vamos “fiscalizar” a ação?
EPISTEMOLOGIA	SUBJETIVA: Aprendizagem de participação democrática e produção de conhecimento social.
ÉTICA	OBJETIVA: Relações de escuta ao outro, interação política e produção de bem público
ÍNDICE DEMOCRACIA	DEMOCRACIA DIRETA (++) forte

Quadro 04 - *Design* ou Formato de Avaliação Participativa

No Quadro 04, percebe-se que a Avaliação Participativa tenta instituir, através da participação, uma ação política no espaço público da instituição. Para tanto, Leite (2005) apresenta algumas características inerentes à avaliação institucional Participativa: a) a

Avaliação Participativa exige sensibilização e pactuação ou negociação; b) a Avaliação Participativa se constitui um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público; c) a Avaliação Participativa envolve a criação de uma comunidade do bem público; d) a Avaliação Participativa se exerce através da cogestão e do autogoverno de diferentes atores; e) a Avaliação Participativa institui autonomias dos sujeitos coletivos e da instituição; f) a Avaliação Participativa nutre-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes; e, g) a Avaliação Participativa exige seu tempo próprio.

Por se tratar não somente de avaliar, mas de consolidar a cultura da avaliação, no âmbito de uma realidade em situação de adaptação, o participante CPA SC fala:

[...] nessa primeira avaliação ainda vai continuar do mesmo jeito, a partir daqui uns dois anos quando estiver implantando os cursos, e estivermos mais na realidade de IF, porque agora a gente ainda está escola-IF. [...] Acho que cada *campus* vai ter uma CPA para estudar a realidade dele, a não ser que se crie uma equipe só pra CPA e que saia viajando e avaliando todos os *campi*... mas acho meio complicado, acho que vai continuar em cada *Campus* (CPA SC).

A questão do tempo próprio da avaliação, característica da Avaliação participativa, é abordada pelo participante CPA SC e, corrobora com os seguintes dizeres de Leite (2005, p. 115): “a Avaliação Participativa cria uma cultura democrática. Mas, necessita de um tempo de realização para se desenvolver, um tempo próprio que não segue cronogramas rígidos”. O participante CPA SC é claro quando aponta um tempo aproximado para a adaptação à nova realidade de Instituto Federal, conforme a consolidação da própria educação superior numa instituição que ainda vive como escola, ou seja, com as mesmas concepções e políticas utilizadas antes da mudança EAF – Instituto Federal, no caso do *Campus* Salinas.

É nessa realidade que, caso seja aceita pela comunidade, a avaliação institucional participativa precisa ser arduamente trabalhada através de uma democracia forte, fazendo surgir uma nova cidadania. No caso do IFNMG, essa cidadania far-se-á numa relação horizontal entre comunidade acadêmica, instituição de ensino, Estado e sociedade. É evidente, pelas experiências anteriores com outros formatos de avaliação, que surgirão dificuldades advindas dos limites da avaliação institucional participativa, dentre eles a sua fragilidade e o seu alcance. Assim, pode ocorrer que esta técnica não consiga analisar o todo institucional, ainda, que a prática não se efetue conforme a teoria, porque as respostas ao processo dependem das percepções políticas dos sujeitos envolvidos, da falta de experiência e do próprio desconhecimento das práticas de avaliação institucional. Ou mesmo, que o tempo

necessário para o seu pleno desenvolvimento não seja respeitado, prejudicando o estabelecimento da cultura de avaliação na instituição (LEITE, 2005).

Como a educação é um terreno permeado por conflitos, a própria instituição de ensino também o é, e por ser um espaço contraditório, em que figuram poder e emancipação, tem-se uma realidade extremamente difícil para prática de uma avaliação que se quer democrática, para o engrandecimento da aprendizagem política e social de todos os atores envolvidos no processo. Por isso, esse formato revela certa ambiguidade quando um de seus limites e potencialidades é, justamente, a dependência do autointeresse da comunidade, bem como de sua autovigilância. “[...] A Avaliação Participativa incomoda porque é exigente com a acomodação, a estagnação e a falta de perspectivas sociais, culturas próprias de alguns campos científicos e de algumas instituições” (LEITE, 2005, p. 121). É a comunidade que, para desenvolver essa prática, precisa vencer a acomodação, sair do lugar comum e se tornar pró-ativa, fazendo-se autocrítica, autolegisladora e autovigilante.

