

Autoavaliação como subsídio à gestão acadêmica de cursos de graduação: a visão dos coordenadores

Egídio de Oliveira Filho¹

<https://orcid.org/0000-0003-1536-0191>

Celia Maria Haas²

<http://orcid.org/0000-0002-8462-8350>

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como foco analisar o processo de autoavaliação de uma Universidade privada da cidade de São Paulo, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em conformidade com a Lei nº 10.861/2004. Objetivou-se compreender os efeitos e o uso dos resultados da autoavaliação no âmbito da gestão do curso. Como percurso metodológico, foi analisada a legislação específica e o referencial teórico pertinente ao tema. Por meio de pesquisa de natureza quanti-qualitativa, com características exploratórias e apoiando-se em análise documental e em questionário, colheram-se informações da visão que eles têm do processo de autoavaliação e do uso que fazem dos resultados. A análise apontou que, apesar de o processo de autoavaliação ser considerado uma ferramenta importante para o processo decisório, seu uso não se confirma como fundamental para a gestão.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Autoavaliação. Coordenação de Curso.

¹ Possui graduação em Administração pela Universidade Cruzeiro do Sul (2010), especialização em Gestão de Projetos Metodologia PMI pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014) e mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo (2017). Atualmente coordena as CPA da Universidade Cruzeiro do Sul, Universidade Cidade de São Paulo e as coordenações das CPA do Grupo Cruzeiro do Sul Educacional. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: egidio.oliveira22@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (1974); Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Doutora em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). É professora titular no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, com atuação nos seguintes temas: políticas públicas de educação superior; avaliação e gestão da educação superior; universidade privada; formação de professores e educação a distância (EaD). Editora da Revista @mbienteeducação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora Titular da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: celia.haas@unicid.edu.br

Abstract

This article presents the results of a research that focused on analyzing the process of self - evaluation of a private university in the city of São Paulo, in the context of the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES), in accordance with Law 10.861 / 2004. The objective was to understand the effects and the use of the results of the self-assessment in the scope of course management. As a methodological course, the specific legislation and the theoretical framework pertinent to the theme were analyzed. Through quantitative-qualitative research, with exploratory characteristics and based on documentary and questionnaire analysis, information was collected on their view of the self-evaluation process and the use they make of the results. The analysis pointed out that, although the self-assessment process is considered an important tool for the decision-making process, its use is not confirmed as fundamental for the management.

Keywords: National System of Evaluation of Higher Education. Self-Evolution. Course Coordination.

1 Introdução

A motivação central da pesquisa buscou compreender como se dá a participação dos coordenadores de curso no processo de autoavaliação para o planejamento de ações destinadas à superação das fragilidades apontadas nesse processo autoavaliativo.

Sendo assim, definiu-se como objetivo geral desta investigação, compreender os efeitos e o uso dos resultados da autoavaliação dos cursos de graduação presencial no âmbito da gestão do curso e, como objetivos específicos, pretendeu-se: a) contextualizar as políticas de avaliação da educação superior, com foco no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e suas diretrizes para o processo de autoavaliação; b) descrever como a Instituição de Ensino Superior (IES), *locus* da pesquisa, implantou o processo de autoavaliação no contexto do Sinaes, com foco na Comissão Própria de Avaliação (CPA); e c) compreender como os coordenadores de curso avaliam o processo da autoavaliação institucional, implementada a partir da Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sinaes.

Considerando seus objetivos, este artigo caracteriza-se, predominantemente, como de natureza quanti-qualitativa com características exploratórias, ampara-se na legislação específica e em autores que tratam sobre o tema da avaliação institucional para a construção teórica e interpretação dos dados, entre outros, destaca-se: Augusto e Balzan (2007), Dias Sobrinho (2000, 2003), Gomes e Silva (2001 e 2011), Polidori, Araujo e Barreyro (2006), Ristoff (1999 e 2006) e Tognarelli (2012). O questionário, como instrumento de coleta de dados, cujos resultados foram compreendidos apoiando-se na análise de conteúdo conforme descreve Bardin (2010) teve a finalidade de investigar e compreender a visão dos vinte e um

(21) coordenadores de curso, sobre o processo e uso dos resultados da autoavaliação, para o planejamento e tomada decisão.

2 Políticas de avaliação da Educação Superior

No início dos anos de 1980, com a crescente expansão de matrículas na educação superior, o Conselho Federal de Educação, preocupado com a qualidade do ensino, propôs discussão à comunidade acadêmica, por meio de seminários relativos à avaliação institucional³.

A partir da Lei nº 9.131/1995 e da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), durante o início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), foram progressivamente implementados novos procedimentos de avaliação, como o Exame Nacional de Cursos (ENC), o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado, a Análise das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Para avaliar os cursos e, conseqüentemente, as instituições, o ENC usou como instrumento um exame nacional aplicado aos alunos, cuja função era, a partir de seus resultados, assumir a regulação e o controle da qualidade do ensino. Para Gomes (2001, p. 7), “[...] o ENC foi estrategicamente planejado para ser um poderoso instrumento político para fortalecer e modernizar as funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC [...]”.

Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República, em 2003, iniciou-se um processo de mudanças nas políticas da Educação Superior, entre elas as que tratam da avaliação. No início de governo foi instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, por meio das Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, e nº 19, de 27 de maio de 2003.

A Comissão apresentou a proposta de uma nova política de avaliação para a Educação Superior ao Ministro de Estado da Educação em 27 de agosto de 2003, intitulada “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior” (BRASIL, 2003a), consolidada com a publicação da Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004, que em seu art.1º, instituiu o Sinaes criado com o objetivo de: “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º,

³ Em 1983 implantou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), em 1985, foi instituído o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres) e, em 1993, criou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).

incisos VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004a).”

Os resultados das avaliações compõem os indicadores de qualidade da instituição e cursos de graduação, conforme prevê o parágrafo único do artigo 2.º da Lei nº 10.861/2004, ao estabelecer que a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, constituirão o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de Instituições de Educação Superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004a).

A avaliação dos cursos de graduação está centrada em três dimensões: Organização Didático-pedagógica, Perfil do Corpo Docente e Instalações Físicas. Já a avaliação institucional baseia-se nas dez dimensões organizadas nos cinco eixos definidos na Lei nº 10.861/2004. O Enade, por sua vez, é composto de questões relativas aos conteúdos programáticos definidos nas diretrizes curriculares dos cursos, bem como suas habilidades e competências.

No que diz respeito à avaliação das instituições, essa é desenvolvida em dois processos: a autoavaliação e a avaliação externa, e, segundo Ristoff e Giolo (2006), a avaliação institucional, não se confunde com avaliações de rendimento acadêmico ou com a avaliação de curso, embora os considere efetivamente em suas análises, inferências e juízos. Esses autores entendem que o Sinaes articula e contempla aspectos das duas últimas políticas de avaliação da Educação Superior (PAIUB e ENC), ampliando o foco de avaliação de forma integrada: avaliação institucional, avaliação dos cursos e Enade, com o objetivo de não priorizar apenas um de seus eixos.

Polidori, Araujo e Barreyro (2006, p. 434), consideram o Sinaes um avanço em relação ao modelo anterior, uma vez que “propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor a sua articulação com a regulação do sistema”, além da ampliação do foco da avaliação, prevendo o processo de autoavaliação das IES de forma que envolva todos os segmentos da comunidade acadêmica e estabeleça uma relação direta com os processos de avaliação externa (cursos e instituição). Mas, os mesmos autores alertam para os desafios que o Sinaes precisa enfrentar para atender ao seu objetivo, ressaltando que a implementação da política deve seguir - fielmente - o texto legal aprovado, favorecendo e incentivando a autoavaliação.

