



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DANIELA FERNANDES GOMES

SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG): políticas,
práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de
Avaliação (CPA)

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

DANIELA FERNANDES GOMES

3. Título do trabalho

SINAES NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por DANIELA FERNANDES GOMES, Discente, em 02/09/2021, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 03/09/2021, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,

https://sei.ufg.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=178536&id_documento=2509051&id_orgao_acesso_externo=0&infra... 1/2



§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2318382 e o código CRC 53062B15.

DANIELA FERNANDES GOMES

SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Professor Doutor João Ferreira de Oliveira.

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Daniela Fernandes

SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
[manuscrito] : políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e
membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) / Daniela Fernandes
Gomes. - 2021.
346 f.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. IFNMG. 2. Sinaes. 3. Educação Superior. 4. Gestão. 5. Comissão
Própria de Avaliação. I. Oliveira, João Ferreira de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 43 da sessão de Defesa de Tese de DANIELA FERNANDES GOMES que confere o título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UGF, na área de concentração em Educação.

Aos vinte e sete dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um (27/08/2021), a partir das 14:30, em plataforma virtual no link público http://meet.google.com/obe-zqio-wkf?authuser=0&hl=pt_BR realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "SINAES NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UGF), doutor em Educação pela USP, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UGF), doutora em Educação pela UFG – membro titular interna, Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral (PPGE/FE/UGF), doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - membro titular interno, Prof.ª Dr.ª Giselle Cristina Martins Real (UFGD), doutora em Educação pela USP - membro titular externa e Prof.ª Dr.ª Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB), doutora em Sociologia pela UFPE - membro titular externa. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis

Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

Prof.ª Dr.ª Giselle Cristina Martins Real

Prof.ª Dr.ª Maria da Salete Barboza de Farias

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Lúcia Maria De Assis, Professor do Magistério Superior, em 27/08/2021, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 28/08/2021, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

https://sei.ufg.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_documento=1785368&id_documento=2494012&id_orgao_acesso_externo=0&Intra... 1/2

11/09/2021 15:50

SEI/UGF - 2304586 - Ata de Defesa de Tese



Documento assinado eletronicamente por Nelson Cardoso Amaral, Professor do Magistério Superior, em 30/08/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Giselle Cristina Martins Real, Usuário Externo, em 30/08/2021, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Maria da Salete Barboza de Farias, Usuário Externo, em 30/08/2021, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2304586 e o código CRC F49D8011.

Aos meus queridos pais, Abílio e Alda,
que sempre me apoiaram, ampararam e fortaleceram,
meu reconhecimento e amor.

Ao meu amado filho, Joaquim, precioso presente de Deus,
e meu esposo, Ricardo, com carinho especial,
pelo amor, paciência, cumplicidade
e apoio ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta e indiretamente, colaboraram na condução e conclusão desta tese. Carinhosa e respeitosamente, agradeço a meu orientador e professor Dr. João Ferreira de Oliveira, pelas interlocuções, pelo estímulo, paciência, compreensão, amizade e direcionamento dos estudos necessários à elaboração da Tese

Meus agradecimentos aos 48 participantes desta pesquisa, pela colaboração imprescindível e pela confiança, permitindo o alcance dos objetivos traçados.

Aos professores da banca avaliadora, Lúcia Maria de Assis, Nelson Cardoso Amaral, Maria da Salete Barboza de Farias e Giselle Cristina Martins Real, pela leitura criteriosa, sugestões, críticas e contribuições durante a banca de qualificação e a defesa. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, cujas contribuições em forma de leituras, diálogos e debates se fizeram fundamentais para a construção desta tese.

Aos colegas de doutorado da UFG, pelo companheirismo, pela troca de experiências e pelos momentos que passamos juntos, em especial, às amigas Aline Fagner, Diana Regina e Rosselini Ribeiro, pelas inúmeras manifestações de amizade, pela inspiração e pelo estímulo à conclusão dos estudos.

A minha amiga especial, Ailse Quadros, pelas palavras de estímulo, sabedoria e aconchego nas horas difíceis.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Clarissa, Rafael e Alípio, pelo apoio, incentivo e torcida. Aos demais familiares, pela compreensão quanto aos nossos momentos roubados pelo período de estudos.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), pela oportunidade qualificada de estudo e ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), pelo apoio.

E sobretudo a Deus, por estar presente em minha vida, por ter colocado pessoas generosas e especiais no meu caminho, por me permitir este momento especial, e por ter me proporcionado forças para realizar mais um projeto em minha vida.

RESUMO

Esta tese analisa a influência do Sinaes sobre as ações de gestão do IFNMG. A pesquisa possui, dentre os seus fatores de justificação, as particularidades e a multiplicidade de atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, juntamente com a relevância do Sinaes como política de avaliação que subsidia os atos de regulação e supervisão da educação superior e de indução de qualidade. A metodologia para o estudo de caso, de abordagem qualitativa, utilizou a análise de conteúdo temática ou categorial, fundamentando-se nas diferentes mudanças nos marcos regulatórios relativos à avaliação da educação superior na última década; na experiência de atores estratégicos do IFNMG (Gestores da administração central, coordenadores da CPA e membros da sCPA); nos indicadores de qualidade (CE, CPC, IGC, IDD); nos conceitos de avaliação (CC e CI); e nos relatórios de avaliação interna e externa e nos documentos institucionais do IFNMG. Os principais fundamentos teóricos que subsidiaram a pesquisa levaram em consideração o contexto de políticas e ideologia de cunho neoliberal e seus efeitos na educação superior, em especial no que se refere a sua expansão e reconfiguração; à política de avaliação da educação superior; a constituição dos Institutos Federais como Instituições de Ensino Superior e do Sinaes como mecanismo para sua avaliação e regulação. Constatou-se que o Sinaes possui uma influência considerável no planejamento do IFNMG expresso em seu PDI e que a instituição carece de políticas avaliativas internas que considerem a sua dimensão de atuação. Inexiste, na instituição, um planejamento sistemático no sentido de utilizar os resultados dos procedimentos do Sinaes para promover as melhorias nas ações de gestão, tampouco há uma organização para articular os dados obtidos com este objetivo. No entanto, constatou-se a existência de uma evolução positiva da maioria de seus resultados de avaliação, sobretudo das avaliações internas e das avaliações externas *in loco* de cursos, além de uma cultura de avaliação em desenvolvimento. Conclui-se que, apesar de a instituição não ter na educação superior seu objetivo principal, está envolta por diferentes procedimentos que a avaliam de forma parcial e, em certa medida, fragmentada. Assim, é necessário conceber ações e ferramentas de gestão que organizem e associem a avaliação estipulada no Sinaes, e as necessidades regulatórias, ao planejamento institucional, criando estratégias que envolvam a participação da comunidade acadêmica no processo.

Palavras-chave: IFNMG. Sinaes. Educação Superior. Gestão. Comissão Própria de Avaliação.

ABSTRACT

This thesis analyzes the influence of Sinaes on the management actions of the IFNMG. The research has, among its justification factors, the peculiarities and multiplicity performance of the IFs, along with the relevance of Sinaes as an evaluation policy which subsidizes the acts of regulation and supervision of higher education and quality induction. The methodology applied for the case study, with a qualitative approach, used thematic or categorical content analysis based on the different changes in regulatory frameworks related to the evaluation of higher education in the last decade; on the experience of strategic individuals at IFNMG (central administration managers, CPA coordinators and sCPA members), on quality indicators (CE, CPC, IGC, IDD), on evaluation concepts (CC and CI); in the internal and external evaluation reports and institutional documents of the IFNMG. The main theoretical foundations that supported the research took into account the context of neoliberal policies and ideology and their effects on higher education, especially with regard to its expansion and reconfiguration; the higher education assessment policy; the constitution of IFs as IES and Sinaes as a mechanism for their evaluation and regulation. It was found that Sinaes has a considerable influence on the planning of the IFNMG expressed in its Institutional Development Planning-IDP and that the institution lacks internal evaluative policies that take into account its dimension of proceeding. There is no systematic planning in the institution in order to make use of the results of Sinaes procedures to promote improvements in management actions, nor there is an organization to articulate the data obtained with this goal. However, it was verified the existence of a positive evolution of most of its evaluation results, especially of the internal evaluations and external evaluations in loco of courses, in addition to a developing evaluation culture. It is concluded that, although the institution does not have higher education as its main objective, it is surrounded by different procedures that assess it in a partial and, to a certain extent, fragmented way. In this sense, it is necessary to think out actions and management tools that organize and associate the assessment specified in Sinaes, and regulatory demands, to the institutional planning, creating strategies that involve the participation of the academic community in the process.

Keywords: IFNMG. Sinaes. Higher Education. Management. Own Evaluation Commission.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características, objetivos e oferta de cursos nos IFs segundo a Lei nº 11.892/2008	35
Figura 2 - Processo utilizado para análise dos dados da pesquisa no NVivo	52
Figura 3 - Localização das unidades da Rede Federal - Brasil – 2019.....	80
Figura 4 - Elementos que compõem o CPC e o IGC.....	95
Figura 5 - Área de abrangência e unidades do IFNMG Brasil – 2019	118
Figura 6 - Regiões de abrangência do IFNMG com suas unidades e número de cursos, matrículas e servidores – 2019	119
Figura 7 - Nuvem de palavras com as principais questões tratadas nas 67 teses e dissertações relacionadas ao IFNMG.....	140
Figura 8 - Documentos institucionais do IFNMG que foram analisados	145
Figura 9 - Estrutura Organizacional do IFNMG	149
Figura 10 - Mecanismos de avaliação do Sinaes, indicadores de qualidade e conceitos de avaliação provenientes do Sinaes	160
Figura 11 - Estrutura da CPA e sCPA do IFNMG	162
Figura 12 - Quantidade de cursos por faixa, por organização acadêmica – Conceito Enade 2019	239
Figura 13 - Quantidade de cursos por faixa, por organização acadêmica - IDD 2019.....	240

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - RFEPT em número de unidades - por tipo de instituição – 2019	34
Gráfico 2 - Número de unidades por tipo (Campus, Campus Avançado e Centro de Referência) - por IF - em 2019.....	45
Gráfico 3 - Matrículas da graduação por categoria administrativa, pública e privada – Brasil – 1995 a 2019	66
Gráfico 4 - Número de IES, por Organização Acadêmica - Brasil - 2017-2019.....	70
Gráfico 5 - Número de matrículas, por Organização Acadêmica - Brasil - 2017-2019.....	70
Gráfico 6 - RFEPT em número de unidades no Brasil – 2019.....	79
Gráfico 7 - Expansão da RFEPT de 1909 a 2016, em unidades – Brasil	81
Gráfico 8 - RFEPT em porcentagem de matrículas no Brasil – 2019	83
Gráfico 9 - Matrículas das IFES, por categoria administrativa das instituições - Brasil – 2018	84
Gráfico 10 - Índice de Eficiência Acadêmica dos IFs e do IFNMG, de 2017 a 2019.....	124
Gráfico 11 - Quantidade de cursos, vagas e matrículas, por tipo de curso - IFNMG – 2019	126
Gráfico 12 - Porcentagem de cursos, por tipo, IFNMG – 2019	127
Gráfico 13 - Índice de Verticalização do IFNMG e dos IFs do Brasil, no geral, em 2019	130
Gráfico 14 - Índice de Verticalização das unidades do IFNMG, em 2019	131
Gráfico 15 - Número de teses e dissertações do BDTD sobre o IFNMG, por ano	138
Gráfico 16 - Idade dos membros da sCPA participantes do IFNMG.....	162
Gráfico 17 - Idade dos gestores e coordenadores da CPA do IFNMG (participantes da pesquisa)	172
Gráfico 18 - Tempo de vínculo de gestores e coordenadores da CPA no IFNMG (participantes da pesquisa)	173
Gráfico 19 - Tempo de participação na gestão ou na CPA do IFNMG (participantes da pesquisa)	173
Gráfico 20 - A autoavaliação é suficiente para avaliar a instituição e retratar sua realidade?	189
Gráfico 21 - CC e CPC dos cursos de graduação do IFNMG, até fevereiro de 2021	225
Gráfico 22 - Orçamento para investimento - IFNMG - 2015 a 2021	231
Gráfico 23 - Conceito Enade mais recente dos cursos do IFNMG, até 2019.....	244
Gráfico 24 - Conceito Institucional (CI) mais recente e Índice Geral de Cursos (IGC) dos Institutos Federais em 2018.....	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações dos portais da Capes e do Ibict que abordam, simultaneamente, Sinaes e Institutos Federais - 25 setembro 2020.....	27
Tabela 2 - Instrumentos de pesquisa, grupos envolvidos e número de participantes – IFNMG	46
Tabela 3 - Número de membros da sCPA do IFNMG, por representatividade.....	46
Tabela 4 - Evolução de matrículas nos cursos de graduação – Brasil – 1995 a 2019	64
Tabela 5 - Evolução do número de IES e matrículas da graduação, segundo categoria administrativa – Brasil – 2015-2018	69
Tabela 6 - Número de IFs e Cefets por Regiões da Federação – Brasil – 2018.....	81
Tabela 7 - Número de matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, segundo a categoria administrativa (IFs, Cefets e Total) – Brasil – 2006 a 2016	82
Tabela 8 - RFEPT em número de cursos, matrículas, ingressantes, concluintes, vagas e inscritos – Brasil – 2019.....	83
Tabela 9 - Porcentagem de vagas para cursos técnicos, formação de professores e Proeja – IFs e IFNMG – de 2017 a 2019.....	121
Tabela 10 - Relação Candidato por Vaga, Relação Matrículas por Professor e Gasto Corrente por Matrícula – IFs e IFNMG – de 2017 a 2019	122
Tabela 11 - Conclusão, Evasão e Retenção do Ciclo e Índice de Eficiência Acadêmica - IFs e IFNMG - de 2017 a 2019	123
Tabela 12 - Número de docentes efetivos e substitutos/temporários - IFs e IFNMG - de 2017 a 2019	124
Tabela 13 - Número de técnico-administrativos - IFs e IFNMG - de 2017 a 2019.....	125
Tabela 14 - Tipo de cursos, vagas e matrículas, presencial e a distância – IFNMG – 2019..	126
Tabela 15 - Porcentagem de matrículas equivalentes de cursos técnicos, de formação de professores e de cursos Proeja das unidades do IFNMG – 2019.....	128
Tabela 16 - Unidades do IFNMG que ofertam educação superior, por tipo de curso e quantidade de cursos, matrículas e vagas – 2019.....	132
Tabela 17 - Instituição de defesa das teses e dissertações relacionadas ao IFNMG e ano de defesa	139
Tabela 18 - Membros da sCPA do IFNMG conforme maior escolaridade e sexo.....	163
Tabela 19 - Membros da CPA do IFNMG conforme segmento e situação, suplente ou titular	163