A Avaliação Participativa tem como objeto a aprendizagem política, como meta a defesa do bem público, e difere-se de outros formatos, conhecidos por Avaliação Emancipatória ou Participativa, quando do uso de metodologias da pesquisa-ação que lidam com o envolvimento constante dos sujeitos, por dispensar a figura do *expert* em avaliação, dando ênfase aos saberes dos sujeitos que protagonizam um processo de autoavaliação contínuo e descentralizado. Neste entendimento, considera-se que a participação no processo de avaliação institucional é um direito pedagógico (LEITE, 2005) e, como afirma Dias Sobrinho (2000, p. 81):

Avalia-se para melhorar a cada instituição em particular e o conjunto delas. Embora sempre respeitando os projetos particulares, a vinculação social e os compromissos de cada uma delas, a avaliação poderá ser um instrumento de articulação de instituições de igual estatuto jurídico e desenvolvimentos semelhantes. As respectivas comissões de avaliação poderiam constituir-se em núcleos de integração interuniversitária, discutindo as orientações gerais para a condução de processos articulados, mobilizando a mútua cooperação e organizando os esforços das competências já instaladas na direção de estudos, questionamentos e debates sobre os problemas da educação superior, respeitadas sempre a diversidade e a pluralidade teórica e ideológica, os critérios produzidos na comunidade acadêmica e os projetos e compromissos institucionais.

A oportunidade para a construção de uma avaliação institucional consolidada coletivamente é ímpar no atual momento do IFNMG, uma vez que, todos os processos institucionais estão em situação de readaptação à realidade de unificação deste Instituto Federal. De acordo com a CONAES, a entrega do próximo relatório de autoavaliação está

agendada para março de 2010, quando se encerra o ciclo avaliativo 2008-2010. No entanto, ainda está indefinida no IFNMG a articulação de um processo de avaliação interna unificado, cada *campus* está realizando seu processo de autoavaliação, o que corrobora para as colocações do participante CPA SC sobre a necessidade de tempo para as devidas adaptações à realidade de Instituto Federal.

O que se propõe para o processo de autoavaliação no IFNMG não é um processo utópico, mas, factível, desde que as CPA do IFNMG assumam seu papel social e que a gestão se coloque a favor do processo de avaliação institucional definido pelas CPA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o processo de autoavaliação inserido no modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES, no contexto dos Institutos Federais. Com este intuito, buscou-se observar as mudanças institucionais porque passou o IFNMG, especificamente os *Campi* Januária e Salinas, e como essas mudanças incidiram sobre a identidade institucional e o processo de autoavaliação. Para tanto, verificou-se como se deu o desenvolvimento do processo de autoavaliação no IFNMG, após a implantação da educação superior (período 2004-2009), a partir do modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES.

Com base nos discursos, coletados através de entrevista gravada com os gestores institucionais e com os membros da CPA, foi possível construir um histórico memorialístico do percurso dos *campi* Salinas e Januária, a partir das visões subjetivas daqueles que vivenciaram os muitos processos de mudanças porque passaram os dois *campi*, que implantaram a educação superior numa realidade de mais de 50 anos de trabalho direcionado para a educação profissional de nível médio.

O *Campus* Salinas e o *Campus* Januária foram criados a partir do mesmo fundamento, oferecer o ensino profissional de base agrícola. Em sua história, enquanto instituições de ensino, seguiram um percurso semelhante até a “cefetização” da antiga EAFJanuária e, atualmente, a criação do IFNMG. As muitas mudanças que fizeram parte do percurso dessas duas instituições, procedentes de movimentações econômicas e políticas, continuaram após a implantação dos primeiros cursos superiores. Segundo os gestores e ex-gestor entrevistados, os dois *campi* não estavam preparados para a inserção da educação superior, mas buscaram cumprir com sua missão social de atender às demandas locais frente uma situação de intenso crescimento econômico.