Dias Sobrinho (2003, p. 39) reafirma o pensamento dos autores anteriores ao dizer que:

a avaliação não deverá ser realizada, então, como um processo de controle, punição ou premiação; mais propriamente, deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES.

Conceitualmente, o Sinaes estava estruturado de forma equitativa, uma vez que

não privilegia nenhum eixo de avaliação. No entanto, a decisão do Estado, ao estabelecer o Enade como principal indicador de qualidade de um curso ou Instituição, introduz um viés de condução e execução da política de avaliação, fortemente centrado na regulação e controle, deixando em segundo plano os eixos da avaliação institucional - externa e interna - e de cursos.

Essa nova realidade do sistema de avaliação, difere dos pressupostos de Dias Sobrinho (2003), pois o autor defende que a avaliação deva ser global para se evitar análises fragmentadas e afirmar que “O que importa é a compreensão de conjunto da universidade, como passo necessário para a construção e consolidação de sua qualidade, de acordo com os requisitos éticos do desenvolvimento social (DIAS SOBRINHO, 2003, p.40).”

Nesse cenário, o grande desafio a ser enfrentado pelas Comissões Próprias de Avaliação passa a ser de reconquistar a sua importância no processo de avaliação do Sinaes, buscando maior apoio das mantenedoras e dos gestores acadêmico-administrativos para a utilização dos resultados de seus processos de autoavaliação como subsídios à gestão.

3 Comissão Própria de Avaliação: processo regulatório e funções

No exercício de suas atribuições, a Conaes⁴, no ano de 2004, elaborou o documento denominado “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior”, que dá suporte ao processo de avaliação institucional das instituições de educação superior brasileiras, com vistas a sistematizar a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo Sinaes e a definição das diretrizes para sua implementação (BRASIL, 2004b). O Roteiro de Autoavaliação Institucional, em conformidade com o Sinaes e com base nas Diretrizes expedidas, subsidiou a criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) nas instituições brasileiras de educação superior.

Para a adequada implementação do processo de autoavaliação é necessário que as IES atendam a requisitos mínimos, considerados fundamentais pela Conaes, a saber: existência de uma equipe de coordenação; participação dos integrantes da instituição; compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES; informações válidas e confiáveis; e uso efetivo dos resultados, necessários em razão de o processo de autoavaliação ter como principais objetivos a produção de conhecimento das atividades e finalidades institucionais, reconhecer as fragilidades visando a ampliação da responsabilidade acadêmica e profissional tanto do corpo docente como o técnico-administrativo, com vistas a:

[...]fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais,

⁴ A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, art. 6º.

tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2004c, p. 9).

A autoavaliação institucional compõe-se de três etapas distintas, algumas das quais podem ser desenvolvidas simultaneamente, conforme segue: preparação - constituição da CPA, planejamento e sensibilização -; desenvolvimento - coerência entre as ações e as metodologias adotadas para concretizar as atividades planejadas -; e consolidação - refere-se à elaboração, divulgação e análise do relatório final. Na aprovação da Lei nº 10.861/2004, art. 11, as instituições tiveram o prazo de 60 (sessenta) dias para a constituição das CPAs, que passavam a ser responsáveis pela “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) [...] (BRASIL, 2004a).”

O mesmo artigo da citada Lei estabeleceu a composição da referida comissão que deve ter representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada. As definições quanto à quantidade de membros, sem privilégio de nenhum dos segmentos, forma de composição, duração de mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização da CPA, devem ser objeto de regulação própria e aprovados pelo órgão colegiado máximo da IES.

Para a última etapa do processo de autoavaliação, a Conaes estabelece que as CPAs de todas as instituições elaborem um relatório final, contemplando as dez dimensões previstas pelo art. 3º do Sinaes, no qual os resultados e consequente análise devem ser destacados, devendo, inclusive “incorporar, quando estiverem disponíveis, os resultados da avaliação de cursos e de desempenho de estudantes”, bem como apresentar [...] sugestões para ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica a serem implementadas (BRASIL, 2004c, p. 14).”

O relatório de autoavaliação é - não só, mas também - um importante instrumento para o Sinaes, pois tem por finalidade fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.

No entanto, na condução dos processos de autoavaliação, a CPA vivencia constantes desafios para estabelecer sua autonomia com relação aos demais órgãos superiores da IES, na implantação e na legitimação de um processo avaliativo capaz de analisar a atuação da instituição.

Grande parte dos desafios das CPA na operacionalização da autoavaliação apresenta-se, segundo Gomes e Silva (2011), na falta de diálogo com os órgãos responsáveis pelo Sinaes (Conaes / Inep), nas questões que dizem respeito a recursos humanos e técnicos para o

desenvolvimento dos trabalhos internos e no entendimento da comunidade acadêmica, sobre o papel efetivo da CPA, no processo de melhoria da qualidade dos serviços institucionais, pois, não foram consideradas “as dificuldades de operacionalização cotidiana da CPA tendo em vista o grande número de participantes”, bem como foram desconsiderados “os aspectos políticos e técnicos e a diversidade (quando não falta) de interesse dos diversos segmentos no processo de avaliação” (GOMES; SILVA, 2011, p. 594).

A consolidação do processo de autoavaliação é o resultado do desempenho da CPA, pois é necessário desenvolver-se em um ambiente propício à implantação, respeitando as características de cada instituição e a apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos do Sinaes. Nessa linha, Augusto e Balzan (2007, p. 622) definem que a “A autoavaliação é entendida no SINAES, como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a Instituição”, sendo necessário muito mais do que um coordenador e/ou suporte material, conquanto entendam, os autores, que “[...] de fato importa e faz toda a diferença como os envolvidos no processo concebem, ou seja, qual o significado da autoavaliação para eles”.

Embora o MEC venha tentando estabelecer vínculos com as instituições para disseminar e fortalecer a cultura de avaliação por diversos meios de comunicação e capacitação, é possível afirmar que os esforços e ações não foram capazes de atender às demandas e anseios das CPAs, a fim de possibilitar sua implantação e estruturação, para atender plenamente às concepções do Sinaes.

4 O processo autoavaliativo na universidade em estudo

A instituição em estudo, comprometida com a qualidade da formação oferecida, definiu em seu projeto de universidade a iniciativa de constantemente rever e avaliar sua ação local, nacional e internacional, apresentando uma proposta de autoavaliação institucional em seu Relatório de Reconhecimento, (1992, p. 8), “destaque que a autoavaliação não deverá assumir um caráter denunciador, mas, sim, detectar as conquistas e as falhas para propor alternativas de correção, de supressão, de reforço, de conservação, de nova conotação ou de novas possibilidades [indicando que] o processo é, portanto, dinâmico, no ir e vir, no interpretar e no agir.”

Neste aspecto, a avaliação não assumia um caráter punitivo, mas de detectar as potencialidades e as fragilidades para propor alternativas à gestão, proposta assumida desde 1994 “mesmo que na época não houvesse qualquer obrigatoriedade legal e, ainda, apoiar e manter propostas que, por específicas, são igualmente custosas (TOGNARELLI, 2012, p. 104).

De acordo com tal proposta e sob apoio da Mantenedora, após o reconhecimento,

os mesmos profissionais que elaboraram o projeto de Universidade passaram a compor a primeira Comissão Permanente de Avaliação e Planejamento Institucional (Cpai), centrada principalmente na implantação da nova universidade no ciclo avaliativo compreendido entre 1994 e 1997, com foco na Filosofia, Missão e Diretrizes que sustentavam o Projeto Institucional e nos dispositivos legais que regiam a Educação Superior Brasileira, à época. As orientações do Paiub traduziram-se, também, em alicerce para a elaboração do projeto de avaliação interna da instituição.