Tabela 20 - sCPA da qual fazem parte e tempo de participação na comissão	166
Tabela 21 - Processos do IFNMG no sistema e-MEC, por tipo e situação	213
Tabela 22 - Processos de reconhecimento de cursos do IFNMG, por campus, curso e notas em cada dimensão, de 2010 a 2020	219
Tabela 23 - Processos de renovação de reconhecimento de cursos do IFNMG, por campus, curso e notas em cada dimensão, de 2010 a 2020	220
Tabela 24 - Histórico de CPC e CC, e ano, dos cursos do IFNMG	224
Tabela 25 - CE e IDD dos cursos do IFNMG – 2019	242
Tabela 26 - CPC e seus insumos, cursos do IFNMG, em 2019	243
Tabela 27 - Indicadores de Qualidade e Conceitos de Avaliação do IFNMG – 2008 a 2019	246
Tabela 28 - Conceito Institucional (CI) mais recente e Índice Geral de Cursos (IGC) dos Institutos Federais em 2018.....	247
Tabela 29 - Conceito Institucional mais recente dos IFs, por ano, de 2010 a 2020	250
Tabela 30 - Conceito Institucional e seu ano de obtenção dos Institutos Federais que tiveram mais de um credenciamento – até 4 março de 2021	250
Tabela 31 - Titulação docente do IFNMG, de 2017 a 2019	256

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações dos portais da Capes e do Ibict que abordam, simultaneamente, Sinaes e Institutos Federais - 25 setembro 2020.....	27
Quadro 2 - Diferença entre Sinaes proposto pela CEA e Sinaes aprovado	93
Quadro 3 - Instrumentos de avaliação institucional do Sinaes (2008 a 2020)	97
Quadro 4 - Instrumentos de avaliação de cursos do Sinaes (2008 a 2020)	97
Quadro 5 - Produções com as temáticas “avaliação” e “IFNMG” – Brasil	141
Quadro 6 - Metas diretamente relacionados à avaliação do IFNMG, ajustes das metas e alcance – 2019	153
Quadro 7 - Conhecimento dos participantes sobre mecanismos do Sinaes e, especialmente, autoavaliação institucional	168
Quadro 8 - Formas de avaliação institucional estipuladas no PDI 2019-2023 e mencionadas nas entrevistas aos gestores e coordenadores de CPA do IFNMG	174
Quadro 9 - Compreensão dos gestores e coordenadores da CPA do IFNMG sobre o Sinaes	181
Quadro 10 - Aspectos que precisam de melhoria ou intervenção, segundo Relatórios de Autoavaliação do IFNMG dos anos de 2018 e 2019.....	207
Quadro 11 - Avaliação <i>in loco</i> para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Januária – 2011 e 2018	228
Quadro 12 - Avaliação <i>in loco</i> para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Salinas – 2013 e 2017	229
Quadro 13 - Avaliação <i>in loco</i> para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Cachaça, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Salinas – 2011 e 2017.....	232
Quadro 14 - Avaliação <i>in loco</i> para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Engenharia de Alimentos, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Salinas – 2015 e 2018.....	234
Quadro 15 - Avaliação <i>in loco</i> para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Arinos – 2013 e 2017	236
Quadro 16 - Avaliação externa <i>in loco</i> para credenciamento do IFNMG, dimensões e notas – 2015	252

Quadro 17 - Demandas das instituições da RFEPT por melhorias nos processos e instrumentos de avaliação externa <i>in loco</i>	258
Quadro 18 - Resposta dos membros da sCPA quanto à afirmativa “No IFNMG, são promovidos eventos ou outros momentos que oportunizem o debate entre gestores e a comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados nas avaliações relativas ao Sinaes”, por campus	268
Quadro 19 - Resposta dos entrevistados sobre articulação entre os procedimentos do Sinaes no IFNMG	270
Quadro 20 - Respostas dos membros da sCPA sobre articulação dos resultados da autoavaliação com as avaliações externas <i>in loco</i> e os resultados do Enade	272
Quadro 21 - Respostas dos membros da sCPA sobre a ocorrência de iniciativas com o objetivo de tentar melhorar os resultados das avaliações institucionais.....	274
Quadro 22 - Resposta dos entrevistados sobre a existência de ações específicas destinadas a melhorar os resultados das avaliações institucionais pelas quais a instituição passa	275
Quadro 23 - Respostas dos membros da sCPA sobre a influência dos mecanismos de avaliação do Sinaes na instituição	281
Quadro 24 - Respostas dos membros da sCPA sobre influência do Sinaes na gestão e sobre a sua participação no planejamento institucional	282
Quadro 25 - Resposta dos entrevistados sobre a pergunta “Os resultados das avaliações do Sinaes têm influenciado na organização, no planejamento e na gestão do IFNMG?”	284
Quadro 26 - Resultados da autoavaliação no IFNMG, na opinião dos membros da sCPA ...	292
Quadro 27 - Pontos de reuniões do Colégio de Dirigentes das pautas disponíveis no Portal do IFNMG, de 2014 a 2021	297
Quadro 28 – Pontos de pautas de reuniões do Colégio de Dirigentes do IFNMG, de 2014 a 2021, disponíveis no Portal do IFNMG.....	342

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACE - Avaliação das Condições de Ensino

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVI - Comissão de Avaliação Institucional

CC – Conceito de Curso

CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior

CEAD – Centro de Referência em Formação e Educação a Distância

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CES – Câmara de Educação Superior

CI – Conceito Institucional

CIS/PCCTAE – Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

EAF – Escola Agrotécnica Federal

ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNE - Fórum Nacional de Educação

Future-se - Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IACG - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

IAIE - Instrumento de Avaliação Institucional Externa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IGC – Índice Geral de Cursos

IES – Instituições de Educação Superior

IF – Instituto Federal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PAA – Plano Anual de Ação

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPI - Projeto Pedagógico da Instituição

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

PROFUNCIONÁRIO - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAP – Relação de Matrículas por Professor

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAEP – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TAM – Termo de Acordo de Metas e Compromissos

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	20
MOTIVAÇÕES ACADÊMICO-PROFISSIONAIS	24
PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	26
ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
ESTRUTURA DA TESE	52
CAPÍTULO 1. NEOLIBERALISMO, RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, SINAES E INSTITUTOS FEDERAIS: A COMPLEXIDADE DO SISTEMA E AS PERSPECTIVAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO	54
1.1 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE RECONFIGURAÇÃO, DIVERSIFICAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
1.1.1 Bases, concepções e características do neoliberalismo	55
1.1.2 O neoliberalismo e os processos de reconfiguração e expansão da educação superior no Brasil	59
1.2 OS IFS: CONCEPÇÃO, DIMENSÃO E COMPLEXIDADE.....	78
1.3 A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, SITUANDO A CONCEPÇÃO DE UM SISTEMA COMPLEXO E INTEGRADO DE AVALIAÇÃO	87
1.4 ESTADO REGULADOR-AVALIADOR E SINAES: DIRETRIZES E INSTRUMENTOS	99
CAPÍTULO 2. O IFNMG: ELEMENTOS HISTÓRICOS, INDICADORES, IDENTIDADE(S) E AVALIAÇÃO	110
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS IFS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUA(S) IDENTIDADE(S).....	110
2.2 IFNMG: ESTRUTURA, ÁREA DE ABRANGÊNCIA E CARACTERÍSTICAS	117
2.3 IFNMG: OFERTA EDUCACIONAL E VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO	125
2.4 IFNMG: PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	133
2.5 IFNMG: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO E A REGULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	134
2.6 IFNMG: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO	137
2.7 IFNMG: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	142

CAPÍTULO 3. O SINAES NO IFNMG: CARACTERIZAÇÃO, AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA E REPERCUSSÕES NA GESTÃO.....	158
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E PERCEPÇÕES SOBRE O SINAES	161
3.1.1 Membros das subcomissões da CPA.....	161
3.1.2 Membros da gestão e coordenadores da CPA entrevistados.....	172
3.2 OS TRABALHOS DA CPA DO IFNMG: RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO INTERNA E PERSPECTIVA DOS MEMBROS DA CPA E SCPA	184
3.2.1 Participação da comunidade interna e externa e efetividade da autoavaliação no IFNMG	186
3.2.2 Dificuldades do processo de autoavaliação	193
3.2.4 Os relatórios de autoavaliação do IFNMG	202
3.3 RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA <i>IN LOCO</i> , CONCEITOS DE AVALIAÇÃO E INDICADORES DE QUALIDADE DO IFNMG	210
3.3.1 Avaliação de cursos: Conceito de Curso (CC) e Conceito Preliminar de Curso (CPC)	218
3.3.2 Avaliação do desempenho de estudantes: Conceito Enade (CE) e Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)	238
3.3.3 Avaliação institucional: Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos (IGC)	244
3.4 REPERCUSSÕES DO SINAES NAS ATIVIDADES DE GESTÃO DO IFNMG: A VISÃO DOS GESTORES E MEMBROS DA CPA.....	260
3.4.1 Importância da avaliação institucional, planejamento e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica	262
3.4.2 Articulação entre os procedimentos do Sinaes	269
3.4.3 Iniciativas de melhorias dos resultados das avaliações institucionais relacionadas ao Sinaes	273
3.4.4 Influência dos procedimentos do Sinaes nas ações de gestão	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	301
REFERÊNCIAS	312
APÊNDICES	334

INTRODUÇÃO

A problematização e a definição da questão norteadora, do *locus* da pesquisa e do processo de investigação-exposição, ou melhor, da construção de um objeto de estudo, requerem efetiva contextualização do tema, que explicita as motivações que levaram à realização da pesquisa, a delimitação do objeto de estudo, à luz de uma problematização que destacasse os avanços e as lacunas em termos de conhecimento, a abordagem e procedimentos metodológicos que serão utilizados, assim como a estrutura de exposição que ganhou maior sentido. A seguir, busca-se, pois, apresentar de modo mais pormenorizado os elementos que explicitam a pesquisa realizada acerca do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), enfatizando as políticas, as práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A avaliação da educação superior e sua influência nas políticas educacionais constituem, atualmente, um campo vasto e relevante de estudo. Nesse sentido, os processos de regulação, avaliação e supervisão das Instituições de Ensino Superior (IES), de seus cursos e do desempenho de seus estudantes são temas frequentes de estudo, tendo sido objetos de políticas públicas do governo federal, em especial a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Nesse período, com as mudanças decorrentes da globalização econômica e da chamada sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento¹, requerendo diferentes demandas por formação e profissionais qualificados, novos objetivos ligados à formação dos trabalhadores são conferidos às IES. Nessa direção, ao discutir as novas concepções e finalidades sociais requeridas das universidades públicas no contexto da reestruturação produtiva do capital, Ferreira (2009) apontou, dentre as demandas das últimas décadas do século XX, além do aumento de vagas e da oferta para novos públicos, a intensificação da relação com empresas e indústrias, a diversificação das fontes de financiamento, a adaptação aos processos de transnacionalização da educação superior e da investigação e a concorrência

¹ Esse termo “[...] assume a perspectiva de que sociedade e economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local como no regional e no internacional”. (FERREIRA, 2009, p. 19).

com outros produtores de conhecimento. Essas demandas, requeridas pelo Estado, pela sociedade e pelo mercado, moldam suas finalidades sociais e influenciam a sua identidade institucional, uma vez que impõem finalidades que sejam úteis para o desenvolvimento social e econômico, além de permitir a prestação de contas à sociedade. Apesar de a autora se referir às universidades, entende-se que esta perspectiva é conferida também aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia² como instituições de educação superior que fazem parte da Rede Federal de Educação Superior, sendo, inclusive, equiparadas, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, às universidades para fins de avaliação, regulação e supervisão de suas atividades.

Nessa conjuntura, ocorreu a necessidade de uma diversificação e diferenciação da organização acadêmica, bem como uma expansão acelerada do sistema de educação superior (OLIVEIRA, 2000; FERREIRA, 2009; MORAES et al., 2013), o que ocasionou, também, a necessidade de se instituir um sistema de regulação, avaliação e supervisão destas instituições para assegurar padrões mínimos de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2008, 2010).

No Governo FHC, foi instituído, em 1995, o Exame Nacional de Cursos (Provão), visando aferir o desempenho dos estudantes. Já em 2004 foi criado, no Governo Lula da Silva, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), contemplando a avaliação dos estudantes, dos cursos e das instituições, além de incluir avaliação interna e externa. Esse novo formato abrangeu as universidades e demais IES públicas federais e privadas.

Também foi no Governo Lula da Silva que ocorreu, em dezembro de 2008, a criação dos Institutos Federais (IFs), exemplo importante de diversificação, diferenciação e expansão dos formatos acadêmicos, sendo considerada uma das principais políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país³. Com uma nova configuração estrutural, administrativa e pedagógica, os IFs possuem, dentre suas finalidades, a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior e a otimização de infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão, conforme disposto em sua lei de criação

² A Lei nº 11.892/2008, que criou estas instituições, em seu Art. 1º, assim os denomina: “I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais”. (BRASIL, 2008). Nesta tese, será utilizada a expressão “Institutos Federais”, ou a sua sigla “IFs”.

³ Pacheco (2020) considera os IFs como política de expansão, juntamente com a abertura de 18 novas Universidades, o Reuni, a UAB, a Plataforma Paulo Freire, o Ciência sem Fronteiras, o Enem e as políticas de cotas, o Prouni, a Prova Brasil e o Fundeb. Na opinião do autor, “Os IFs são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país” (Ibid., p. 20). Já o Ministério da Educação considera que “[...] a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, 2010, p. 21). No entanto, deve-se considerar que os IFs podem ser compreendidos como instituições que materializam a política de educação profissional no país.