No entanto, mesmo com a inserção de um outro nível de ensino, a maior parte dos entrevistados do *Campus* Salinas no foco 1, afirmou não perceber mudanças significativas com a implantação do primeiro curso superior em termos de concepções pedagógicas e de trabalho. Notou-se a inserção de um novo nível de ensino numa instituição que continuou funcionando da mesma maneira que funcionava antes, a não ser pela contratação de alguns professores da área do curso implantado, qualificação do quadro de professores já existente e adaptações de infraestrutura. No *Campus* Januária, os entrevistados revelaram que em muitas instâncias da instituição foi possível perceber mudanças como o início da pesquisa e da

extensão, mas, principalmente da concepção de ensino no que tange ao entendimento de todo espaço escolar como um espaço pedagógico, abandonando uma concepção unicamente produtivista, para uma concepção que unisse a prática ao desenvolvimento da criticidade do aluno.

Convém frisar que o *Campus* Januária não permaneceu com um único curso até os dias atuais como *Campus* Salinas, mas sim, lançando mão de sua autonomia enquanto CEFET, conseguiu, paulatinamente, introduzir a realidade da educação superior como algo próprio da instituição. Entende-se que a “cefetização” foi para o *Campus* Januária um possibilitador do desenvolvimento institucional, que teve como consequência a reestruturação da instituição em termos de crescimento de infraestrutura, de cursos e de mudanças nas concepções de trabalho, que também sofreram influências da gestão institucional.

Conforme salientaram os entrevistados do *Campus* Januária, o ponto de percepção de mudanças na instituição ocorreu na transição de gestão e não na implantação do primeiro curso superior; sendo essa uma mudança positiva para o crescimento da instituição através da democratização dos processos com a participação da comunidade interna e externa nas decisões institucionais, mudanças que foram consolidando aos poucos a instituição, também, na oferta da educação superior. Já os entrevistados do *Campus* Salinas, perceberam poucas mudanças na instituição após a inserção da educação superior, até pelo fato de lidarem com um único curso superior. Nesse contexto, convém atentar para a reação da comunidade interna quando das tentativas de “cefetização” e de criação do IFNMG, pois houve maior participação e euforia da comunidade no empreendimento por “cefetizar”, que no momento de criação do instituto. Isso pode ser explicado pelo abalo na confiança da comunidade que trabalhou muito para a “cefetização”, vendo seus esforços desconsiderados quando não alcançaram seus objetivos e, ao contrário do previsto, tiveram que se unir a uma instituição maior e já estabelecida com a educação superior, ou seja, a euforia da “cefetização” deu início ao receio e à incerteza.

Todavia, os receios da comunidade interna do *Campus* Salinas deram espaço a uma perspectiva positiva quanto à transformação para Instituto Federal, e a comunidade passou a ver nessa mudança uma oportunidade de crescimento, tal como, também, afirmam os entrevistados do *Campus* Januária. Se houver interesse de que essa perspectiva se concretize, o IFNMG precisa resguardar seus valores culturais, construídos ao longo de mais de 50 anos pelas duas autarquias que o compõem e pelas que estão sendo construídas, mantendo sua consciência crítica de acordo com a sociedade em que se insere, preservando suas bases e difundindo conhecimentos, que é sua missão maior.

É claro que as dificuldades para a consolidação do IFNMG são muitas, como lidar com culturas distintas, além dos aspectos políticos, financeiros e de infraestrutura do instituto, no caso da distância territorial entre os *campi* e a Reitoria, destacando a necessidade de unificação dos processos institucionais. Nessa perspectiva, através das entrevistas do foco 2, observou-se, nesse contexto de mudanças, o processo de autoavaliação proposto pelo SINAES em relação às características institucionais, e, ainda, vislumbrou-se, prospectivamente, o processo de autoavaliação dentro do modelo de Instituto Federal.

A avaliação institucional é vista pela maior parte dos entrevistados do foco 2 como possibilitadora de “melhoria” institucional, confirmando o aspecto transformador da avaliação. Acredita-se que a avaliação institucional tem o potencial de auxiliar na criação de uma cultura de reflexão e construção coletiva. Para tanto, a partir dos resultados aqui apresentados, crê-se ser essencial que a gestão institucional assuma a avaliação institucional como exercício de autonomia e de responsabilidade social garantindo o desenvolvimento contínuo e permanente do processo.