Em 1997, ao iniciar o segundo ciclo avaliativo - 1997 a 2000 -, uma nova equipe assumiu o processo, constituindo a Comissão Permanente de Avaliação Institucional (Cpai), desvinculando-se da área de planejamento e ganhando mais autonomia para a implantação de uma cultura avaliativa. O Projeto de avaliação institucional, (2005, p. 34-35) tinha os objetivos de “Gerar, convergir, analisar, sistematizar, contextualizar, compreender e divulgar informações de múltiplas naturezas que resultem em um processo avaliativo ético, político e cientificamente construído, capaz de envolver e possibilitar a participação da comunidade institucional” devendo ainda comprometer-se “a olhar reflexivamente sua atuação e a da Universidade, buscando a constante otimização do processo Institucional.”

A proposta de autoavaliação, conforme descrito por Tognarelli (2012), embasou-se metodologicamente no paradigma crítico-dialético, consoante lembra Gamboa (1999), complementado com ações nos moldes empírico-analíticos, na ótica de Santos Filho (1995), e sócio-antropológico, segundo Parlett e Hamilton (1997). Nesse sentido, o processo utiliza-se de procedimentos inseridos nas abordagens quantitativas, com o propósito de localizar precisamente os fatos ou fenômenos avaliados, e, igualmente, ancora-se nos procedimentos de avaliação formativa, com abordagens qualitativas, no propósito de contextualizar, dimensionar e interpretar a intensidade desses mesmos fatos ou fenômenos.

Entre 2000 e 2003 constituiu-se o Grupo de Apoio à Avaliação Institucional (Gaavi), formado por professores representantes de cada área do conhecimento, cuja função precípua é estabelecer a interlocução entre a Comissão e a comunidade acadêmica. Cria-se nessa etapa, o Sistema Informatizado da Avaliação Institucional (Sisavi), inserindo o processo de autoavaliação na área das tecnologias da informação e comunicação.

No período de 2003 a 2006, o Plano Geral da Avaliação Institucional foi marcado pela aprovação e implementação do Sinaes - Lei nº 10.861/2004 -, impondo a revisão e adaptação do processo de autoavaliação já existente às inovações trazidas pelo novo sistema, mesmo considerando que a maior parte das novas exigências legais já se encontravam contempladas na autoavaliação desenvolvida anteriormente ao Sinaes. Foi instituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA), na qual permaneceram os membros da Cpai, com alguns acréscimos relativos à representação do corpo docente e membros da sociedade civil.

Entre 2006 e 2008, consolidaram-se a política, os processos, os projetos e os

procedimentos metodológicos desenvolvidos pela CPA, agora em plena consonância com as políticas do Sinaes.

Relativamente ao ano de 2009, esse foi considerado pela CPA como um ciclo avaliativo que condensou todos os anteriores ao receber a primeira visita *in loco* para Recredenciamento Institucional. Ao final do processo de avaliação, a instituição recebeu o parecer da comissão, que após analisar e considerar cada uma das dez dimensões do Sinaes e os referenciais de qualidade, dispostos na legislação vigente e nas diretrizes da Conaes, atribuiu a nota cinco - o máximo a ser atribuído à instituição - como conceito final (BRASIL, 2009).

No período de 2010 a 2012, mesmo marcado pelo sucesso do recredenciamento vivenciado pela instituição em 2009, a CPA voltou a ampliar sua ação, incorporando nos processos de autoavaliação a Educação a Distância (EaD), criando uma política específica para essa modalidade de ensino.

O período compreendido entre 2013 e 2015 representou uma nova fase no processo de autoavaliação desenvolvido pela instituição, pois no segundo semestre de 2014, por decisão da mantenedora, uma nova coordenação assumiu a CPA, que passou a coordenar o processo sem o apoio das assessorias específicas como o Gaavi e Sisavi, que foram extintas. Esse período coincide com a transformação da universidade em um grande grupo educacional, incorporando outras instituições.

A coordenação da CPA desse período manteve os princípios teórico-metodológicos que nortearam o processo de autoavaliação desde a sua concepção, mas, optou pela ampliação do número de representantes da Comissão, tendo em vista os outros *campi* da instituição. Assim, cada *campus* passou a ter uma subcomissão, com suas representatividades locais, incluindo, ainda, a representação dos egressos, com a finalidade de discutir, também, questões relativas à profissionalização e à incorporação dos alunos no mercado de trabalho e atender as exigências ampliadas do Sinaes e do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).

O ano de 2016 foi marcado pela decisão da CPA em alterar o seu processo de comunicação de resultados aos gestores acadêmicos e administrativos. Os resultados das avaliações dos cursos de graduação - presencial e EaD -, realizadas ao final do segundo semestre de 2015, foram apresentados em 2016 pela CPA, em cadernos de resultados específicos por curso.

A CPA, após finalizar as análises dos resultados e identificar potencialidades e fragilidades, encaminha aos coordenadores de curso dois arquivos específicos: a) Caderno de resultados do curso; e b) Documento que contém as fragilidades levantadas no processo de autoavaliação denominado como ficha de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos processos de avaliação.

Solicita-se aos coordenadores de curso para que realizem uma discussão e análise dos dados da avaliação com os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e nos colegiados específicos do curso. Nesses espaços de discussão, após análise dos resultados, são propostas as ações acadêmico-administrativas para as fragilidades identificadas no processo avaliativo, definidas em ações já realizadas, ações em andamento e ações previstas.

Essa ação fundamenta-se no que diz Dias Sobrinho (2003, p. 43) ao reconhecer que “todos os dados essenciais e pertinentes e as apreciações e críticas devem ser consolidados em relatórios, os quais, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais”.

Vale ressaltar que o processo de autoavaliação tem o propósito de aquilatar com um olhar reflexivo sobre a atuação da instituição, procurando caminhos em parceria com os coordenadores de curso para o aperfeiçoamento do processo de avaliação desenvolvido em atendimento a uma avaliação formativa, que evite constrangimentos e punições e busque o crescimento pessoal e coletivo da instituição.

Dessa forma, a CPA tem como desafio potencializar a utilização dos resultados do processo autoavaliativo pelos coordenadores de curso para o aprimoramento da gestão e o desenvolvimento institucional.

5 A avaliação da autoavaliação: o que dizem os coordenadores de curso?

Como objeto principal, o artigo busca compreender como se dá a participação dos coordenadores de curso no processo de autoavaliação e como esses gestores recebem os cadernos de resultados dos processos avaliativos, com indicações de potencialidades e fragilidades para a definição de ações acadêmico-administrativas em atendimento às exigências do MEC para renovação/reconhecimento de cursos de graduação pelo “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação” (BRASIL, 2015).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa com características exploratórias. Qualitativa por “descrevermos nosso objeto de estudo com mais profundidade, considerando o comportamento de um indivíduo ou de um grupo social” (MASCARENHAS, 2012, p. 46). Quantitativa, assim considerada, por “relacionar às quantidades, à magnitude ou grandeza das coisas, assim, nele há uma porção ou um número de dados que apresentam informações sobre o objeto investigado” (PRODANOV, 2013, p. 128). Exploratória porque, de maneira preliminar, proporcionou mais informações sobre o assunto investigado, “possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (PRODANOV, 2013, p. 52).

A pesquisa apoiou-se na revisão de literatura, análise documental e na aplicação de

um questionário, respondido on-line, por 21, coordenadores de curso, enquanto instrumento de coleta de dados (GIL, 2005; SEVERINO, 2007). Foram criados quatro links que representam as áreas de Ciências Administrativas e de Negócios (CAN), Ciências Biológicas e da Saúde (CBS), Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec).