(Lei nº 11.892/2008). Sua oferta de cursos engloba diferentes níveis e modalidades, o que implica uma complexidade no que se refere às suas estruturas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar com o intuito de atender características muito diferentes quando se compara às tradicionais universidades. Observa-se, no entanto, que os IFs são equiparados às universidades para fins de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, fato que os submete aos procedimentos e mecanismos do Sinaes.

Nesse sentido, em certa medida, considera-se o Sinaes e os IFs como políticas ou ações complexas. A primeira, por englobar uma trama diversificada de procedimentos, com avaliações internas e externas direcionadas às IES, seus cursos e ao desempenho dos estudantes, e ainda porque seus resultados são referenciais básicos para os processos de regulação e supervisão da educação superior. A segunda, porque, em razão de suas finalidades e características, ofertam cursos de diferentes níveis e modalidades e atuam em variadas ações e programas de governo⁴. Ademais, assumem uma configuração que dialoga com diferentes perspectivas: profissionais, porque relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e associadas ao mundo produtivo; e acadêmicas, porque verticalizam a educação, atendendo desde estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental incompleto, em cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, até pós-graduação *stricto sensu*.

Somado a isso, Santos e Bronnemann (2013, p. 3) consideram que IES são complexas quando comparadas a outros tipos de organizações⁵ devido a sua estrutura, sua organização e seus objetivos, enfrentando “[...] diversos desafios, como acirramento da concorrência, exigências legais e normas de entidades reguladoras”. Ao descrever os aspectos que caracterizam as universidades, em especial, Fávero (2004) indica elementos que as configuram como instituições complexas, posto que dedicadas a promoverem “o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias” (p. 202), como “[...] espaço de inovação, de criação de cultura, desenvolvimento de novas tecnologias e encaminhamento de soluções para problemas da realidade social” (p. 198). Por sua vez, Marcelino (2018) referencia outros dois estudos para demonstrar a complexidade das universidades:

De acordo com Bronnemann e Santos (2012), as universidades são consideradas organizações complexas, porque executam tarefas múltiplas (ensino, pesquisa e extensão) por meio de uma metodologia única; têm como matéria-prima o conhecimento, buscando qualificar os profissionais para o desenvolvimento da

⁴ Ações e programas relacionados à educação profissional e tecnológica estão disponíveis em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/programas-e-aco-es-setec>. Acesso em: 21 maio 2021.

⁵ Sobre as diferenças entre instituição social e organização social, com seus reflexos na universidade pública, ver Chauí (2003).

sociedade além de possuírem um sistema de gestão baseado, concomitantemente, em diferentes modelos decisórios, que são o político, o colegiado, o burocrático e o anárquico. Andrade (2002)⁶, por sua vez, afirma que as Universidades são consideradas organizações complexas porque possuem as seguintes características: relativa autonomia dos profissionais; multiplicidade de objetivos; fragmentação da estrutura; complexidade tecnológica; e disseminação das decisões ao longo de um grande número de unidades e de atores. (MARCELINO, 2018, p. 2.329).

Nesse sentido, a autora reconhece que esta complexidade atribuída às universidades é refletida em sua gestão acadêmico-administrativa, que abrange, segundo ela:

[...] o planejamento acadêmico, as operações acadêmicas, curriculares e administrativas, as atividades articuladas ao ensino, atenção aos discentes, gerenciamento de informações docentes, melhoria de indicadores de qualidade acadêmica, avaliação institucional, regulamentos e normas e atuação colegiada. Ou seja, diz respeito às atribuições relativas ao ensino, pesquisa e extensão, bem como a outros processos, como os relativos à área financeira, patrimonial, de gestão de pessoas e de planejamento. (Ibid., p. 2.329-2.330).

Como IES que possuem finalidades e características similares às universidades na oferta de educação superior e, adicionalmente, particularidades na oferta de educação profissional e tecnológica, conforme os Art. 2º, 6º e 7º da Lei nº 11.892/2008, considera-se que os IFs sejam, também, instituições complexas. Com tal característica, sua ampla atuação os submete a diferentes procedimentos avaliativos de categorias distintas. Além do Sinaes, são avaliados por: avaliações relativas à educação básica (Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa, Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) e à pós-graduação (Avaliação da Capes).

No que se refere à oferta de educação profissional técnica de nível médio, há uma lacuna em sua avaliação devido à inexistência de uma política pública que avalie e regule especificamente esta modalidade educacional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) no Brasil como um todo⁷.

⁶ ANDRADE, Arnaldo Rosa. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, v. 7, n. 3, 2002. Disponível em: file:///C:/Users/danie/Downloads/Andrade_2002_A-universidade-como-organizacao_29272.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

⁷ Publicação de Moraes et al. (2020) apresenta subsídios para o entendimento da complexidade da educação profissional e tecnológica, bem como de sua avaliação, com a exposição de experiências de práticas e modelos de avaliação da EPT no Brasil que, embora dispersas e diversas, representam um conjunto de referenciais teóricos e metodológicos de avaliação, sendo proveniente de diferentes redes ofertantes. As experiências são as que seguem: avaliação em larga escala de estudantes da rede de educação profissional e tecnológica do estado do Ceará, conhecido como Space Técnico (MELO; REZENDE, 2020); o Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), composto por projetos e processos de avaliação interna e externa, como a avaliação de projetos de curso, a de desenvolvimento de cursos, a de desempenho de estudantes e o acompanhamento de egressos (MORGADO et al., 2020); a Pesquisa Nacional de Avaliação do Egresso do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e sua inserção no mercado de trabalho (PEREIRA; WAEHNELDT, 2020); o Sistema de Avaliação Institucional (SAI) e o Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos (WebSai-e) do Centro Paula Souza (MARTINS, 2020); os anuários

Embora as avaliações mencionadas sejam reconhecidamente relevantes no âmbito educacional, estando, portanto, presentes no cotidiano de trabalho dos IFs e fazendo parte de suas ações, o que envolve a participação direta e/ou indireta de docentes, servidores técnico-administrativos e discentes, nesta tese, discute-se a avaliação do Sinaes para os seus cursos de graduação.

Levando estas questões em consideração e tendo em vista o importante papel do Sinaes como indutor de qualidade e como fundamento dos processos de regulação e supervisão da educação superior, supõe-se que ele tenha influência na gestão acadêmica e administrativa dos IFs⁸, o que requer uma reflexão mais sistemática e aprofundada sobre a influência dessa política de avaliação nessas instituições.

MOTIVAÇÕES ACADÊMICO-PROFISSIONAIS

O interesse pelo estudo relaciona-se à minha trajetória profissional e acadêmica. Inicialmente, pelo fato de ser servidora efetiva do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, que, no geral, refere-se a profissional do magistério que atua na coordenação das atividades de ensino, planejamento e orientação, bem como assessorando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005).

Após ingressar no IFNMG, assumi, entre abril de 2011 e setembro de 2012, o cargo de Procuradora Educacional Institucional, que se trata de um interlocutor entre o Ministério da Educação (MEC) e o IFNMG, possuindo, dentre outras, as atribuições de: organizar e manter atualizadas as informações referentes aos indicadores de desempenho acadêmico do IFNMG; acompanhar o lançamento e a atualização dos dados registrados pelas unidades do IFNMG nos sistemas de informação do MEC; acompanhar os processos de regulação protocolados pelo IFNMG (IFNMG, 2011a). A partir desta trajetória profissional, que incluiu atividades relevantes para o planejamento e a gestão da instituição, surgiu o interesse em estudar as políticas públicas e gestão de instituições de ensino, o que se concretizou com o meu ingresso,

estatísticos do IF de Santa Catarina e a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), sistema estatístico de avaliação da educação profissional que disponibiliza indicadores de avaliação para a RFEPT (MORAES, 2020).

⁸ Estudo de Haas (2019) constatou que, em resposta aos critérios estabelecidos pelos instrumentos avaliativos do Sinaes, na visão dos dirigentes das doze universidades investigadas, eram promovidas medidas de gestão acadêmica com vistas a atenderem às exigências das avaliações institucionais (interna e externa), sendo constatadas diferenças nas iniciativas de gestão implementadas conforme a categoria administrativa da universidade, se privada ou pública.

em 2011, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação, que foi concluído em 2013 com a defesa da dissertação intitulada *Implementação de Licenciaturas para a Formação de Professores da Educação Básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (GOMES, 2013).

Observa-se que toda a minha trajetória foi permeada por atribuições e ações diretamente ligadas a políticas e gestão da educação. Em decorrência disso e com o objetivo de aprender e vivenciar ainda mais a temática de políticas públicas e gestão da EPT, em 2015, fui cedida para trabalhar em regime de Colaboração Técnica com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), onde atuei, até 2016, na Diretoria de Políticas de EPT. A experiência foi relevante por tratar de diferentes políticas, programas e ações voltados à EPT, como, por exemplo: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa Mulheres Mil, Programa Brasil Profissionalizado, Rede Certific e Rede e-Tec Brasil.

Como servidora cedida à Diretoria de Políticas da SETEC/MEC, tive a oportunidade de conhecer um contexto de EPT diferente e ampliado, uma vez que as ações da Diretoria eram voltadas à educação em âmbito nacional, tanto para instituições públicas, em todos os níveis de governo, como para instituições privadas.

A partir de setembro de 2016, com o meu retorno ao IFNMG, fui designada a trabalhar no Departamento de Ensino Superior da Pró-Reitoria de Ensino devido à experiência adquirida como Pesquisadora Institucional e ao consequente conhecimento adquirido sobre o Sinaes, aos estudos desenvolvidos no Mestrado e à experiência adquirida na SETEC/MEC sobre as políticas de EPT.

Finalmente, no segundo semestre de 2017, seguindo a mesma linha de interesse do mestrado cursado na UnB, ingressei no doutorado em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) com projeto de pesquisa que versava sobre a temática de avaliação da educação superior em Institutos Federais, assunto diretamente relacionado a minha atuação profissional, na linha de pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Desde os anos de 1990, os diferentes governos que passaram pelo país adotaram uma postura de expansão da educação superior, seja privada e/ou pública, assunto de extrema importância devido a sua influência no desenvolvimento econômico, político e social do país. Aliada a esta expansão, ocorreu, ainda, a diversificação de modelos institucionais e de formas de financiamento, o controle dos resultados por meio de avaliação, dentre outras medidas. Nesse contexto, em 29 de dezembro de 2008, durante o Governo Lula (2003-2010), surgiram os IFs como um projeto de educação profissional para o país que influenciou e foi influenciado pelas políticas voltadas à educação superior, como é o caso da avaliação proposta pelo Sinaes, criado por meio da Lei nº 10.861/2004.

Nesse contexto de ampliação de IES, de cursos, de vagas e de matrículas, principalmente privadas, e diversificação de modelos institucionais, como o surgimento dos IFs, assume importância central a qualidade da educação ofertada por tais instituições, o que evidencia ainda mais a importância do Sinaes. Contudo, observa-se que poucos estudos tiveram como foco a avaliação empreendida especificamente aos IFs no âmbito do Sinaes. Ainda, quando abordam a referida temática, restringem-se à discussão de parte da política de avaliação do Sinaes, ou seja, não abordam avaliação de instituições, cursos e desempenho de estudantes em um mesmo estudo.

Com o objetivo de contextualizar a produção acadêmica sobre o objeto de estudo, apresenta-se, a seguir, na Tabela 1 e no Quadro 1, o resultado de uma pesquisa realizada em dois bancos de teses e dissertações de portais oficiais do Brasil, quais sejam: o Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Nesse levantamento, utilizou-se o descritor (Sinaes AND “Instituto Federal”).

Tabela 1 - Teses e dissertações dos portais da Capes e do Ibict que abordam, simultaneamente, Sinaes e Institutos Federais - 25 setembro 2020

Portal	Catálogo de Teses e Dissertações	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Mantenedor	Capes ⁹	Ibict ¹⁰
Quantidade de trabalhos encontrados	53	19
Trabalhos encontrados após filtro de data: 2008* até 2020	51	19
Trabalhos encontrados após análise do título, resumo, palavras-chave e sumário**	16	11
Total de trabalhos encontrados	18***	

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos *sites* <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e <https://bdtd.ibict.br/vufind/> no dia 25 de setembro de 2020, com o descritor (Sinaes AND “Instituto Federal”).

* Filtro de ano determinado por ser o ano de criação dos IFs.

** Buscou-se a menção a Sinaes e Instituto(s) Federal(is) em um mesmo estudo.

*** Nove trabalhos constavam nos dois bancos de dados. Assim, o número total baixou de 27 para 18.

Quadro 1 - Teses e dissertações dos portais da Capes e do Ibict que abordam, simultaneamente, Sinaes e Institutos Federais - 25 setembro 2020

Portal no qual foi encontrado	Títulos das produções	Tipo	Ano
Capes e Ibict	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	2010
	O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina	Dissertação	2011
	Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG	Dissertação	2012
	Gestão de bibliotecas: avaliação estrutural das bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM	Dissertação	2013
	Avaliação do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública na modalidade a distância: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina	Dissertação	2013
	Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Fortaleza	Dissertação	2015
	Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Tese	2017
	Autoavaliação institucional em Instituição de Ensino Superior no Ceará, na perspectiva da comunidade acadêmica	Dissertação	2017

⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁰ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

	Proposta de sistema de avaliação interna de cursos de licenciatura em Instituição Federal de Ensino com base no SINAES	Dissertação	2018
Somente Ibict	A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Dissertação	2012
	Avaliação do Instituto Federal de Santa Catarina sob a ótica da estratégia: uma proposição de alinhamento entre o SINAES e o Balanced ScoreCard	Dissertação	2020
Somente Capes	Avaliação e qualidade para a educação superior a distância de Santa Catarina: desafios do SINAES	Dissertação	2012
	Instituto Federal Baiano: uma proposta de ampliação da avaliação institucional para atendimento da educação profissional técnica de nível médio	Dissertação	2013
	Aplicação do balanced scorecard no reconhecimento de cursos superiores do IF-SC	Dissertação	2013
	Avaliação da educação superior em duas instituições federais de ensino público de Porto Velho/RO: um estudo exploratório (2008-2013)	Dissertação	2016
	Avaliação de cursos de graduação: uma análise documental do processo de reconhecimento das licenciaturas a distância no IFTM (2012-2015)	Dissertação	2017
	A organização da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal Baiano: contextualização, perspectivas e possibilidades	Dissertação	2017
	Avaliação institucional e os desafios da avaliação formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Tese	2018

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos sites <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e <http://bdtd.ibict.br/vufind/> no dia 25 de setembro de 2020, com o descritor (Sinaes AND “Instituto Federal”).