Ao entender a autoavaliação como uma ferramenta de gestão para o cumprimento da sua missão, o IFNMG aceita o desafio de inovar com um processo que considera os sujeitos como pró-ativos. Usando a ideia de Leite (2005), para atingir os patamares institucionais de qualidade institucional e educacional, o IFNMG tem de partir do seu próprio retrato, através de uma avaliação realizada por seus atores institucionais em todos os segmentos. Essa avaliação, que pode ser chamada de Avaliação Participativa, será capaz de trazer a mudança para dentro da instituição, se for tomada como instrumento de responsabilidade democrática. A democracia pode ser trabalhada em todos os momentos do processo como, por exemplo, na eleição dos representantes da CPA pela comunidade interna e externa e no respeito ao trabalho dos membros da CPA, por parte da gestão e de outros órgãos colegiados. Situações que igual a outras com respaldo democrático elevariam o interesse da comunidade de participar desse processo, e caso os resultados sejam efetivamente utilizados, como ferramenta da própria gestão institucional.

Prospectivamente, o entrevistados do foco 2, vislumbraram um processo de autoavaliação de caráter dialógico, pensando em uma articulação coletiva do processo entre as CPA de cada *campus* e a CPA central, sediada na Reitoria. Assim, foi descrita a construção de uma avaliação única do Instituto, primando pela unificação de todas as etapas da autoavaliação, como: construção do regulamento das CPA, construção do projeto de autoavaliação, sensibilização, construção dos instrumentos de autoavaliação, coleta de dados, tabulação dos dados, análise dos dados, construção dos relatórios parciais, construção do

relatório final, meta-avaliação ou debate coletivo dos resultados, com evidenciação das potencialidades e fragilidades institucionais. Os entrevistados, ao confirmarem o potencial de apreensão da realidade institucional através da autoavaliação e seu potencial de transformação, evidenciam a responsabilidade dos membros das CPA, bem como a necessária formação destes, no que tange à teoria e à prática da avaliação institucional.

Acerca do desenvolvimento do processo de autoavaliação, vale destacar as muitas colocações sobre a importância da sensibilização para o estabelecimento da cultura de avaliação não punitiva que não sirva somente à lei, mas ao conhecimento coletivo que deve permear todos os passos do processo, culminando no conhecimento da realidade institucional. Contudo, deve haver um respaldo por parte da CONAES para as ações da CPA, para que o interesse sobre a autoavaliação não se perca em meio a índices como o ICG. Cabe ao IFNMG, mesmo diante de quaisquer influências, adaptar-se à nova realidade de instituto pluricurricular, podendo se legitimar enquanto instituição de educação superior através da própria autoavaliação. O IFNMG pode se encontrar enquanto instituição pluricurricular sem perder de vista suas raízes e seu papel social. Para tanto, precisa “refletir/discutir/construir” sua identidade enquanto Instituto Federal, sem cair na armadilha de aderir a uma realidade que não é a sua, garantindo a validação do princípio do respeito à identidade, adotado pelo SINAES para a avaliação institucional.

Nesse sentido, propõe-se que a autoavaliação seja trabalhada no todo institucional, uma vez que, não se trata de uma instituição que oferta somente a educação superior, mas que, sobretudo, destina 50% de suas vagas para o ensino técnico de nível médio, não sendo consoante com essa realidade avaliar uma parte da instituição. É preciso desenvolver uma avaliação múltipla que possa mostrar a realidade institucional e não somente a realidade dos cursos superiores da instituição. Assim, além de servir à legislação que dispõe sobre a avaliação da educação superior, a autoavaliação auxiliaria verdadeiramente no conhecimento do todo institucional, balizando a gestão institucional através de processos democráticos.

Mediante perspectivas positivas, os membros das CPA dizem ansiar pela consolidação de uma instituição democrática que prime pelo desenvolvimento regional, ainda, demonstram estarem conscientes de que esse é um processo gradativo e de aprendizagem coletiva. Por isso, aqui são apresentadas apenas reflexões/sugestões acerca do processo de autoavaliação, haja vista que a pretensão é norteá-lo e não enquadrá-lo numa fôrma desrespeitando a própria dinamicidade da educação. Dessa maneira, o que se propõe são discussões coletivas dos pontos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 151 p.