O questionário adotado neste estudo foi composto de 21 perguntas, sendo 17 questões fechadas e 4 abertas. As dezessete questões fechadas utilizaram-se da escala de verificação de Likert, (LIKERT, 1932) de seis alternativas de respostas: a) Concordo plenamente; b) Concordo; c) Tendo a concordar; d) Tendo a discordar; e) Discordo e f) Discordo plenamente, organizadas, neste artigo, em dois blocos: o processo de autoavaliação e o processo decisório com base nos resultados dos processos autoavaliativos.

As quatro questões abertas resultaram em quatro temas, sendo que, a primeira questão abordou a autonomia da coordenação para a tomada de decisão após os resultados da autoavaliação; a segunda questão possibilitou a indicação de potencialidades; a terceira tratou das fragilidades; e a quarta questão abordou a indicação de sugestões ao processo de autoavaliação, trabalhados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Para Bardin (2010), a análise de conteúdo é realizada em três fases interpretativas. Na pré-análise, fase de organização dos dados, realizou-se uma leitura flutuante das respostas abertas do questionário, com o intuito de sistematizar as ideias iniciais, de modo a conduzir as análises. Na análise descritiva, explorou-se o material organizado na pré-análise, valendo-se da técnica de análise categorial que, de acordo com Bardin (2010), baseia-se no desmembramento do texto em unidades para que se identifiquem os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação. Quanto à última etapa, a análise referencial, consistiu no diálogo entre os aportes teóricos e as respostas dos coordenadores de curso, auxiliando na discussão sobre o processo de autoavaliação da instituição locus da pesquisa.

Do total de 33 coordenadores de curso, 21 participaram da pesquisa respondendo a todas as questões, o que representa 63,64% de participação geral. Considerando a participação por área, o CAN possui 8 coordenadores e, desses, 5 participaram representando 62,50%; o CBS conta com 11 coordenadores, 8 responderam (72,73%); e as áreas do CHS e CETEC possuem 7 coordenadores, com participação de 4 (57,14)%.

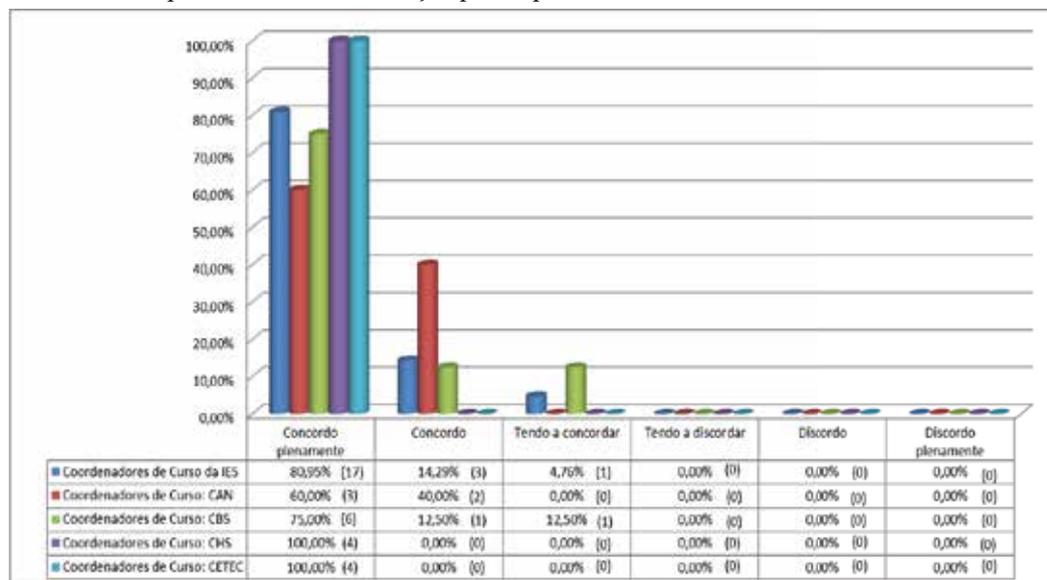
A primeira parte da análise é relativa às questões fechadas e foram organizadas em dois blocos: o processo de autoavaliação e o processo decisório.

5.1 O processo de autoavaliação

Os coordenadores de curso ao serem questionados se a autoavaliação é importante para auxiliar o processo decisório da gestão, 17 (80,95%) concordaram plenamente quanto a

sua importância, 3 (14,29%) concordaram e 1 coordenador tendeu a concordar, representando 4,76% das respostas.

Gráfico 1 - Importância da autoavaliação para o processo decisório



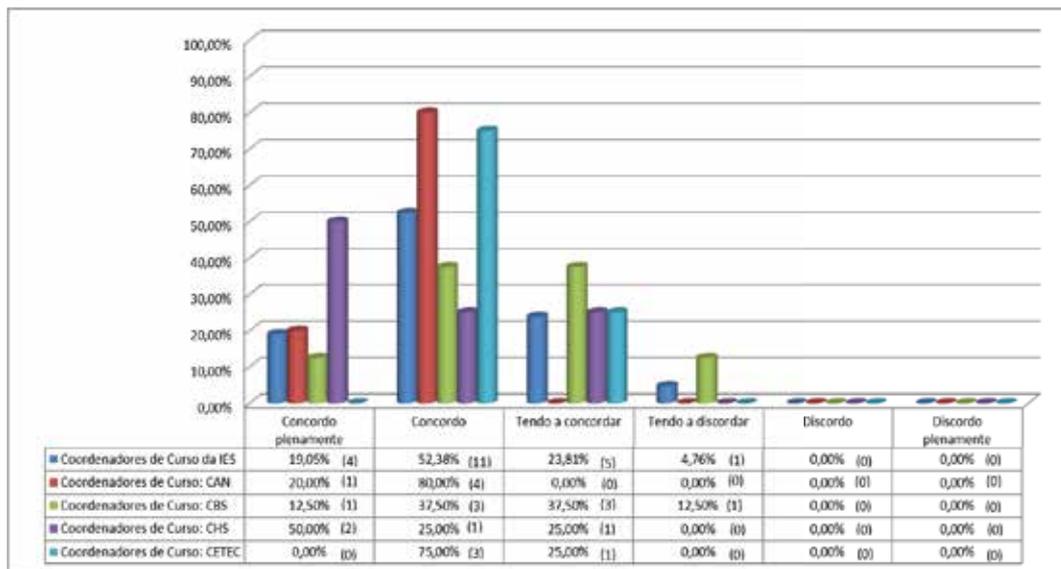
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Pelas respostas por área, chamou a atenção o fato de que 100% dos coordenadores das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e das Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), ainda que de formações diferentes, concordaram plenamente com importância da autoavaliação para o processo decisório. Contudo, 6 (75,00%) dos coordenadores da área da Ciências Biológicas e da Saúde (CBS) concordaram plenamente, mas 1 coordenador tendeu a concordar com essa importância, representando 12,50% das respostas de sua área.

Já os coordenadores da Área de Ciências Administrativas e de Negócios (CAN) foram os que apresentaram um menor nível de concordância plena (60%) das respostas. Esse resultado, vindo de uma área que tem como foco a avaliação de desempenho e acompanhamentos de questões dessa natureza, indica a necessidade de aprofundamento dessa questão.

Em relação à utilização dos resultados da autoavaliação no processo de tomada de decisão, 4 coordenadores concordaram plenamente (19,05%) e 11 concordaram com a afirmativa (52,38%). Contudo, houve uma parcela considerável - 5 - de tendência à concordância (23,81%) e 1 tendendo à discordância (4,76%).