As informações da Tabela 1 e do Quadro 1 mostram que, de sua criação até os dias atuais, pouco se estudou nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país sobre a temática da avaliação do Sinaes empreendida especificamente aos IFs, sendo encontradas 16 dissertações e duas teses. Percebe-se, também, que 12 produções (67%) priorizam a avaliação institucional, um dos pilares do Sinaes, em seu objeto. Dentre essas, sete são voltadas especificamente para a autoavaliação institucional ou avaliação interna. Ou seja, os outros aspectos do Sinaes, avaliação de cursos e avaliação de desempenho de estudantes, foram pouco evidenciados nas produções relativas ao Sinaes, em IFs. Cinco produções enfatizaram a avaliação de cursos e, por fim, apenas uma dissertação (SILVA, 2016) propôs-se a abordar o Sinaes em seus três pilares (avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes), por meio de uma visão crítica sobre as metodologias e procedimentos empregados pelo Sinaes, assim como sobre a legislação e teorias ligadas ao tema; e, para isso, utilizou duas instituições como referência, o Instituto Federal de Rondônia e a Universidade Federal de Rondônia.

Dentre as considerações finais do estudo, a autora apontou que

[...] o Sinaes perdeu sua essência original e se transformou em um sistema centrado em classificação das IES e em uma ferramenta de controle estatal. Ele não consegue potencializar e ressaltar as características regionais, posto que utiliza, como principal ferramenta de avaliação, uma prova padronizada. (SILVA, 2016, p. 7).

Há que se considerar, tendo em vista que o período de estudo da dissertação foi entre 2008 e 2013, que muito ainda precisa ser discutido, uma vez que ocorreram diferentes e importantes mudanças nos marcos legais da avaliação da educação superior após 2016, conforme será discutido no Capítulo 1 desta tese.

Ainda sobre avaliação institucional empreendida aos IFs, destacam-se os trabalhos de Viana (2017) e Souza e Kipnis (2016). A primeira pesquisa, com marco temporal delimitado entre 2008 e 2015, analisou se o Sinaes era apropriado para traçar um perfil dos IFs, abordando a avaliação institucional interna e externa. Nela, evidenciou-se, dentre outras questões, que os discentes dos cursos técnicos não participavam da autoavaliação promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e que a avaliação era inapropriada para avaliar IFs, pois era feita de forma parcial e não considerava a complexidade da identidade dos IFs (VIANA, 2017). Por fim, apesar de abordar o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em sua revisão de literatura, não foi objeto de estudo uma análise que os aproximasse dos demais mecanismos de avaliação do Sinaes. Para a autora, uma das contribuições de sua pesquisa consistiu em mostrar que o Sinaes:

[...] não é apropriado para analisar a qualidade da educação ofertada nessa instituição [Instituto Federal do Ceará], pois considerou a sua identidade e diversidade de forma fragmentada. Isso promove uma fragilização de sua identidade, nas ações de tomada de decisão e nas ações dos atores da comunidade acadêmica. (VIANA, 2017, p. 189-190).

Por sua vez, Souza e Kipnis (2016), ao abordarem o processo de autoavaliação no contexto das mudanças institucionais pelas quais passou o IFNMG, discutiram se a identidade do IF estudado foi contemplada pelo processo de autoavaliação institucional desenvolvido pela CPA. No estudo, observou-se uma preocupação dos participantes em adaptar a realidade institucional aos parâmetros das dimensões avaliadas. A esse respeito, Dias Sobrinho (2010, p. 195) alerta que a avaliação “produz mudança curricular, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, [...] nas políticas de pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social”.

No que se refere aos instrumentos de avaliação externa *in loco* do Sinaes, Moraes et al. (2013) constataram que havia lacunas em cinco de suas dimensões, nas quais poderiam ser

agregados indicadores que contemplassem as especificidades dos IFs para valorizar as suas particularidades. No estudo em questão, fez-se uma crítica à aplicabilidade do Sinaes nos IFs ao mencionar que, embora esses tenham surgido como uma nova proposta de educação e, considerando-se fragmentos retirados do documento oficial do Sinaes, não houve mudanças no instrumento que se referem aos padrões exigidos para as universidades, centros universitários e faculdades¹¹.

Outro estudo, de Brezinski (2011, p. 147), mostrou os efeitos das políticas públicas de criação dos IFs e de avaliação institucional no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina, evidenciando, em seus achados, que o processo avaliativo “[...] leva ao autoconhecimento institucional, revelando os pontos críticos e os positivos e destacando as estratégias para a correção de rumos, de onde emerge o caráter formativo”. Com essa lógica, ao considerar a visão dos três segmentos que compõem a comunidade escolar, o processo abriria possibilidades para uma gestão participativa. “Esse caminho favorece a autonomia institucional, propõe o rompimento da cultura regulatória dos órgãos externos e impulsiona as instituições para o desenvolvimento”.

Ao destacar que o estilo institucional ancora-se no trabalho participativo e democrático, revela-se também a formação de um padrão cultural e, justamente essa cultura institucional permitiu a implementação da política de avaliação proposta pelo SINAES, em interação com a política de educação profissional e tecnológica na concepção dos Institutos Federais. (BREZINSKI, 2011, p. 147).

Entretanto, em um modelo de política de avaliação e regulação da educação que prioriza a flexibilização dos meios e o controle dos fins, ou seja, no qual há uma maior preocupação com a avaliação e o controle dos resultados, Dias Sobrinho (2010, p. 202) pondera que “a flexibilização dos meios expande a autonomia para a livre criação e eficiente gestão de instituições e cursos de diversos objetivos e diferentes formatos”. Em contrapartida, o Estado assegura o controle sobre os resultados e sobre as finalidades, fornecendo informações em forma de escala de qualidade dos serviços oferecidos.

Dessa forma, alguns resultados das avaliações do Sinaes podem ser compreendidos como medidas que possibilitam a criação de mecanismos de controle social. Para Dias Sobrinho (2010, p. 223), um dos grandes desafios relacionados a esta temática seria “encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora”, o que só poderia ser concebido “por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social” das

¹¹ Tendo em vista que os instrumentos de avaliação interna do Sinaes sofreram mudanças significativas no ano de 2017, conforme relatado no Capítulo 1 desta tese, os apontamentos de Moraes et al. (2013) precisam ser revisitados para um posicionamento mais atual.

instituições. Assim compreendido, considera-se que tais avaliações devem, necessariamente, compreender e respeitar as particularidades dos IFs.

Essa concepção pode ser observada nos próprios documentos legais relativos ao assunto, nos quais se observa que a avaliação institucional possui uma concepção de política e de ética de educação superior em que deveriam ser respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, o espírito de solidariedade e a cooperação. Posto isso, ressalta-se que os avaliadores deveriam observar, no processo avaliativo, a singularidade das IES, sem perder de vista o papel de indução à transformação institucional (BRASIL, 2009, 2015).

Com esta perspectiva, o Sinaes foi instituído em 2004 por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril, para avaliar as IES, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes utilizando procedimentos e instrumentos diversificados, dentre eles a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*, com o objetivo de identificar o perfil da instituição e o significado de sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores de atuação, considerando 10 dimensões institucionais descritas na sua lei de criação (BRASIL, 2004). Nesse sentido, com uma perspectiva de globalidade e de complementaridade, a avaliação institucional possuiria uma visão multidimensional na qual suas naturezas formativa e regulatória se integrariam (BRASIL, 2015).

Ainda, a avaliação do Sinaes apresenta, como finalidade, dentre outros aspectos, o aumento da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES 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, 2015). Dessa forma, a legislação que o instituiu considera que a avaliação empreendida pelo Sinaes deve levar em consideração, para atingir a sua finalidade, as particularidades das IES no que se refere a sua missão e a sua identidade, sempre primando pela melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Dessa forma, as especificidades das diversas IES devem ser observadas a partir do foco definido no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (BRASIL, 2009, 2014, 2015). É com esta argumentação, sustentada na concepção de que os IFs são instituições federais que ofertam educação superior, assim como integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), que eles devem ser respeitados no momento da avaliação, em suas particularidades, em seus objetivos e em sua missão institucional.

Por conseguinte, quanto aos resultados das avaliações provenientes do Sinaes, esses são referenciais básicos dos processos de regulação e supervisão da educação superior e compreendem os atos autorizativos de credenciamento e credenciamento de IES e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Esses atos, por sua vez, possuem validade e devem ser renovados periodicamente após processo de avaliação, sendo condicionantes para o funcionamento da IES e a oferta de cursos superiores. Da avaliação empreendida resultam os conceitos que, em uma escala de cinco níveis, consideram IES e/ou cursos de graduação insatisfatórios, no caso de conceitos 1 e 2, e satisfatórios, quando os conceitos estão entre 3 e 5 (BRASIL, 2004, 2006).

Embora a lei que instituiu o Sinaes continue vigente desde 2004, no decorrer de sua existência, o Sistema foi submetido a constantes mudanças na sua base legal secundária e na sua concepção. Nesse sentido, o processo de avaliação foi sendo ajustado e redefinido, ora devido às inconsistências entre a formulação e a implementação da política¹², ora devido aos interesses velados que dão mostras da tendência, atualmente, a uma simplificação de procedimentos e autorregulação da educação superior pelo mercado (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). Como evidencia o estudo dos autores, a legislação relativa à avaliação deste nível de ensino foi constante e profundamente modificada nos últimos cinco anos, sinalizando uma flexibilização de normas e procedimentos avaliativos e reguladores. As mudanças direcionam para uma diminuição do papel regulador do Estado na educação superior e um favorecimento à expansão, especialmente de IES privadas, e da educação a distância (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). Essa última entra ainda mais em evidência, na atualidade, devido ao turbulento período pelo qual passamos, visto que a pandemia decorrente do coronavírus que causa a Covid-19 influencia sobremaneira as políticas sociais do Brasil e do mundo, inclusive as educacionais.

Dentre as mudanças ocorridas nos procedimentos do Sinaes, estão as atualizações dos instrumentos de avaliação *in loco* que ocorreram em outubro de 2017. Segundo o MEC, as alterações basearam-se na legislação pertinente; na legislação recentemente instituída; em estudos estatísticos; em análise de demandas provenientes da sociedade civil organizada e da comunidade acadêmica; nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); na

¹² Um exemplo importante de dificuldade na implementação do Sinaes se deu com a falta de viabilidade para efetuar todas as visitas *in loco* necessárias, do que decorreu o surgimento do Conceito Preliminar de Curso (CPC), em 2008, com o objetivo de reduzir a quantidade de visitas a serem realizadas. Barreyro e Rothen (2011) asseveram que dois fatores podem explicar, mas não justificar, a criação do CPC e do IGC: a demora dos processos de renovação de reconhecimento dos cursos e a dificuldade de conciliar avaliação e regulação dentro dos procedimentos do Sinaes.

interlocução com os integrantes do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes – BASis; e no permanente diálogo entre o Inep e a Seres, que utiliza os instrumentos em sua prática regulatória (BRASIL, 2017).

Quanto aos IFs, esses são integrantes da RFEPT do Brasil, que foi instituída através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e criou 38 instituições localizadas em todos os estados da federação. A origem oficial da RFEPT ocorreu com a criação das Escolas de Aprendizagem e Artífices, que, em 1909, formavam uma rede de 19 instituições distribuídas pelo país. Após sua criação, em 1930, essas passaram a Liceus Industriais e, em 1942, transformaram-se em Escolas Técnicas Federais (ETFs) – posteriormente, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); e, por fim, em IFs¹³. No decorrer das modificações, sempre foram influenciadas pelas necessidades da economia nacional ou pelas pressões decorrentes das disputas no âmbito do Estado, como foi o caso da reforma de 1997 (CUNHA, 2005). A reforma da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Governo Fernando Henrique Cardoso teve início em 1997, com a regulamentação da reestruturação da educação profissional pelos seguintes ditames: Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, Medida Provisória nº 1.549, de 15 de abril de 1997, e Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997 – documentos que, entre outras mudanças, dissociaram a educação profissional do ensino médio¹⁴.

A criação dos IFs, provenientes da integração ou transformação dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas e das Escolas Técnicas vinculadas às universidades, é considerada a última grande mudança ocorrida na educação profissional e tecnológica do país. Assim, desde a sua criação, as diferentes instituições que deram origem aos IFs já apresentavam diferentes trajetórias, cada uma com especificidades próprias, que tiveram de ser reconfiguradas para atender aos objetivos da nova proposta de institucionalidade. Nesse sentido, como toda instituição de ensino, os IFs possuem uma realidade única, diferente por sua fundamentação no processo histórico, social, político e econômico que envolve a educação profissional e tecnológica desde a sua criação (SOUZA; KIPNIS, 2016).