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

_____. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 96 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BERTOLIN, Júlio C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação**, (Campinas) Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P. 19-75.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29/12/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Brasília - DF, 30 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Brasília, DF: CONAES/INEP, 2005. (versão preliminar).

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Orientações Gerais para o Roteiro de Auto-avaliação das Instituições**. Brasília, DF: MEC/CONAES/INEP, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 2 ed. Brasília: INEP, 2004c. 155 p.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2008a.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 10.861, de 14/4/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004d.

_____. Ministério da Educação. Portaria 2.051, de 9/7/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2004.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CARVALHO, Olgamir F. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da educação profissional no Brasil do final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores.** 1999. 458 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1999.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE JANUÁRIA. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.cefetjanuaria.edu.br>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2005-2009).** 2005.

_____. **Projeto de Cefetização do CEFET Januária-MG.** 2004.

_____. **Projeto de autoavaliação do CEFET Januária: período 2006-2008.** 2006.

_____. **Regimento da Comissão Própria de Avaliação do CEFET Januária.** 2006.

_____. **Relatório de autoavaliação do CEFET Januária (2004-2006).** 2006.

_____. **Relatório de autoavaliação do CEFET Januária (2006-2008).** 2008.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

DIAS, Carmem; MARCHELLI, Paulo; Horiguela, Maria de Lourdes. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 235 p.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS. **Portaria nº 154/2007, de 06 de agosto de 2007**. Constitui comissão responsável pela organização institucional para a vistoria do INEP/MEC, objetivando a avaliação de indicadores educacionais, dos quesitos e da própria infraestrutura escolar, com vistas ao atendimento do processo de transformação de EAF em CEFET.

_____. **Relatório de autoavaliação da Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG: período 2006-2008**. jun. 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. 2007.

_____. **Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da Escola Agrotécnica Federal de Salinas**. Mar. 2008.

_____. **Portaria nº 145/2006, de 02 de agosto de 2006**. Modifica a Comissão Própria de Avaliação instituída pela Portaria nº 068/2006, de 24 de abril de 2006. 2006.

_____. **Processo 20060011946**. Trata da transformação da EAF em CEFET, com anexo da minuta do estatuto de CEFET Salinas e minuta do regimento do CEFET Salinas. 2006.

_____. **Projeto de Autoavaliação da EAFSALINAS**. 2006.

_____. **Relatório de autoavaliação da EAFSALINAS (2006-2008)**. 2008.

EHRHARDT, Maria Elisa Carbonari. **A proposta da avaliação institucional da universidade brasileira: investigação das perspectivas históricas e institucionais a partir de pressupostos filosóficos, éticos, e sociológicos emancipatórios**. 2004. 266 f. Tese (Doutorado

em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 80 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

GOERGEN, Pedro. Educação superior – entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

GREGO, Sonia Maria Duarte *et al.* A Construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 2, 2007. P. 257-289. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

IANNI, Octavio. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau *et al.* (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. P. 09 - 27.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Proposta do IFET Norte de Minas Gerais**. Mar. 2008.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 05 mar. 2008.

_____. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. In: SENAC. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, V. 25, nº 2. 1999. Disponível em: <<http://biblioteca.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 ago. 2008.

LARA, Marcos Rodrigues de. **Avaliação Institucional**: em busca de um currículo crítico-emancipatório em construção. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 22 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 117 p.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 141 p.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (org.). **Avaliação e Compromisso**. Construção e Prática da Avaliação Institucional. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. 235 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

MACEDO, Arthur Roquete de *et al.* Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos Intraestatais e Políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930 – 1950). **Tempos Históricos (EDUNIOESTE)**, v. 10, p. 243-266, 2007. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/.../1020>. Acesso em: 20 mai. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008. 160 p.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliemos?** A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, Brasília-DF, 2008. Disponível em: <<http://www.bce.unb.br>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

ROCHA SILVA, Mônica Aparecida da. **A institucionalização da Avaliação da Educação Superior: uma análise comparada do Brasil e do México**. 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (Ceppac), Instituto de Ciências Sociais, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.bce.unb.br>>. Acesso em: 08 set. 2008.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: _____, CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (org.). **O Estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília-DF: Paralelo 15, 1998. P. 231-260.