Gráfico 2 - Utilização dos resultados da autoavaliação no processo decisório



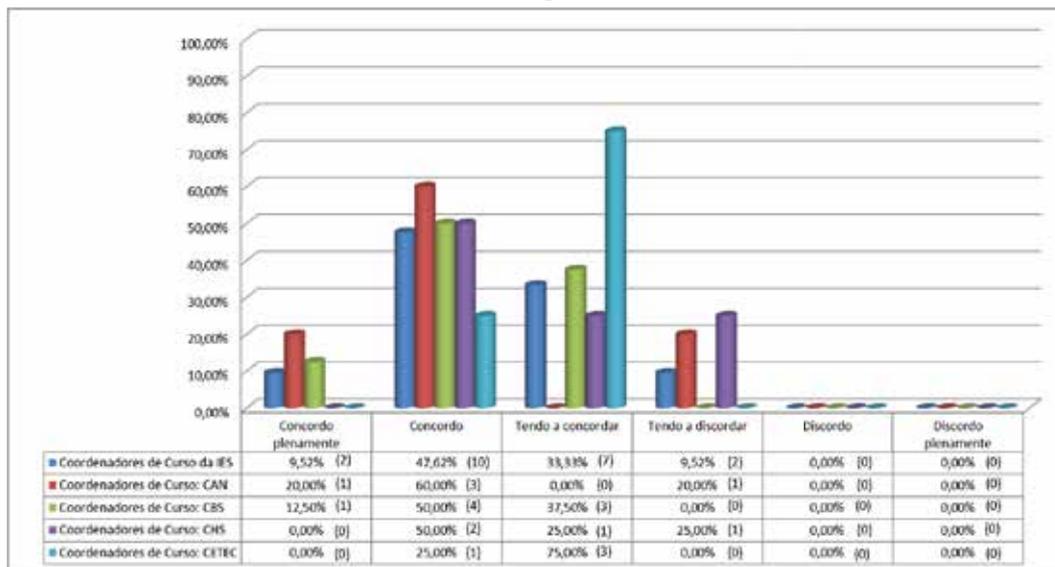
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As respostas dos coordenadores de curso do CAN, específicas por área, mostraram uma concentração importante, ou seja, quatro concordâncias (80%) e uma concordância plena (20%), indicando que os resultados da autoavaliação são considerados nos processos de tomada de decisão. Entretanto, cabe mencionar que três coordenadores do CBS (37,50%) tenderam a concordar e um (12,50%), a discordar da afirmativa, representando que os resultados da autoavaliação não atendem de forma plena o processo decisório.

Destaca-se o considerável nível de tendência à concordância, principalmente apresentado pelas respostas dos coordenadores de curso do CBS.

Já, ao serem questionados se a comunidade acadêmica possui acessos aos resultados das autoavaliações, dois coordenadores optaram pela alternativa de concordância plena, representando 9,52% das respostas, e dez (47,62%) concordaram, manifestando a ideia de que a comunidade acadêmica possui acesso aos resultados dos processos autoavaliativos. Entretanto, as respostas concentraram-se - 7 (33,33%) - na tendência à concordância e 2 (9,52%) na tendência à discordância.

Gráfico 3 - Acesso aos resultados autoavaliativos pela comunidade acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No que se refere às respostas por área, chamou a atenção o fato de que nenhum coordenador do CHS e CETEC optou pela alternativa denominada concordância plena. Destaque-se, também, que três coordenadores do CETEC tenderam a concordar, representando 75% das respostas. Um coordenador do CAN, porém, representando 20% das respostas e um coordenador do CHS, representando 25% das respostas de sua área, optaram pela tendência à discordância, demonstrando certa desconfiança quanto à divulgação dos resultados dos processos autoavaliativos à comunidade acadêmica, composta pelos gestores acadêmicos e administrativos, professores, alunos e funcionários.

Considerando o conjunto das questões deste bloco, há um indicativo nas respostas dos coordenadores de curso de que o processo de autoavaliação é considerado importante para auxiliar o processo decisório. Contudo, houve questões que apresentaram uma parcela considerável de respostas na alternativa de tendência à concordância, sendo a utilização dos resultados do processo de autoavaliação para a tomada de decisão e a divulgação dos resultados a toda comunidade acadêmica. O grupo dos coordenadores do CBS e CETEC aludem com mais destaque para essas fragilidades.

Nesse sentido, autores como Cavalieri et al. (2004) e Minto (2006) ressaltam que há certo impasse quanto à validade e idoneidade de tais sistemas - de autoavaliação institucional -, o que impõe a necessidade de transparência nas informações e na isenção de eventuais manipulações dessas por quem as utiliza para decidir. Na mesma direção, Da Silva (2007) impõe qualificativo à autoavaliação, rotulando-a como criação externa - referindo-se ao MEC e à estrutura por ele imposta -, o que nem sempre representaria a realidade da IES. Isso comprometeria a confiabilidade das informações derivadas dessa ferramenta, prejudicando

o processo decisório.

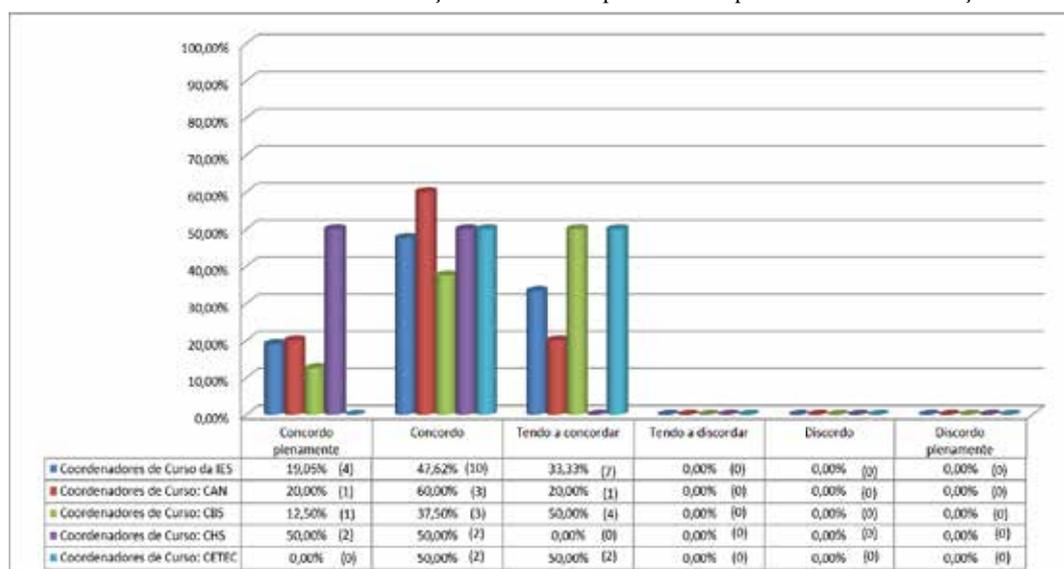
Por outro ângulo, Souza, Marcondes e Acosta (2008) defendem o sentido da importância de tomar decisões com base nos resultados da autoavaliação, relacionando ambos os processos, já que, se todo esse processo longo e desafiante não for útil à escolha de decisões, terá sido realizado em vão.

Outro aspecto é em relação ao conhecimento dos resultados da autoavaliação pela comunidade acadêmica. Entende-se que a ampla divulgação dos resultados aos atores universitários, trará um maior significado do processo autoavaliativo em termos educativos, sendo dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão e produção de conhecimentos para a compreensão da realidade institucional em conjunto (DIAS SOBRINHO, 2003).

5.2 O processo decisório

Outro aspecto que merece destaque é saber se o processo de autoavaliação possibilita a manutenção das potencialidades do curso / instituição, tendo em vista os processos decisórios, em que 4 coordenadores concordaram plenamente (19,05%), 10 (47,62%) concordaram quanto à afirmativa e 7 tenderam a concordar (33,33%).