Nas duas últimas décadas, a RFEPT vivenciou a maior expansão de sua história. O Portal do MEC informa que, entre os anos de 1909 e 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Já entre 2003 e 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento

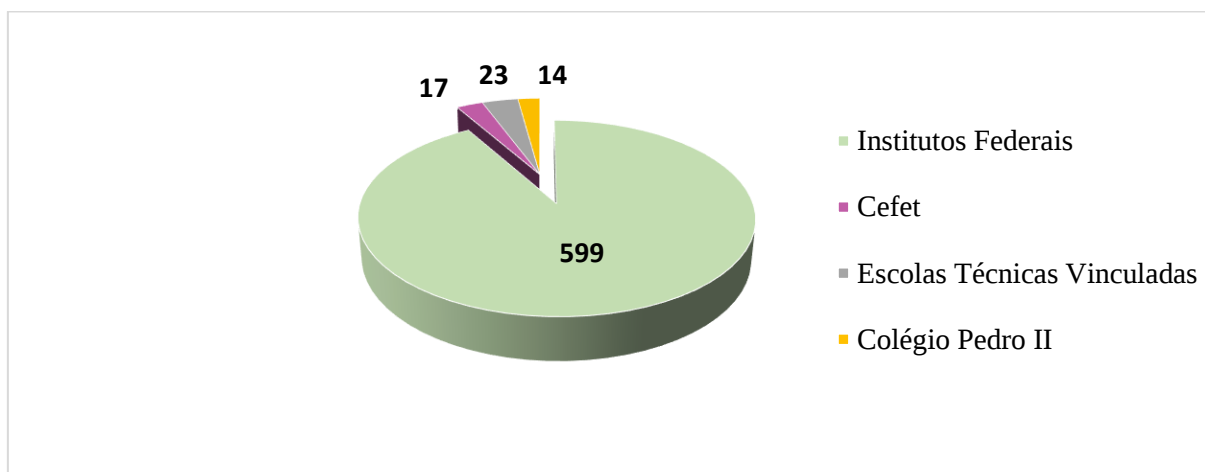
¹³ As mudanças não foram lineares como apresentadas neste parágrafo, por exemplo, ETFs e Cefets coexistiram em parte do tempo. Até hoje existem dois Cefets em atividade, um em Minas Gerais e outro no Rio de Janeiro. Um percurso mais detalhado da educação profissional e tecnológica é apresentado no Capítulo 2 deste estudo.

¹⁴ Sobre a reforma da educação profissional no Brasil, ver tese de Lima Filho (2002) e os estudos de Ramos (2008) e Kuenzer (2008).

(BRASIL, 2016). Thomaz et al. (2014) relatam que o plano mencionado, divulgado em 2005, previa a construção de 860 unidades de ensino até 2020. Estas informações nos mostram a dimensão e a importância da política em curso para a expansão da EPT, que tem a ampliação dos IFs como uma de suas principais estratégias.

O Gráfico 1 demonstra a expressividade dos IFs na RFEPT, correspondendo a 91,7% das unidades da Rede, uma expansão que ocorreu preponderantemente nos governos do Partido dos Trabalhadores, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 - 2016).

Gráfico 1 - RFEPT em número de unidades - por tipo de instituição – 2019



Fonte: elaboração própria (2021), com informações da Plataforma Nilo Peçanha. Resultados da Edição 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Os IFs possuem uma configuração estrutural, administrativa e pedagógica particulares, caracterizando-se como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, sendo especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Assim, possuem caráter inovador, com uma identidade singular e visando à interiorização e à verticalização do ensino. Essa última vai além da oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, pois permite um diálogo construtivo entre as formações, conferindo ao currículo dos IFs características organizacionais específicas e dialógicas, de forma que os docentes possuem liberdade para desenvolverem suas atividades de ensino. A transversalidade associada à verticalização é importante para a especificidade do desenho curricular dessas instituições, visto que auxilia na escolha e na organização do currículo, na ação pedagógica, nas dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia (PACHECO, 2011). A Figura 1 apresenta os IFs segundo a sua lei de criação.

Figura 1 - Características, objetivos e oferta de cursos nos IFs segundo a Lei nº 11.892/2008

Características	• Autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; • Multicampi; • Pluricurricular.
Finalidade e objetivos	• Formar e qualificar cidadãos para atuar nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além de uma oferta orientada para o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; • Promover integração e verticalização da educação, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; • Estimular o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; • Desenvolver atividades de extensão e de divulgação científica e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais; • Realizar e estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e a pesquisa aplicada, estendendo os benefícios à comunidade; • Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão.
Oferta	• Educação superior, básica e profissional, nas diferentes modalidades de ensino, com o mínimo de 50% de vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, atendendo também o público da educação de jovens e adultos; e o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional.
Educação superior	• Ofertar cursos de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>. • São equiparados às universidades federais no que se refere a sua regulação, avaliação e supervisão.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Quanto à autonomia dos IFs, característica estipulada na Lei nº 11.892/2008¹⁵, deve-se ponderar que, assim como a autonomia das universidades, estipulada no Art. 207 da Constituição Federal de 1988¹⁶, esta característica não se efetivou para essas instituições, em sentido pleno, como assinala Fávero (2004, p. 221):

[...] se por um lado nunca houve, no Brasil, autonomia universitária em sentido pleno, [...] por outro observa-se que é imprescindível uma mobilização cada vez mais consciente pela construção dessa autonomia [...] condição necessária para a concretização das funções da universidade.

¹⁵ Art. 1º [...]. Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de **autonomia** administrativa, patrimonial, **financeira**, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008, grifo nosso).

¹⁶ Art. 207. As universidades gozam de **autonomia** didático-científica, administrativa e **de gestão financeira** e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em seu estudo, Amaral (2008, p. 678) constata que a autonomia das instituições federais de educação superior não se efetivou, “uma vez que elas continuam a depender integralmente das definições orçamentárias estabelecidas pelo Poder Executivo e aprovadas pelo Congresso Nacional na formulação do financiamento incremental ou inercial”. Sobre a autonomia financeira das universidades, Amaral (2019b) utiliza o texto do Art. 207¹⁶ da Constituição Federal de 1988 para ressaltar que não há que se falar em autonomia financeira dessas instituições, vez que a normativa fala em “autonomia de **gestão** financeira e patrimonial” (grifo nosso). Portanto, deve-se relativizar a autonomia atribuída às universidades e IFs pelas normativas legais, pois, na prática, sua concretude é bastante restrita, como mostram vários estudos, dentre os quais Otranto (2004), Fávero (2004), Amaral (2008, 2019a, 2019b), Giolo, Leher e Sguissardi (2020).

No tocante à organização dos IFs, desde a sua criação, sua estrutura assumiu uma organização em rede¹⁷, na qual cada um possui uma Reitoria como órgão executivo central e uma estrutura *multicampi*, que abrange limites regionais de atuação. Em âmbito nacional, sua hierarquia ascende à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC.

Essas instituições, apesar de possuírem uma histórica atuação voltada para a educação profissional¹⁸, vêm passando por uma crise identitária. Arruda (2010) indica que elas estão perdendo sua identidade original como formadores de técnicos para assumir outra, indefinida e diferente da anterior. Oliveira (2011) fala em uma multiplicidade de identidades, que decorreria do fato de serem instituições que precisam formular e implementar projetos pedagógicos que atendem às diversas faixas etárias e níveis de ensino. Quanto à oferta de formação de professores, esta autora indica que a experiência dessas instituições é recente, o que poderia “comprometer a qualidade do ensino que sempre foi tido como modelo em todo país” (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Destarte, novos rumos e uma considerável ampliação das possibilidades de oferta foram reforçados após a institucionalidade como IF, em dezembro de 2008, além de colocar em evidência a oferta de cursos de graduação e a consequente equiparação às universidades para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das

¹⁷ Na concepção de Vidor et al. (2011, p. 57), o termo “rede” utilizado na Lei nº 11.892/2008 vai além de um agrupamento de instituições, mais que isso, representaria uma “forma e estrutura de organização e funcionamento” que “congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas relações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social”.

¹⁸ No caso do IFNMG, *locus* de estudo deste trabalho, as instituições preexistentes que o originaram, o Cefet Januária e a EAF Salinas, possuíam aproximadamente 50 anos de funcionamento, cada uma.

instituições e dos cursos de educação superior. Entretanto, há que se considerar que essas instituições, ao ofertarem, também, educação básica e pós-graduação, estão submetidas a toda uma série de políticas avaliativas voltadas a esses níveis educacionais.

Neste estudo, tendo em vista o fato de ser uma temática insuficientemente discutida, com as particularidades e a multiplicidade de atuação dos IFs, instituições criadas há pouco mais de uma década no país, assim como a importância do Sinaes como política de avaliação que subsidia os atos de regulação e supervisão da educação superior e de indução de qualidade, julga-se necessário aprofundar os estudos que permitam compreender em que medida os procedimentos de avaliação empreendidos em decorrência do Sinaes influenciam a gestão acadêmica e administrativa dos IFs.

O tema e o objeto de estudo, em particular, assumem importância, ainda, por se referirem a uma política que tem como um de seus objetivos a interiorização da educação¹⁹ no país e por abordarem aspectos relacionados à educação como um direito de todos e todas. No que se refere à interiorização da educação, o MEC considera a RFEPT como “[...] um marco na ampliação, **interiorização** e diversificação da educação profissional e tecnológica no país”²⁰ (grifo nosso). Ainda, o Conselho Nacional das Instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) considera que, a partir de 2008, com a criação dos IFs, ocorreu uma “Expansão, **interiorização** e consolidação da Rede Federal, cobrindo todo o território brasileiro”²¹ (grifo nosso). De forma objetiva, o Tribunal de Contas da União (TCU), em auditoria realizada nas ações da RFEPT entre agosto de 2011 e abril de 2012, constatou que:

[...] 85% das escolas/campi estarão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a **interiorização** da rede. Outro dado reforça essa constatação: 176 campi estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes. (BRASIL, 2013, p. 9-10, grifo nosso).

O relatório do TCU considera que a expansão da RFEPT teve duas direções principais: ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas preexistentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas e, também, “a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica” (BRASIL, 2013, p. 8).

Apresentadas as diferentes atribuições para as quais foram criados os IFs, é conveniente explicitar a relevância assumida pelo IFNMG, *locus* deste estudo, para o estado de Minas Gerais. Estudo de Pales, Santos e Rodrigues (2014) evidencia que esse estado, apesar de situado

¹⁹ Sobre a interiorização da Rede Federal de Educação, consultar Cechella (2012) e Máximo (2020).

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial>. Acesso em: 24 maio 2021.

²¹ Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 24 maio 2021.

na região economicamente mais desenvolvida do país, apresenta desigualdades regionais dentro de seus próprios limites, caracterizando diferença “tão acentuada quanto a presenciada entre as regiões brasileiras.”. O estudo utiliza dados socioeconômicos como renda *per capita*, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e mortalidade infantil, para determinar “[...] que tanto entre as regiões brasileiras quanto entre as macrorregiões de Minas Gerais existe uma concentração do desenvolvimento em determinadas regiões” (PALES; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 20). Os autores discutem que, em nível de Brasil, há divisões claras entre Norte-Nordeste e Sul-Sudeste, heterogeneidade que pode ser atribuída também a Minas Gerais, com uma divisão entre Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e Mucuri como regiões “menos dinâmicas economicamente” e as regiões Central e do Triângulo como regiões “mais dinâmicas do estado” (Ibid., p. 2).

Isso posto, pondera-se que os *campi* do IFNMG estão localizados nas regiões Norte e Noroeste de Minas Gerais e nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, regiões que foram historicamente menos consideradas quanto ao investimento público em políticas educacionais, sendo social e economicamente menos favorecidas quando comparadas às outras regiões do estado, fato que, por si mesmo, sinaliza o seu impacto social, educacional, cultural e político para todos os 177 (cento e setenta e sete) municípios que compõem a sua área de abrangência (IFNMG, 2018)²².

É possível indicar, ainda, que estudos, pesquisas ou divulgações cientificamente comprovadas, que tenham como objeto de investigação os IFs, dentre eles o IFNMG, são uma importante forma de resistência ao “(des)governo e [o] desmonte das instituições democráticas” (CIAVATTA, 2019, p. 31), realidade que, segundo a autora, assola o país como “sombras” provenientes de:

[...] recentes movimentos de desmonte das conquistas efetuadas depois do fim da Ditadura empresarial militar (1964-1985) e, principalmente, as reformas efetuadas pelo (des)governo Temer (2016-2018) e o atual programa de privatização das universidades (IFEs) e dos institutos federais (IFs), o programa “Future-se”²³ – que, nos termos propostos, pode ser traduzido por recuo no tempo, atrase-se, recolonize-se. (CIAVATTA, 2019, p. 36).

²² Apresenta-se uma caracterização detalhada do IFNMG no Capítulo 2 desta tese.

²³ Amaral (2019a) alerta que, “Ao estabelecer a presença de ‘indicadores de desempenho’ associados aos três eixos do Programa [Future-se], isto traria uma série de ‘desobediências’ ao Art. 207 [da Constituição Federal], uma vez que a universidade ficaria tolhida de sua autonomia constitucional pela ‘imposição’ de indicadores que desobedecem a diversas dimensões da autonomia: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.”. A respeito do Future-se, conferir também a obra de Giolo, Leher e Sguissardi (2020, p. 7), para os quais “as medidas pretendidas [no âmbito do Future-se] inviabilizam a função pública das instituições, interditam a autonomia universitária e operacionalizam as novas morfologias da contrarreforma do Estado na universidade pública decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016.”.

A autora assevera que, em 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer (2016-2018), ocorreu a deflagração

“[...] e aprovação de uma série de leis e reformas que sinalizam o desmonte de décadas de educação pública de nível médio”, dentre elas, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 13 de dezembro de 2016, que “significa uma contenção nos investimentos em saúde e educação, nos gastos sociais, nos reajustes do salário mínimo, na efetivação dos direitos constitucionais”. (CIAVATTA, 2019, p. 36-37).

Com o mesmo entendimento, Assis, Carvalho e Costa (2019, p. 90) apontam que, com o impeachment da presidente Dilma, “[...] os brasileiros passaram a ver ameaçados muitos direitos sociais conquistados com a CF de 1988, a LDB de 1996 e seus desdobramentos, ambas sob ameaça real de desmonte [...]” pelo Governo Temer. As autoras destacam a importância de os setores sociais progressistas apresentarem:

“[...] uma permanente postura de oposição e resistência a todas as tentativas de retirada de direitos e de retrocessos, sobretudo no que tange aos princípios republicanos de laicidade do Estado, garantia de direito à educação, salários justos, políticas de inclusão, emprego e renda, respeito aos pensamentos divergentes, proteção das minorias historicamente excluídas, dentre outros. (ASSIS; CARVALHO; COSTA, 2019, p. 90).

Por fim, sem a pretensão de esgotar todos os aspectos que justificam e qualificam o presente estudo, deve-se mencionar que o fato de não se possuir um sistema nacional de avaliação capaz de articular as avaliações da educação básica, da educação superior, da pós-graduação e da educação profissional torna ainda mais difícil empreender uma avaliação mais consistente e preocupada com uma qualidade socialmente referenciada.