SANDER, Benno. Prefácio: avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-16.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 94 p.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antonio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

SILVA, Caetana Juracy Resende da (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?**. 2003.

251 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica, RJ, 2003. CD-ROM.

SOUSA, José Vieira de. Avaliação institucional, estratégias de marketig e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta?. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 77-113.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a Prática Reflexiva**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 87 p.

TRINDADE, Hégio. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. 160 p.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

APENDICE 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Tempo estimado da entrevista: 1 hora

Instituição: _____

Local de realização: _____

Data de realização: ____ / ____ / ____ **Horário de realização:** _____

Parte 1: foco nas mudanças

01 Você poderia tentar descrever como era sua instituição antes da implantação do primeiro curso superior (no sentido de estrutura, funcionamento e concepções de trabalho).

02 Com a implantação da educação superior que mudanças puderam ser percebidas em sua instituição.

03 Num curto espaço de tempo sua instituição passou por grandes mudanças como a cefetização (no caso do *Campus* Salinas, tentativa de “cefetização”) e atualmente a “ifetização”. Pensando o contexto da “cefetização” (ou tentativa de “cefetização”) que mudanças você percebeu em sua instituição. Aí observando o papel do Estado (ou Governo Federal), o papel da gestão de sua instituição ou mesmo o papel dos servidores que compõem a instituição quanto ao cenário de mudanças que viviam.

04 Hoje, vivenciando a realidade de IFET, que mudanças você percebe em relação ao que foi vivenciado no contexto CEFET (ou tentativa de cefetização).

05 Fale de suas perspectivas sobre a transformação de sua instituição para um IFET.

Parte 2: foco no processo de autoavaliação

01 O que você entende por avaliação institucional.

02 O que você pode dizer sobre a proposta de avaliação institucional apresentada pelo SINAES em contraponto com a sua realidade institucional.

03 Como você entende a participação da sua instituição neste processo.

04 Descreva como se deu o processo de implantação da autoavaliação em sua instituição em termos de formação da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

05 Fale um pouco sobre o desenvolvimento do processo de autoavaliação em sua instituição, ou seja, sobre as etapas deste processo, tais como: a construção do projeto de autoavaliação, a sensibilização, a construção dos instrumentos de autoavaliação, a aplicação dos instrumentos de autoavaliação e a mensuração e análise dos dados, a disponibilização dos resultados, dentre outras.

06 Diga um pouco como se deu a construção do relatório de autoavaliação e a aceitação deste pela comunidade acadêmica.

07 Até que ponto você acredita que o processo de autoavaliação realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) conseguiu captar a realidade da sua instituição.

08 Fale um pouco a respeito das dificuldades encontradas na implantação do projeto de autoavaliação.

09 No decorrer da implementação do processo de autoavaliação sua instituição passou por muitas mudanças, como a cefetização ou tentativa de cefetização e atualmente a ifetização. Você poderia tentar descrever como essas mudanças de alguma maneira influenciaram no processo de autoavaliação, levando em consideração que antes dessas mudanças a realidade institucional era bem distinta.

10 Fale de suas perspectivas sobre a mudança de sua instituição para um IFET.

11 Como você percebe a autoavaliação dentro da realidade do Instituto Federal Norte de Minas Gerais.

APÊNDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Caro(a) participante:**

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **ANÁLISE DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS JANUÁRIA E CAMPUS SALINAS**, que refere-se a um projeto de mestrado da pesquisadora Valesca Rodrigues de Souza, a qual pertence ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Sua forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, peço que assine a autorização de permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em qualquer parte da pesquisa o que garante o seu anonimato.

Desde já agradeço sua atenção e participação e me coloco a disposição para maiores informações.

Eu confirmo que a pesquisadora Valesca Rodrigues de Souza explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário(a) desta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do(a) participante