Gráfico 4 - Potencialidades do curso/instituição são mantidas por meio dos processos de autoavaliação



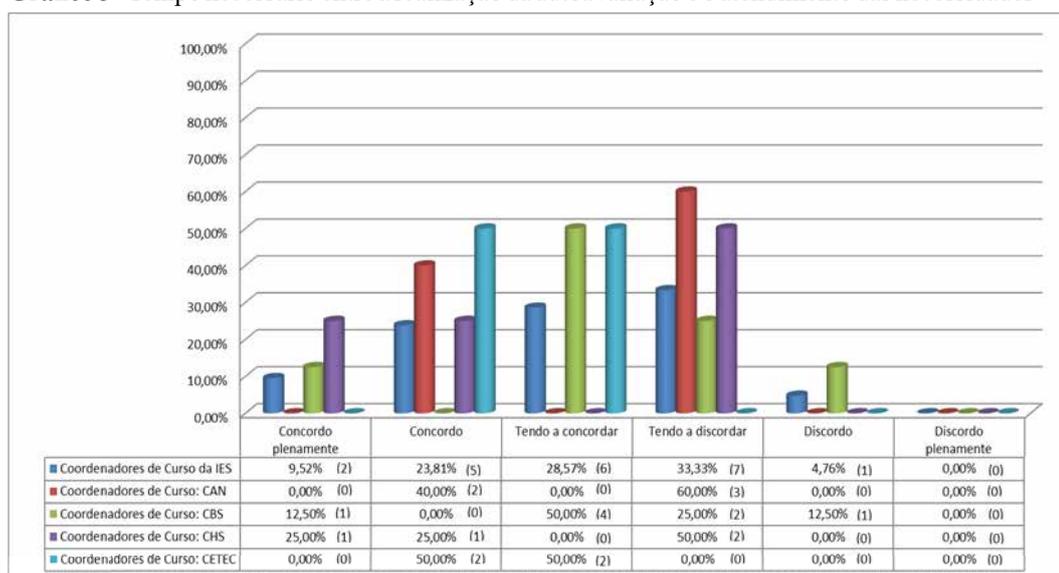
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os dados por área sinalizam que 100% das respostas dos coordenadores do CHS transitam entre as alternativas de concordância plena (50%) e concordância (50%). Entretanto, 50% das respostas dos coordenadores do CBS (4) e do CETEC (2) estão concentradas na alternativa de tendência à concordância, indicando que as potencialidades do curso /

instituição não são mantidas satisfatoriamente por meio do processo de autoavaliação.

Quando questionados se o tempo entre a realização da autoavaliação, processo decisório e o atendimento às necessidades era adequado, 2 coordenadores concordaram plenamente com a afirmativa (9,52%), 5 (23,81%) concordaram e 6 (28,57%) tenderam a concordar. A alternativa de tendência à discordância representou a maior quantidade de respostas 7 (33,33%) e 1 coordenador sinalizou com a primeira resposta de discordância (4,76%).

Gráfico 5 - Tempo necessário entre a realização da autoavaliação e o atendimento das necessidades



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quanto aos dados específicos por área, houve predominância das respostas na alternativa de tendência à discordância: 3 coordenadores do CAN (60%) e 2 coordenadores do CHS (50%). Destaque-se, também, que 1 coordenador do CBS assinalou a alternativa de discordância (12,50%).

Pelos dados apresentados, há indícios importantes que revelam problemas no tempo entre a realização da autoavaliação e o atendimento das necessidades.

Considerando as respostas das questões deste bloco, há uma elevada tendência à concordância por parte dos coordenadores de curso relativamente ao atendimento do processo de autoavaliação com informações importantes que possam potencializar os aspectos positivos e minimizar os aspectos frágeis dos cursos.

Quanto à perspectiva levantada pelos coordenadores de curso, Braga e Monteiro (2005, p. 11) já afirmavam que “não existe, na grande maioria das instituições de ensino (superior) privado no Brasil, uma conscientização quanto à importância das questões

estratégicas”, querendo dizer que há, realmente, um distanciamento entre os resultados da autoavaliação institucional, em termos de respostas estratégicas, para o processo decisório.

Outra questão importante refere-se ao tempo de realização do processo de autoavaliação e o atendimento às fragilidades. Há indicativos de que as questões não são encaminhadas às respectivas áreas e que há uma ineficaz devolutiva das questões que chegam a ser encaminhadas, demonstrando sentimento de não pertencimento e envolvimento no processo de autoavaliação da instituição lembrando, conforme Dias Sobrinho (2000, p. 107-108), “ainda que seja necessário fragmentar no processo de conhecimento, na avaliação institucional é preciso ir além e buscar a significação de conjunto e em conjunto.”

Os dados indicam que o processo autoavaliativo não é reconhecido como fonte importante de informações para o processo decisório, levando a um sentimento de não pertencimento da comunidade acadêmica na construção de um processo de autoavaliação participativo.

Para Tognarelli (2012), a comunidade acadêmica, constituída pelos docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, deve ter participação institucionalizada. O envolvimento deve ocorrer tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação quanto sobre o levantamento, organização das informações e dos dados, as pesquisas e as interpretações que dão continuidade ao processo avaliativo.

6 O que revelam as questões abertas

As respostas das questões qualitativas são apresentadas por categorias definidas a priori com base nos questionamentos e analisadas na perspectiva de Bardin (2010), no que se refere à análise de conteúdo a partir das categorias.

Visando preservar a identidade dos coordenadores de curso, as respostas qualitativas foram identificadas com as siglas das áreas de conhecimento e da ordem de participação, sendo: C.CAN1, C.CAN2, C.CAN3, C.CAN4 e C.CAN5; C.CBS1, C.CBS2, C.CBS3, C.CBS4, C.CBS5, C.CBS6, C.CBS7 e C.CBS8; e C.CHS1, C.CHS2, C.CHS3 e C.CHS4 e do C.CETEC1, C.CETEC2, C.CETEC3 e C.CETEC4.

6.1 Categoria I: autonomia da coordenação do curso para a tomada de decisão após os resultados da autoavaliação

O grupo de coordenadores de curso (5 – CAN, 8 - CBS, 4 - CHS e 4 - CETEC), ao responderem sobre a sua autonomia para a tomada de decisões, registram que há uma autonomia compartilhada (C.CAN2), bem como baixa e limitada (C.CBS3, C.CETEC3, C.CETEC4), pois, nem sempre os resultados da autoavaliação levam a mudanças trazendo

a percepção de que a autonomia seja parcial e relativa (C.CAN4) em relação às decisões e ações que envolvem outras áreas (C.CHS1), que necessitem de investimentos (C.CBS4 e C.CETEC1) ou que não sejam de competência das coordenações de curso (C.CHS4).

Entretanto, um coordenador (C.CHS2) cita que há uma autonomia total, mas que é prejudicada pela questão dos investimentos a serem liberados por outras instâncias institucionais em virtude de um modelo de gestão superior da instituição (C.CETEC2), que por muitas vezes tomam decisões que impactam diretamente na forma que o curso será avaliado.

Por outro lado, os coordenadores (C.CBS2) dizem que a autonomia está limitada às questões pedagógicas e de âmbito interno (C.CAN3) e acadêmico (C.CETEC1) do curso.

Considerando as respostas dos coordenadores das quatro áreas, observa-se que há uma autonomia interna no âmbito do curso na relação aluno e professor, mas nas questões que envolvem a participação de outras áreas e investimentos da gestão superior não há nenhuma autonomia para a tomada de decisão.

A ausência de autonomia evidencia um aspecto contraditório da avaliação participativa proposta pelo Sinaes e definida por Santos (2005, p. 11): “[...] avaliação participativa seria uma inovação, uma forma de conhecimento e ação antiautoritária, à medida que, para existir, entra em tensão com as estruturas nas quais se integram”.