Enfim, entendeu-se ser relevante analisar a influência do Sinaes nas ações de gestão do IFNMG, *locus* deste estudo, na visão de gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA, assim como se fundamentar nos resultados das avaliações relativas ao Sinaes nessa instituição.

O conceito de gestão, para Morosini et al. (2016, p. 20), “[...] é expressivo de práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior”. Essa, por sua vez, estaria relacionada “às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas”, envolvendo as concepções e finalidades da IES, sua organização e sua concepção sobre ensino, pesquisa e extensão.

Nas universidades, segundo Marcelino (2018, p. 2.333), a gestão acadêmica refere-se “[...] à capacidade de planejar, organizar, dirigir e controlar atividades relacionadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão”. Por sua vez, a gestão administrativa refere-se “à capacidade de

planejar, organizar, dirigir e controlar atividades relacionadas à área fim da universidade, ou seja, questões relacionadas à gestão de pessoas, gestão patrimonial e financeira, por exemplo.”

Considera-se que esta caracterização pode ser conferida também à gestão acadêmica e administrativa dos IFs que, como IES pública federal, possuem prerrogativas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, assim como as universidades federais. Para mais, pondera-se que uma diferenciação rígida sobre estes tipos de gestão pode não ser conveniente. Então, Alonso (2002, p. 23) menciona que

[...] o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar.

Com esta perspectiva, é possível sinalizar que alguns autores, mesmo compreendendo as diferenças entre gestão acadêmica e administrativa, não as separam em seus estudos, utilizando os termos: “gestão administrativa e acadêmica universitária” (PEREIRA et al., 2011); gestão universitária e gestão das instituições universitárias, combinando a gestão acadêmica e administrativa (SOUZA; SANTOS, 2013; GOMES et al., 2013; SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018).

Supõe-se que a avaliação do Sinaes influencie a gestão acadêmica, administrativa, patrimonial e até mesmo a gestão financeira dos IFs. Nesta tese, centrou-se nos resultados das avaliações internas e externas do Sinaes e na perspectiva dos gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA, o que proporciona elementos para se discutir de forma mais fundamentada a gestão administrativa e acadêmica da instituição. No entanto, deve-se ponderar que não foi possível empreender uma análise que abarcasse a completude da influência na gestão acadêmica, tendo em vista a sua dimensão e, ainda, porque a metodologia de estudo não incluiu a participação de docentes e discentes, embora, por vezes, a opinião deles discriminada nos relatórios de autoavaliação da instituição e a participação de docentes e discentes membros da sCPA tenham sido consideradas.

Com essa perspectiva, nesta tese, ao se mencionar a influência do Sinaes na gestão da instituição, refere-se a sua gestão administrativa e, em menor medida, acadêmica. Expostos os motivos de realização do estudo e contextualizados o tema e o problema de pesquisa, a investigação desta tese objetiva analisar a influência do Sinaes sobre as ações de gestão do IFNMG.

Convém mencionar que, embora seja utilizado o termo “influência” do Sinaes, levou-se em consideração a concepção de Draibe (2001) sobre avaliação de resultado, de impacto e de

efeito de políticas públicas. Ainda que esta não seja uma decisão metodológica que tenha permeado de forma categórica o estudo do objeto desta tese, não estando a mesma orientada por essas distinções, suas concepções foram levadas em consideração e orientaram os achados mais relevantes, sendo retomadas nas considerações finais do estudo.

A avaliação de resultados, no sentido estrito, refere-se aos “‘produtos’ do programa”²⁴, previstos em suas metas e derivados do seu processo particular de ‘produção’; os impactos seriam as “alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas”; e os efeitos “referem-se a outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual [ele] se realizou” (DRAIBE, 2001, p. 21).

Tendo em vista o objetivo geral de analisar a influência do Sinaes sobre as ações de gestão do IFNMG, na visão de gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA, fundamentando-se também nos resultados das avaliações relativas ao Sinaes nessa instituição e nos seus documentos normativos, definiram-se como objetivos específicos desta tese:

- Compreender os processos de reconfiguração, expansão e os modos de regulação dos Institutos Federais no contexto das políticas da educação superior.
- Examinar as principais mudanças na base legal relativa ao Sinaes, no Brasil, entre 2009 e 2020.
- Analisar os resultados de avaliações internas e externas do IFNMG, provenientes da política do Sinaes, assim como os indicadores de qualidade (Conceito Enade, Conceito Preliminar de Cursos, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado e Índice Geral de Cursos).
- Investigar a influência do Sinaes, em suas diferentes frentes de avaliação, na gestão do IFNMG.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre o assunto; nas diferentes mudanças nos marcos regulatórios relativos à avaliação da educação superior na última década; nos indicadores de qualidade (CE, CPC, IGC, IDD) do IFNMG e nos conceitos de avaliação (CC e CI) do IFNMG; nos relatórios de avaliação interna e externa do IFNMG; nos documentos institucionais do IFNMG (Estatuto, Regimento Geral, Relatório de Gestão, PDI e pautas de reuniões de gestão) e na experiência de atores estratégicos dessa instituição (gestores da administração central, coordenadores da CPA e membros das subcomissões da CPA - sCPA).

²⁴ A autora diferencia, em grau decrescente de abrangência, políticas, programas e projetos, advertindo que, embora teoricamente seja possível avaliar desde a mais restrita à mais abrangente das políticas, “avaliações rigorosas de intervenções complexas e abrangentes são difíceis”. (DRAIBE, 2001, p. 17).

Para orientar o processo de investigação e de apresentação do tema, foram levantadas as questões de investigação: Em que medida o Sinaes é capaz de avaliar o IFNMG devido as suas especificidades de atuação? Que percepções possuem os gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA do IFNMG sobre o Sinaes e a sua influência nas ações de gestão? De que forma os resultados e as informações decorrentes do Sinaes influenciam as ações de gestão do IFNMG?

O marco temporal delimitado para as pesquisas promovidas foi o seguinte: para a pesquisa nos portais oficiais de teses e dissertações do Brasil, entre 2008 e 2020; para as mudanças nos marcos legais da avaliação e da regulação da educação superior, entre 2009 e 2020; para a pesquisa documental de normativas e relatórios de avaliação do IFNMG, o último documento publicado, tendo como limite o mês de setembro de 2020; para as pautas de reuniões da administração central do IFNMG, todos os documentos disponíveis no portal da instituição até junho de 2021.

ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A opção pela metodologia utilizada e pelas técnicas de coleta de dados norteou-se por, pelo menos, dois princípios básicos: a coerência, escolhendo técnicas que permitissem formular perguntas concretas e avaliar aspectos de efetivo interesse para o estudo e coerentes com a operacionalização da pesquisa, e o princípio da viabilidade, no qual se questionou se as técnicas selecionadas eram ou não as mais adequadas para buscar as informações necessárias (QUERMES, 2000). Ainda buscando uma análise que fosse capaz de abranger o fenômeno em sua essência, a reflexão que Kosik (1976) faz a respeito de fenômeno e essência ajudam a compreender nosso objetivo. Segundo ele:

O conhecimento se realiza com a separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como o irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. (KOSIK, 1976, p. 18).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida por uma abordagem qualitativa, figurando, entre os procedimentos, diferentes estratégias que se articulam, conforme o que segue:

1) análise de documentos: marcos legais relativos à avaliação, regulação e supervisão da educação superior, entre 2009 e 2020; relatórios de avaliação interna e externa do IFNMG²⁵; Estatuto, Regimento Geral, Relatório de Gestão, Plano de Desenvolvimento Institucional e pautas de reuniões do Colégio de Dirigentes do IFNMG.

2) Análise de dados quantitativos oriundos do Censo da Educação Superior (Censup), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), do sistema e-MEC e da Plataforma Nilo Peçanha.

3) Análise dos indicadores de qualidade²⁶ e dos conceitos de avaliação²⁷ e seus indicadores provenientes dos instrumentos de avaliação externa *in loco*.

4) Utilização de questionários mistos aplicados aos membros da sCPA do IFNMG e **realização de entrevistas semiestruturadas** gravadas com gestores e coordenadores da CPA.

Diferente da entrevista com dinâmica rígida, na semiestruturada as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas elaboradas pelo pesquisador, sendo “mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre”. Com essa perspectiva, o roteiro foi construído com perguntas principais, direcionadas à consecução de um objetivo predeterminado, que são complementadas por questões próprias às circunstâncias momentâneas da entrevista (MANZINI, 1991, p. 155).

Com esta concepção, nesta pesquisa, considerando que a entrevista realizada foi semiestruturada, nos momentos em que se julgou possível foram acrescentadas e/ou complementadas as perguntas disponíveis no roteiro de entrevistas, em especial, quando o cargo do entrevistado, suas atribuições e as respostas anteriormente emitidas indicavam um maior

²⁵ Os relatórios de avaliação interna referem-se aos documentos construídos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFNMG no momento de sua autoavaliação institucional. Já os relatórios de avaliação externa referem-se aos documentos construídos pelas comissões de avaliação *in loco* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no momento de avaliação da instituição e de seus cursos de graduação para subsidiar os procedimentos de credenciamento do IFNMG e de reconhecimento e renovação e reconhecimento de seus cursos de graduação.

²⁶ A criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) ocorreu em 2008 por meio da Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008; e da Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, respectivamente. Posteriormente, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 2010 e revogada por diferentes portarias em 2017), consolidou os indicadores de qualidade utilizados na educação superior. Anualmente, o Inep divulga Notas Técnicas com a metodologia de cálculo dos indicadores de qualidade. Para 2019, a Portaria nº 429, de 2 de julho de 2020, definiu os indicadores de qualidade da educação superior referentes a este ano (CE, IDD, CPC e IGC); a Nota Técnica nº 5/2020/CGCQES/DAES apresentou a metodologia de cálculo para o Conceito Enade (CE); a Nota Técnica nº 34/2020/CGCQES/DAES apresentou a metodologia de cálculo para o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD); a Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES apresentou a metodologia de cálculo para o CPC; e a Nota Técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES apresentou a metodologia de cálculo para o IGC.

²⁷ Conceito de Curso (CC) e Conceito Institucional (CI).

conhecimento sobre as temáticas abordadas, razão pela qual algumas respostas não se relacionam a nenhuma pergunta do roteiro de entrevistas disponível no Apêndice 2.

Como o referencial teórico e a revisão de literatura exercem um papel de extrema relevância na pesquisa científica sobre qualquer temática, esta tese se valeu também desses procedimentos para se informar sobre o conhecimento já construído do objeto de estudo e inteirar-se dos aspectos carentes de investigação, que necessitam ser abordados em novos trabalhos.

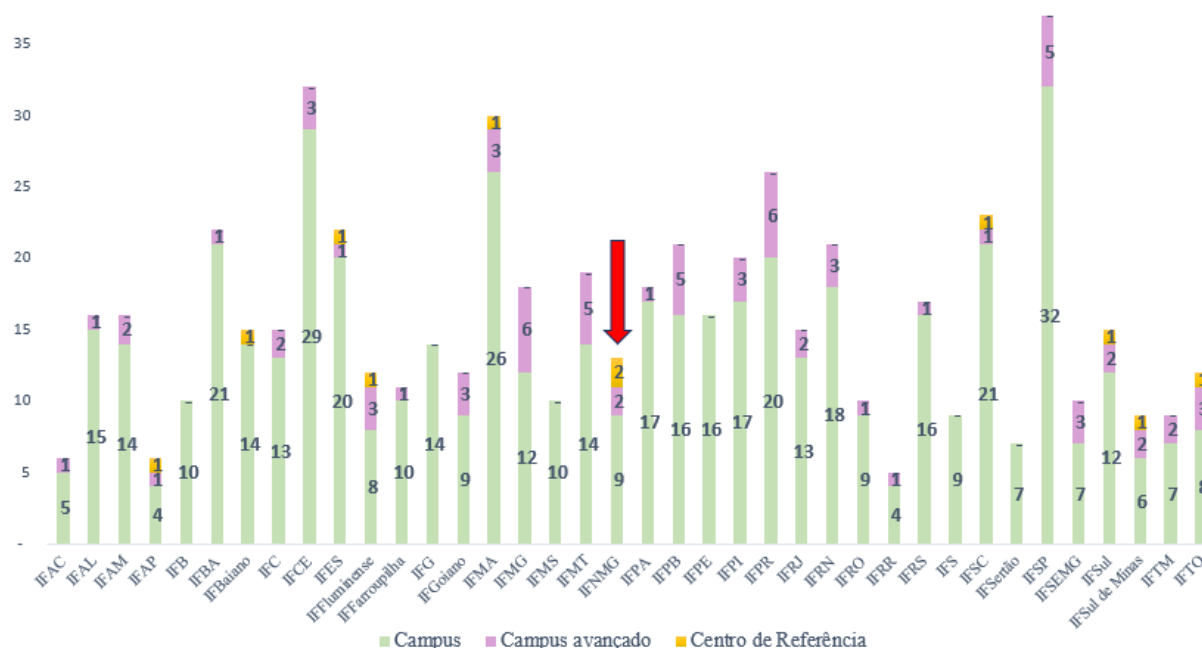
Ainda na presente pesquisa, o estudo prévio de proposições teóricas, a variedade de fontes de dados utilizadas e a sua forma de organização e sistematização das informações, utilizando o auxílio do Nvivo, software de apoio à análise de dados em pesquisa qualitativa, proporcionou uma triangulação que permitiu reflexões consistentes sobre o objeto de estudo. Em pesquisa qualitativa, segundo Lage (2011), as principais ferramentas de apoio à análise de dados possuem algumas funções comuns, como mecanismos de busca, gerenciamento das fontes de informação e facilidade para codificação de dados e para categorização durante o processo de codificação. Essas funcionalidades estão presentes no software Nvivo e foram utilizadas para auxiliar na organização e na análise dos dados desta pesquisa, sobretudo no que se refere aos dados primários.