6.2 Categoria II: potencialidades do processo autoavaliativo

O grupo de coordenadores de curso (5 – CAN, 7 - CBS, 4 - CHS e 4 - CETEC), ao responderem sobre as potencialidades do processo autoavaliativo, apontam que o processo autoavaliativo possibilita um espaço para a participação dos sujeitos (C.CAN1) da comunidade acadêmica (C.CBS2) indicarem pontos positivos e negativos (C.CAN2) por meio da manifestação de suas opiniões (C.CBS5 e C.CHS2), proporcionando aos coordenadores de curso o conhecimento do ambiente acadêmico (C.CETEC1) e sobre vários aspectos do curso (C.CBS5 e C.CAN4) que são relevantes ao processo decisório (C.CBS8).

Ainda, segundo os coordenadores, o processo autoavaliativo possibilita à gestão conhecer a avaliação do seu curso comparada com os demais cursos da instituição (C.CAN5), cujo os dados da avaliação são apresentados por meio do caderno de resultados (C.CHS1), permitindo uma gestão mais eficaz (C.CHS4) pelas coordenações de curso, que consideram o processo ágil, transparente e democrático (C.CETEC2) oferecendo a visualização de oportunidades de melhorias (C.CETEC3 e C.CETEC4).

Essas colocações indicam que o processo autoavaliativo atende aos objetivos principais definidos pela Conaes, no que se refere a [...] produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as

causas dos seus problemas e deficiências [e a partir dessa premissa] aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo”(BRASIL, 2004c).

Em consonância aos objetivos propostos pelo SINAES, Dias Sobrinho (2003), reforça que o processo avaliativo deve “ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.40).

Pelas respostas dos coordenadores de curso das quatro áreas, há afirmações de que o processo autoavaliativo proporciona a participação da comunidade acadêmica na identificação de suas posições sobre determinados aspectos institucionais e do curso apresentando potencialidades e fragilidades.

6.3 Categoria III: fragilidades do processo autoavaliativo

O grupo de coordenadores de curso (5 – CAN, 8 - CBS, 4 - CHS e 4 - CETEC), ao responder sobre as fragilidades do processo autoavaliativo, aponta que os instrumentos de avaliação induzem a confusões nas respostas dos participantes (C.CBS4), trazendo respostas subjetivas (C.CETEC3 e C.CETEC4), direcionadas à atuação dos coordenadores de curso (C.CBS5) e que não permitem a avaliação de outras instâncias institucionais (C.CETEC1).

Outros aspectos evidenciados como fragilidades estão em relação a não participação de 100% da amostra (C.CAN2), em virtude de um processo de divulgação tímido (C.CAN4) e pela ausência de maturidade dos alunos ingressantes (C.CHS2) para participarem do processo avaliativo. Esses aspectos podem trazer a percepção de que o processo de autoavaliação seja subjetivo (C.CAN3), que não corresponda à realidade (C.CAN5) e que apresente fragilidades atreladas a uma participação não consciente e sem critério pela comunidade acadêmica (C.CBS2 e C.CBS7) ou que seja utilizado como ferramenta de vingança (C.CBS2 e C.CBS5).

Há apontamentos, também quanto ao período de realização do processo de autoavaliação (C.CHS1, C.CHS3 e C.CAN5), a ausência da discussão dos resultados (C.CBS8) e em relação a não superação das fragilidades (C.CBS3) pela ausência de ações (C.CAN1), principalmente as relacionadas ao âmbito estrutural (C.CHS4) ou que são direcionadas a outras ações (C.CETEC2).

Ao observarmos as respostas dos coordenadores de curso das quatro áreas, há aspectos de fragilidades em comum, relativas à dificuldade de superação das fragilidades identificadas nos processos de autoavaliação e à ausência de retorno claro sobre as ações a serem implementadas para a solução dessa adversidade. Outra questão em comum está atrelada à participação da comunidade acadêmica de forma subjetiva, sem critério e

direcionada exclusivamente à atuação dos coordenadores de curso.

Os coordenadores das áreas do CAN, CBS e CETEC insistem que a divulgação e discussão dos resultados não é realizada de forma adequada e não chega ao conhecimento de toda a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, entende-se, como Tognarelli (2012), que a avaliação deve ser global para buscar uma visão de conjunto e ser contínua, para assegurar o acompanhamento de seus efeitos na Instituição, destacando-se como relevante a compreensão de conjunto dos atores institucionais de que a autoavaliação é um passo necessário para a construção e consolidação da qualidade institucional.

Outro aspecto de fragilidade foi descrito pelos coordenadores de curso do CBS, relativamente aos instrumentos autoavaliativos que geram respostas confusas e conflitantes pelos respondentes, corroborando, como já apontado por Gomes e Silva, (2011), reconhecendo as dificuldades operacionais da CPA, relacionadas à quantidade de participantes, a indiferença de certos setores, além das questões políticas institucionais e o aporte técnico que tal ação envolve. O processo autoavaliativo acaba sendo impactado por diversas questões de âmbito institucional e por visões políticas que ao longo do tempo alteraram a concepção do Sinaes, refletindo na operacionalização do processo autoavaliativo e na sua relevância para as instituições de educação superior.

6.4 Categoria IV: sugestões ao processo autoavaliativo

O grupo de coordenadores de curso (5 – CAN, 5 - CBS, 4 - CHS e 2 - CETEC), ao sugerir questões para o aprimoramento do processo autoavaliativo insiste na realização de um trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica para se criar uma cultura de avaliação (C.CAN2 e C.CAN3) mais participativa e consciente (C.CAN5), inclusive utilizando vídeos tutoriais para a divulgação do processo autoavaliativo à comunidade acadêmica (C.CBS8).

Outros coordenadores reafirmam a necessidade da revisão dos instrumentos de autoavaliação (C.CAN3), sua escala semântica (C.CBS4), bem como permitir a avaliação dos professores e gestores pelos coordenadores de curso (C.CAN1) e a criação de instrumentos específicos aos alunos por semestre (C.CHS2).

Há também, sugestões variadas quanto à periodicidade do processo autoavaliativo (C.CHS1) no aspecto de redução do período entre o levantamento dos dados até à divulgação dos resultados (C.CAN4), bem como a necessidade de que seja um processo anual (C.CHS4). As demais sugestões, estão em torno de um aprimoramento das análises dos resultados da avaliação do corpo discente (C.CETEC3 e C.CETEC4), a apresentação dos resultados em gráficos de evolução do curso (C.CAN5), a realização de discussões quanto aos resultados em espaços de câmaras de avaliação (C.CBS2) e o acompanhamento sistemático das ações

para a superação das fragilidades identificadas no processo de autoavaliação (C.CBS3 e C.CHS3).

Por fim, considerando as respostas dos coordenadores de curso das quatro áreas, há aspectos em comum nas respostas dos coordenadores do CAN e do CBS voltadas para a construção de um trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica para a criação de uma cultura avaliativa.

A cultura de avaliação, segundo Ristoff (1999), é resultado do conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas resultantes do exercício diuturno das funções existentes na universidade. Essa consideração é útil para compreendermos a cultura de avaliação como relacionada às práticas da comunidade acadêmica, em especial à prática avaliativa.

À vista disto, a cultura avaliativa é construída com a prática avaliativa, cuja a clareza dos princípios e dos valores proclamados ajudam na sensibilização da comunidade acadêmica sobre a realização de um processo não punitivo, mas sim responsável pelo diagnóstico da realidade institucional em busca da melhoria de suas atividades. Com essa finalidade as instituições deverão “constituir Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), com atuação autônoma no processo de autoavaliação institucional” (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Os coordenadores do CAN, CBS e CHS salientam a necessidade da revisão das questões e das alternativas de respostas dos instrumentos avaliativos adaptando-os aos diferentes semestres dos cursos. Outra sugestão importante parte do aprimoramento do acompanhamento da superação das fragilidades após a realização da autoavaliação.

Os coordenadores do CAN e do CHS também sugerem uma revisão na periodicidade da avaliação, reduzindo o período entre o levantamento dos dados, as análises e a devolutiva dos resultados. Em complemento a essa questão, os coordenadores do CAN e CETEC sugerem ainda que os resultados sejam apresentados comparativamente em relação às avaliações anteriores.

Os coordenadores do CAN apontam, especificamente, para a necessidade de avaliar os gestores superiores e seus professores e os coordenadores do CBS ressaltam a necessidade de discussão dos resultados nas câmaras de avaliação dos cursos.

Os apontamentos dos coordenadores de curso vão ao encontro do que aponta Dias Sobrinho (2003, p. 41), “a avaliação é um processo em construção, um modelo para armar coletivamente que precisa permitir alterações ao longo do seu desenvolvimento, sem que isso signifique permissividade e falta de sentido de organização”.

O processo avaliativo, portanto, deve ser dinâmico, pois ele opera numa realidade viva, plural, contraditória e em permanente mudança, os procedimentos metodológicos da avaliação devem comportar certas margens de flexibilidade e adaptabilidade, como reconhecem Polidori, Araujo e Barreyro (2006).

7 Considerações Finais

No que diz respeito aos dados coletados, evidenciou-se a importância dada pelos coordenadores de curso ao processo de autoavaliação no auxílio ao processo de planejamento e decisão. Nas respostas qualitativas, houve a percepção de que o processo autoavaliativo proporciona a participação da comunidade acadêmica na identificação de suas posições em relação a vários aspectos institucionais e dos cursos, identificando as principais fragilidades e potencialidades.

Entretanto, mesmo considerando a relevância do processo autoavaliativo, os coordenadores apresentaram uma considerável tendência à concordância quando questionados sobre o fato de os resultados da autoavaliação traduzirem a realidade institucional, no que se refere à superação das fragilidades identificadas nos processos de autoavaliação e na ausência de um retorno claro das ações a serem realizadas para a superação das fragilidades identificadas. Também há questionamentos, nas respostas qualitativas, quanto à participação da comunidade acadêmica, que, segundo o entendimento dos coordenadores, é feita de forma subjetiva, sem critério e direcionada para uma avaliação de sua atuação.

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito ao acesso aos resultados autoavaliativos pela comunidade acadêmica, pois os coordenadores de curso frisam que os resultados não são de seu conhecimento, mesmo com uma prática institucionalizada de divulgação, conforme política da CPA.

Levada para o cenário do processo de tomada de decisão, para verificar se o processo de autoavaliação subsidia efetivamente esse aspecto, há uma elevada tendência à concordância por parte dos coordenadores em relação ao atendimento do processo de autoavaliação com informações importantes que possam potencializar os aspectos positivos e minimizar os aspectos frágeis dos cursos e citam como necessidade uma resposta mais ágil da instituição no que se refere aos aspectos estruturais apontados pelos alunos.

Um dos pontos levantados pelos coordenadores é a necessidade da revisão dos instrumentos de autoavaliação, seus indicadores e escala semântica utilizada nas questões que, segundo eles, têm gerado avaliação subjetiva. A fragilidade apontada pelos coordenadores quanto aos instrumentos, pode sugerir a necessidade de a instituição ou a CPA encontrar um outro meio de discussão dos critérios da autoavaliação e dos instrumentos utilizados.

Houve questionamentos, também, sobre a periodicidade com que o processo de autoavaliação é realizado, o período para se trabalhar com os resultados e o atendimento das fragilidades identificadas que ficam muitas vezes sem solução devido a decisões da ordem de investimento ou política da gestão superior da instituição.

Nas respostas qualitativas, os coordenadores enfatizam a pouca autonomia para as tomadas de decisão que envolvam outras áreas, investimentos ou direcionamentos da gestão

superior da instituição. As respostas dos coordenadores deixam claro que as solicitações encaminhadas, baseadas nos resultados da autoavaliação, muitas vezes ficam sem o devido retorno institucional.

Também apontam para a baixa utilização dos resultados como ferramenta de gestão, devido à própria instituição não equacionar rapidamente as reclamações da comunidade acadêmica, alunos e professores, quanto aos apontamentos dos próprios coordenadores de curso, de que são solicitadas tantas demandas, muitas vezes impeditivas para um melhor acompanhamento e aproveitamento dos resultados produzidos pela autoavaliação.

Evidencia-se uma relação dicotômica entre as ações da CPA, em atendimento ao que preconiza o Sinaes e o atual contexto das instituições de educação superior num cenário cada vez mais competitivo de ordem econômica e de grandes grupos educacionais.

A partir dessa nova realidade, convém que se debruce em reflexão sobre o papel do processo de autoavaliação na perspectiva de torná-la relevante para o processo decisório e de planejamento das instituições de educação superior.

Referências

AUGUSTO, R; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas/SP; Sorocaba/SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. A. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. Espírito Santo: Hoper, 2005.

BRASIL. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB**. Brasília: SESU/MEC, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília: MEC, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília: CEA, 2003a.

BRASIL. **Portarias MEC/SESu n.º 11, de 28 de abril de 2003**. Brasília/DF: MEC, 2003b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>>. Acesso em: 04 maio 2017.

BRASIL. **Portarias MEC/SESu n.º 19, de 27 de maio de 2003**. Brasília/DF: MEC, 2003c.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 04 maio 2017.

BRASIL.. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília/DF: Congresso Nacional, 2004a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao. Acesso em: 04 maio 2017.

BRASIL.. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília/DF: Conaes, 2004b.

BRASIL.. **Roteiro de Autoavaliação institucional**. Brasília/DF: Inep, 2004c.

BRASIL.. **Relatório de Avaliação Institucional da Comissão Externa do MEC**. Brasília: MEC /CONAES/INEP, 2009.

BRASIL.. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e a distância**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

CAVALIERI, A. et al. **Avaliando o desempenho da universidade**. Rio de Janeiro: PUC/Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

DA SILVA, Janssen Felipe. **Modelo de formação de pedagogos(as): professores(as) e políticas de avaliação da educação superior**. Recife – PE: UFPE, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, a. 8, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GOMES, A. M. O Exame Nacional de Cursos como Política de Avaliação do Ensino Superior: Origens, Contrastes e sua importância para a Política de Regulação Estatal do Ensino Superior: In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, **Anais [...]**. Caxambu-MG: Anped, 2001, p. 1-18.

GOMES, A. M.; SILVA, A. L. Avaliação Institucional no Contexto do SINAES: a CPA em questão. **Revista Avaliação**, Campinas/SP; Sorocaba/SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. In: WOODWORTH, R.S. (Ed.). **Archives in psychology**. New York: New York University, 1932.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson, 2012.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. *In*: SOUZA, E. C. B. M.; (Org.). **Avaliação de currículos e de programas.** Brasília: UNB, 1997.

POLIDORI, M. M; ARAUJO, C. M. M; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da Educação Superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. pub. Edu**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade Feevale, 2013.

RELATÓRIO DE RECONHECIMENTO. Documento Institucional de circulação restrita, 1992.

RISTOFF, D. I. **Universidade em Foco: reflexões sobre a Educação Superior.** Insular, Florianópolis, 1999.

RISTOFF, D. I.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **RBPG**, Brasília, v.3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

SANTOS, B. S. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.** Vozes, Petrópolis/RJ: 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, C. P.; MARCONDES, A. P.; ACOSTA, S. F. Autoavaliação institucional: uma discussão em processo. **Estudos em Avaliação Institucional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

TOGNARELLI, V. **Avaliação institucional: do processo construído à vivência do SINAES - a consolidação do sujeito coletivo institucional.** São Paulo: Terracota, 2012.

Data de submissão: 20/10/2019

Data de aceite: 08/04/2020