A pesquisa fundamentou-se na noção de que o mundo deve ser investigado com a ideia de que tudo tem potencial para estabelecer uma pista que nos permita uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo, ou seja, neste tipo de abordagem, nada é trivial (BOGDAN; BIKLEN, 2013). Ademais, a abordagem qualitativa oportuniza o entendimento do fenômeno educacional como localizado em um contexto social que, por sua vez, está inserido em uma realidade histórica que sofre toda uma série de determinações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Esse tipo de pesquisa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2014). Apesar da abordagem qualitativa, dados quantitativos, como indicadores de qualidade, conceitos de avaliação e informações quantitativas relacionadas à educação superior e aos IFs do país, foram utilizados de forma subsidiária no decorrer das discussões.

Tendo em vista a complexidade dos IFs, nesta pesquisa optou-se pelo estudo do caso do IFNMG, especialmente devido a sua importância para a região de abrangência: com 9 *Campi*, 2 Campus Avançados e 2 Centros de Referência, abarcando o norte e o noroeste de Minas Gerais e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri; trata-se do IF de Minas Gerais que atende a uma

maior região geográfica²⁸. Ainda, o Gráfico 2 indica que o IFNMG possui porte médio entre os IFs, além de possuir os tipos de unidades possíveis (Campus, Campus Avançado e Centro de Referência). Nesse sentido, no conjunto dos IFs, o IFNMG é retratado como um caso padrão e exemplar, que possui um modelo institucional fundamentado nas características requeridas pela Lei nº 11.892/2008, sem deixar de apresentar especificidades provenientes de suas histórias herdadas, de suas regiões de abrangência e de seus públicos atendidos, assunto discutido com maior dedicação no Capítulo 2 desta tese.

Gráfico 2 - Número de unidades por tipo (Campus, Campus Avançado e Centro de Referência) - por IF - em 2019



Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano-base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Embora os resultados de um estudo de caso sejam inerentes ao próprio caso, não sendo, necessariamente, passíveis de aplicação a outros casos, o pesquisador pode ter “[...] razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante [...]”. Nesse sentido, ele pode, “[...] por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156).

Quanto à amostra de participantes do estudo, ao se realizar a sua definição, foram levadas em consideração as reflexões de Triviños (2009), que alerta ao fato de que se deve procurar uma representatividade do maior grupo de sujeitos que participarão do estudo. Porém,

²⁸ Uma caracterização detalhada do IFNMG foi efetuada no Capítulo 2.

em geral, o fator mais relevante não é a quantificação da amostra, ao contrário, a aleatoriedade é utilizada considerando vários aspectos: sujeitos que sejam essenciais, de acordo com a análise do investigador, facilidade de acesso e a disponibilidade dos indivíduos para responderem aos instrumentos de pesquisas. Esses aspectos foram considerados quando foi definido esse objeto de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa de campo contou com a participação de 8 gestores do IFNMG, 2 coordenadores da CPA e 40 membros da sCPA, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Instrumentos de pesquisa, grupos envolvidos e número de participantes – IFNMG

Instrumentos	Grupos	Nº de participantes
Roteiro de entrevista	Gestores da administração central ²⁹ do IFNMG	8
Roteiro de entrevista	Coordenadores da CPA do IFNMG	2
Questionário on-line	Membros das subcomissões da CPA - sCPA	40

Fonte: elaboração própria (2021).

Como a Tabela 3, a seguir, apresenta o número de membros da sCPA do IFNMG, segundo o segmento que representam, se titular ou suplente, considera-se que a amostra que respondeu ao questionário corresponde a 57% deste público.

Tabela 3 - Número de membros da sCPA do IFNMG, por representatividade

Segmento	Titularidade/Número		Total do segmento
	Titular	Suplente	
Docente	9	10	19
Técnico-administrativo	9	10	19
Discente	9	9	18
Sociedade civil	7	7	14
Total	34	36	70

Fonte: elaboração própria (2021).

²⁹ Segundo a Lei nº 11.892/2008, a Reitoria da instituição é considerada seu órgão da administração central (Art. 11, § 2º). Acresce, ainda, que o Estatuto do IFNMG caracteriza a Reitoria como “órgão executivo de administração central do IFNMG” (Art. 7º). Assim, neste estudo, considera-se que os gestores da administração central são os estipulados no Estatuto do IFNMG para a Reitoria.

Quanto aos coordenadores da CPA entrevistados, considera-se que houve a participação de 100% da amostra nesta pesquisa, uma vez que, na época de início das entrevistas, em setembro de 2019, apenas dois coordenadores da CPA tinham feito parte da instituição. Posteriormente, em 31 de outubro de 2019³⁰, uma nova CPA, e um novo coordenador de CPA, foram designados. Contudo, na época, optou-se por não convidar os integrantes da recém-formada CPA para participarem do estudo, visto que, devido a sua recente seleção para composição da comissão, nos casos em que não eram fruto de recondução, ainda não possuíam experiência que subsidiasse a resposta aos questionários, assim como, no caso do coordenador, para responder ao roteiro de entrevista.

No que se refere aos oito gestores que compuseram a amostra da pesquisa, além do reitor da instituição, foram entrevistados outros gestores que possuíam atribuições relacionadas à avaliação e ao planejamento institucionais, conforme o estipulado no Regimento Geral da instituição, a saber, o Pró-Reitor de Ensino, o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional, o Diretor da Diretoria Executiva, o Diretor da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, o Procurador Educacional Institucional, o Diretor da Diretoria de Planejamento Institucional e o Diretor do Departamento de Ensino Superior³¹.

É conveniente mencionar que, para uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, embora seja relevante conhecer a opinião da maior quantidade de sujeitos possível, de diversas representatividades, nesta pesquisa, restringiu-se à visão de gestores da Reitoria, coordenadores da CPA e membros da sCPA por entendê-los como agentes importantes, em nível central, para o processo avaliativo da instituição, e ainda como atores fundamentais para o planejamento das ações de gestão.

Os instrumentos de pesquisa, questionário e roteiro de entrevista, que fazem parte deste estudo, passaram pela análise do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o nome de “Estado, Política e Educação”, na linha de pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões, limites e

³⁰ Segundo Portaria Reitor nº 844/2019. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/Portaria%20Reitor%20CPA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/Portaria%20Reitor%20CPA%20(2).pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

³¹ O Regimento Geral do IFNMG estipula, em seu Art. 86, as atribuições do Pró-Reitor de Ensino; em seu Art. 80, as atribuições do Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional; em seu Art. 108, as atribuições do Diretor da Diretoria Executiva; em seu Art. 98, as atribuições do Diretor da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários; em seu Art. 85, as atribuições do Procurador Educacional Institucional; em seu Art. 84, as atribuições do Diretor da Diretoria de Planejamento Institucional; e em seu Art. 88, as atribuições do Diretor do Departamento de Ensino Superior. (IFNMG, 2011a).

perspectivas”. Esse momento mostrou-se fundamental para o aperfeiçoamento dos instrumentos, com base nas recomendações de importantes pesquisadores do campo educacional³². Após o olhar atento desses pesquisadores e o aperfeiçoamento dos instrumentos, esses passaram por pré-testes nos quais foram observados o tempo de resposta, eventuais dúvidas e confusões sobre os questionamentos e a forma de apresentação das perguntas, bem como sugestões dos respondentes para melhoria dos instrumentos. Essas observações propiciaram um segundo momento de aperfeiçoamento deles.

Tanto o projeto que deu origem à presente tese quanto os instrumentos de coleta de informações utilizados foram submetidos, por meio da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG), que emitiu parecer consubstanciado aprovando os materiais.

O questionário foi construído utilizando-se o Google Forms, sendo composto por quatro blocos de questões, com 24 fechadas e 12 abertas (Apêndice 1). A divisão das questões em grupos ocorreu visando facilitar a sistemática, a análise e a interpretação dos dados. O primeiro grupo de perguntas teve a intenção de caracterizar os participantes, com questões sobre sua idade, sexo, representatividade e tempo de participação na CPA. O segundo grupo foi construído para identificar o conhecimento dos participantes sobre o objeto de estudo, sendo composto por perguntas relacionadas aos mecanismos de avaliação do Sinaes, às avaliações desenvolvidas no IFNMG e, em especial, ao trabalho da CPA na instituição. O terceiro e o quarto grupos abordaram tanto aspectos relativos à avaliação institucional empreendida no IFNMG como a relação entre os procedimentos de avaliação do Sinaes e a gestão do IFNMG. Finalmente, a última questão foi aberta e consistiu em interrogar o participante sobre seu interesse em acrescentar mais alguma informação ou comentário sobre os procedimentos do Sinaes e a sua influência na gestão do IFNMG.

O roteiro de entrevista foi composto por quatro blocos de perguntas (Apêndice 2). O primeiro, com o intuito de caracterizar a amostra, foi composto por cinco questões relativas à idade, sexo, formação, tempo de vínculo com o IFNMG e a CPA ou a Gestão da instituição. No segundo, três questões abordaram aspectos relacionados às percepções e concepções dos entrevistados sobre as temáticas de avaliação institucional, no geral, Sinaes, em especial, e o papel da CPA. O terceiro bloco, com nove questões, inquiriu-os sobre aspectos especiais das avaliações desenvolvidas no IFNMG, como: tipos de avaliações pelas quais a instituição responde; orientações ou capacitação sobre os mecanismos e os resultados de avaliações

³² O espelho da linha de pesquisa mencionada, com informações adicionais e os nomes dos pesquisadores que a compõem, pode ser visualizado no link “dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/6714149307802035673626”.

provenientes do Sinaes; a autoavaliação e o trabalho da CPA; as avaliações externas *in loco*; a existência de articulação entre os diferentes mecanismos de avaliação do Sinaes; e, por fim, se ocorreu alguma ação específica na instituição para tentar melhorar os resultados de suas avaliações institucionais. O quarto bloco, com cinco questões, preocupou-se em indagar especificamente a respeito da influência dos mecanismos de avaliações do Sinaes no planejamento e na gestão do IFNMG, inquirindo-os sobre a forma de divulgar e discutir os resultados das avaliações com a comunidade acadêmica; a presença de uma cultura avaliativa decorrente do Sinaes; a influência da transformação em IF para as finalidades e a gestão da instituição e, por fim, questionou-se sobre seu interesse em acrescentar alguma informação acerca dos procedimentos do Sinaes e a sua influência na gestão do IFNMG.

A seleção da amostra ocorreu de forma não probabilística, de cunho intencional, levando em consideração os objetivos do estudo e as atribuições dos gestores, as quais estão estipuladas no Regimento Geral do IFNMG. Acrescente-se a isso o fato de que a seleção da amostra considerou, como critérios de inclusão, o fato de que os sujeitos a serem entrevistados deveriam ser gestores da administração central da Reitoria do IFNMG, ou coordenadores da CPA da instituição; e os sujeitos a responderem o questionário on-line deveriam ser membros das subcomissões da CPA (sCPA) do IFNMG, além de terem participado da comissão que estava finalizando seu trabalho, visto que uma nova CPA foi instituída em outubro de 2019.

As entrevistas, realizadas com oito gestores e dois coordenadores da CPA do IFNMG, ocorreram entre 9 de setembro e 12 de dezembro de 2019, com uma duração total de 6 horas, 29 minutos e 36 segundos; e uma duração média de 38 minutos, aproximadamente, por entrevista. Os questionários on-line foram direcionados aos membros da sCPA, sendo respondidos 40 instrumentos entre os dias 6 de novembro de 2019 e 13 de julho de 2020. O tempo disponível para a resposta aos questionários foi prorrogado algumas vezes para que se conseguisse um maior número de respondentes. É importante destacar, ainda, que, para motivar a participação, foi necessário entrar em contato com os participantes por aplicativos de mensagens e por ligações telefônicas, o que demonstra alguns dos desafios enfrentados para a coleta de dados.

Os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados e que responderam ao questionário on-line autorizaram sua participação e a utilização das informações por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Apêndice 3, que apresentou a pesquisa, seus riscos e benefícios, além de garantir o anonimato dos participantes e a possibilidade de que esses pudessem retirar o seu consentimento sem que houvesse prejuízos. Nesse sentido, para preservar o seu anonimato, adotou-se um código alfanumérico específico para designar cada

participante: os oito gestores entrevistados receberam códigos de G1 a G8; os dois coordenadores da CPA receberam os códigos C1 e C2; e os 40 membros da sCPA, quando mencionados no texto, receberam os códigos P1 a P40. Ao longo do texto, a reprodução de fragmentos das falas de alguns participantes foi utilizada, com seu código alfanumérico específico, com o objetivo de trazer elementos para a análise e discussão de dados.

Para proporcionar uma análise criteriosa do conteúdo das entrevistas, transformando dados coletados em resultados de pesquisas, elas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, com o auxílio do software NVivo, as respostas foram codificadas e categorizadas de maneira que foi possível analisá-las em uma perspectiva comparativa. Ainda, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para o tratamento do material na perspectiva de revelar o seu significado latente, sem deixar de abordá-lo com o rigor necessário. Para tanto, atentou-se para as recomendações de Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) e Minayo (2014). Assim, a análise de conteúdo:

[...] compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

Inclusive, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temática ou categorial, que consiste no desmembramento do texto em categorias, seguido por reagrupamentos por analogia (MINAYO, 2014).

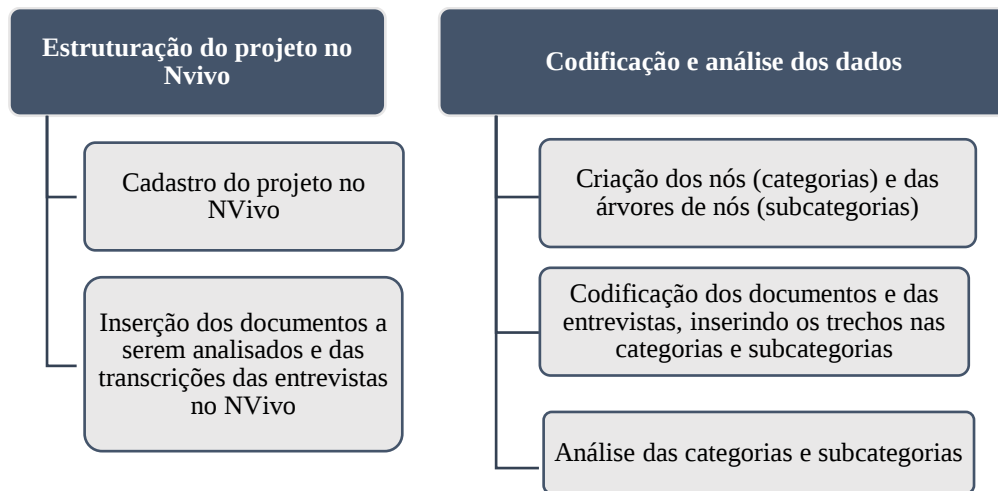
Com relação às categorias de análise adotadas, essas foram definidas *a posteriori*, no decorrer da preparação e análise dos dados, e considerando os objetivos e as informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que o material proveniente da pesquisa de campo e o referencial teórico levaram ao aparecimento de variáveis e fatores de influência não considerados inicialmente. Nesse sentido, as categorias de análise tiveram como base para sua elaboração os mecanismos do Sinaes, sendo definidas como: avaliação institucional interna ou autoavaliação; avaliação institucional externa; avaliação de cursos; avaliação de desempenho dos estudantes; indicadores de qualidade; e Sinaes, no geral. Ainda, acrescentaram-se outras categorias que sustentaram diretamente a discussão relacionada à influência dos mecanismos do Sinaes na gestão do IFNMG: planejamento institucional; e influência do Sinaes nas atividades de gestão.

Devido ao grande volume de informações e de dados qualitativos, de diferentes fontes, tanto primárias quanto secundárias, percebeu-se a necessidade de utilizar um software que auxiliasse na organização e na análise desses dados. Nesse sentido, as etapas da análise de conteúdo realizadas com o material proveniente da pesquisa de campo e da pesquisa documental ocorreram com o auxílio do software NVivo e fundamentaram-se nas concepções de Bardin (1977), sendo organizadas em: pré-análise, na qual se promoveu a organização e preparação do material e a sistematização das informações e ideias; a exploração do material, na qual se promoveu a sua codificação e categorização; e, por fim, o tratamento dos resultados, no qual se promoveu, com a significação das informações, a proposição de interpretações e inferências baseando-se nos objetivos de estudo e, ainda, em outras descobertas não esperadas, mas relevantes.

Na codificação do material, realizada no software NVivo, os dados brutos dos documentos e das transcrições das entrevistas foram transformados, por recorte, em trechos e posterior agrupamento em categorias, para propiciar uma representação do conteúdo que permitisse uma análise efetiva.

A utilização do NVivo requereu a adaptação das nomenclaturas para permitir a compreensão dos procedimentos metodológicos seguidos. Nesse sentido, cabe esclarecer que o NVivo opera com a ideia de projeto em que os “nodes” ou “nós” podem ser dos tipos “nó isolado” ou “árvore de nós”, os quais são estruturas para armazenamento de informações codificadas, podendo assumir significados diferentes dependendo da abordagem metodológica utilizada na pesquisa (DEAN; SHARP, 2006; JOHNSTON, 2006 apud LAGE, 2011). Neste estudo, os fragmentos de textos codificados foram inseridos em nós isolados e em árvores de nós, formando categorias, no caso do primeiro, e subcategorias, no segundo caso. A Figura 2, a seguir, esquematiza as etapas da forma de tratamento dos dados desta pesquisa no NVivo.

Figura 2 - Processo utilizado para análise dos dados da pesquisa no NVivo



Fonte: elaboração própria (2020), adaptado de Lage (2011).

Com a conjugação das categorias e a triangulação das informações, foi possível discutir a influência dos mecanismos de avaliação do Sinaes nas ações de gestão do IFNMG.

ESTRUTURA DA TESE

Na revisão de literatura deste estudo, construiu-se um quadro teórico a partir de diferentes autores e reflexões sobre o tema objeto de estudo. Sobre o neoliberalismo e seus efeitos na educação superior, alguns autores de referência foram Anderson (1995), Boito Junior (1999), Bobbio (2000), Paulani (2005, 2016), Filgueiras (2006), Harvey (2008), Dardot e Laval (2016), Pochmann (2016), Rodrik (2017). Em especial, no que se refere à expansão e à reconfiguração da educação superior, fundamentou-se nos estudos de Carvalho (2011), Ferreira (2009), Mancebo (2017), Moraes (2013), Cunha (2000a), Oliveira (2000), Santos (2008) e Dourado (2017). As contribuições de Pacheco (2008, 2011, 2017, 2020), Cunha (2000b, 2005), Amorim (2013), Bueno (2012), Camargo, Silva e Araújo (2017), entre outros, auxiliaram na discussão da complexidade dos IFs como política educacional. Para subsidiar as discussões sobre a avaliação e regulação da educação superior, alguns autores de referência foram Dias Sobrinho (2003a, 2003b, 2008, 2010, 2015), Assis e Amaral (2013), Barreyro (2008), Barreyro e Rothen (2008, 2011), Polidori (2009), Sousa e Fernandes (2015), Teixeira Júnior e Rios (2017), Verhine (2015), Griboski (2014) e Batista (2019). Sobre a constituição do Estado Avaliador, fundamentou-se nos trabalhos de Afonso (2009), Dias Sobrinho (2003a), Silva Junior (1995, 2017) e Santana (2018). Especificamente sobre avaliação em IFs, recorreu-se a

Souza e Kipnis (2016), Souza (2010), Thomaz et al. (2014) e Silva (2016). Os procedimentos metodológicos apoiaram-se nas ideias de Lüdke e André (2013), Minayo (2014) e Bardin (1977) sobre abordagem qualitativa e técnicas de análise.

Quanto à estrutura da tese, essa se constitui de três capítulos, acrescidos da introdução e das considerações finais. Na **Introdução**, foi problematizado, contextualizado e delimitado o objeto de estudo, apresentando, também, suas justificativas, objetivos e demais aspectos metodológicos da pesquisa.

O **Capítulo 1** contextualiza a educação superior no Brasil, a partir dos anos 2000, relacionando os efeitos do neoliberalismo com as políticas de expansão e de diversificação ocorridas, dentre elas, a criação dos IFs. A perspectiva foi a de refletir sobre a influência das políticas neoliberais na educação superior do país, apresentando os fundamentos que influenciaram a sua reconfiguração, em especial, sua expansão, diversificação e a consequente necessidade de implementar mecanismos de avaliação, regulação e supervisão desse nível de educação. Em essência, o capítulo aborda os meandros de duas políticas complexas que se articulam: o crescimento, a avaliação e a regulação da educação superior; e a expansão da educação profissional e tecnológica com o surgimento dos IFs.

O **Capítulo 2** apresenta a trajetória, as características, o perfil de atendimento educacional e a organização do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *locus* do estudo de caso desta tese, com o propósito de explicitar e contextualizar o IFNMG em seus aspectos históricos, políticos, de fundamentos e operacionais, empreendendo um debate sobre a instituição que proporcionasse subsídios para a análise de dados do capítulo posterior.

O **Capítulo 3** baseou-se nos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação do IFNMG, nos seus relatórios de avaliação interna e externa e nos documentos de gestão, assim como nos resultados obtidos pela pesquisa de campo, para aprofundar a problematização da relação entre Sinaes e IFs, contudo, especificando o caso do IFNMG. Os resultados dos diferentes procedimentos de avaliação decorrentes do Sinaes são discutidos, sendo estabelecida a sua relação com as ações de gestão na instituição. Nesse sentido, apresentaram-se diferentes argumentos para se discutir a suposição de que há uma política de avaliação da educação superior em curso no país que, no IFNMG, quando vinculada ao seu planejamento, apesar de ocupar centralidade, pouco tinha resultado em ações de gestão para a melhoria institucional.

Por fim, as **Considerações Finais** retomam os problemas e objetivos que nortearam o estudo, articulando-os aos achados teóricos e empíricos de forma a responder às perguntas de pesquisa previamente estabelecidas.

CAPÍTULO 1. NEOLIBERALISMO, RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, SINAES E INSTITUTOS FEDERAIS: A COMPLEXIDADE DO SISTEMA E AS PERSPECTIVAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

A educação superior, em especial sua expansão e avaliação, tem sido objeto de políticas públicas do governo federal, sobretudo a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Desse modo, este capítulo discute a dinâmica e as características desse nível de educação no Brasil, a partir dos anos 2000, buscando evidenciar os aspectos que levaram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a entrarem no campo da educação superior a partir de um projeto que resultou em sua expansão e diversificação. Mostra, assim, as particularidades que caracterizam os IFs como uma organização complexa e como, a partir do compromisso com a oferta de educação superior, eles passaram a ser submetidos aos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Com este propósito, o capítulo está subdividido em quatro itens. O primeiro contextualiza a educação superior no Brasil, a partir dos anos 2000, relacionando os efeitos do neoliberalismo com as políticas de expansão e diversificação adotadas. O segundo item discute a dimensão, finalidades e complexidade de atuação dos IFs com o propósito de dialogar sobre a expansão e a amplitude assumida por essas instituições, que possuem diferentes perspectivas: acadêmicas, porque ligadas à educação básica, graduação e pós-graduação; e profissionais, porque ligadas à educação profissional e ao mundo do trabalho. O terceiro e o quarto itens examinam a avaliação da graduação no Brasil e a relação que ela estabelece com a sua regulação e supervisão, abordando, de forma concisa, a dinâmica complexa e a multiplicidade de procedimentos que fazem parte desta política. Em essência, o capítulo apresenta os meandros de duas políticas complexas e que se articulam: o crescimento, a avaliação e a regulação da educação superior; e a expansão da educação profissional e tecnológica com o surgimento dos IFs.

1.1 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE RECONFIGURAÇÃO, DIVERSIFICAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para se empreender um debate acerca de determinado tema, admite-se a importância de conhecê-lo, mesmo que de forma concisa, em seus aspectos históricos, conceituais e de fundamentos. À vista disso, considera-se apropriado abordar questões relativas aos fundamentos do neoliberalismo e a sua influência na educação superior do Brasil, em âmbito econômico, social, político e ideológico, para, em seguida, explorar as características e o formato assumidos pelo neoliberalismo nos governos do país, a partir, sobretudo, da presidência de FHC (1995-2002)³³.

Por fim, buscou-se promover uma análise relacional entre a educação superior e os efeitos das políticas neoliberais, como a sua expansão, diversificação e mercadorização, a partir do governo FHC, apresentando, também, as principais políticas e programas do período. A perspectiva foi a de refletir sobre a influência das políticas neoliberais na educação superior do Brasil, evidenciando os fundamentos que influenciaram a sua reconfiguração, em especial, sua expansão, diversificação e a consequente necessidade de implementar mecanismos de avaliação, regulação e supervisão desse nível de educação.

1.1.1 Bases, concepções e características do neoliberalismo

Para diferentes autores, como Anderson (1995), Paulani (2005) e Harvey (2008), o neoliberalismo surgiu logo após o término da Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, regiões onde o capitalismo predominava. Assim, os autores contam que, em 1947, Friedrich Hayek promoveu uma reunião na Suíça, em Mont Pèlerin, com a presença de pessoas que acreditavam na premissa de que a limitação dos mecanismos de mercado pelo Estado era letal para as liberdades econômica e política, bem como para a vitalidade da concorrência. Dessa forma, uma das finalidades do movimento era a oposição ao Estado intervencionista e de bem-estar social. Entretanto, Dardot e Laval (2016) afirmam que, frequentemente, a criação da Sociedade de Mont Pèlerin é citada de forma incorreta como o registro de nascimento do neoliberalismo. Para eles, na realidade, o seu momento fundador situa-se antes, no Colóquio

³³ Diferentes autores foram utilizados para fundamentar as reflexões neste capítulo, dentre eles: Anderson (1995), Boito Junior (1999), Bobbio (2000), Paulani (2005, 2016), Filgueiras (2006), Harvey (2008), Dardot e Laval (2016), Pochmann (2016), Rodrik (2017).

Walter Lippmann, realizado em 1938, em Paris, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco).

À parte essa discordância sobre o período de surgimento do neoliberalismo, há controvérsias, também, a respeito da época de materialidade de suas propostas. Para alguns, nas três primeiras décadas de sua existência, o neoliberalismo ficou restrito às ideias, uma vez que “[...] a realidade capitalista de então lhe era incongruente, para não dizer estranha [...]”. Este fato isentou-o de apresentar “a fachada humanista e progressista que antes exibia”, pregando de forma explícita “a necessidade de desigualdade, que reconhece que a sociedade pautada por suas regras não é sequer meritocrática, mas pura e simplesmente conduzida pela sorte” (PAULANI, 2005, p. 128-129).

Estas opiniões conflitantes nos levam a acreditar que o surgimento do neoliberalismo deve ser considerado de duas formas: a primeira, relacionada a sua fundação ideológica, teórica e política que, conforme foi verificado, ocorreu em 1938, para alguns autores, e em 1947, para outros. A segunda, relacionada a sua efetiva materialização, ocorreu, segundo Harvey (2008), no Chile, durante a década de 1970. Depois desse país, Grã-Bretanha e Estados Unidos seguiram o caminho neoliberal.

No que se refere a sua concepção, nos dias atuais, o neoliberalismo é considerado um termo polissêmico, sendo entendido de diversas formas. Assim, com uma definição “escorregadia e mutante” (RODRIK, 2017, s.p.), é, também, de difícil caracterização. Para Paulani (2005, p. 129), o termo está ligado ao “nome que se dá a um corpo de regras que devem ser aplicadas, um receituário que deve ser seguido à risca para devolver o mercado ao lugar que lhe é de direito”. Portanto, no neoliberalismo, a liberdade política, nem sempre necessária, é apenas uma consequência da liberdade econômica, defendida de forma inflexível (BOBBIO, 2000).

A concepção de teoria das práticas político-econômicas é atribuída ao neoliberalismo por Harvey (2008, p. 12), para explicar que o desenvolvimento do “bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Nesse sentido, no neoliberalismo, a atribuição do Estado é garantir a elaboração e a preservação de uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, com um mínimo de interferência nos mercados.

[...] o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se

necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) [...]. (HARVEY, 2008, p. 12).

Para além de ser tão somente uma ideologia ou um tipo de política econômica, o neoliberalismo é concebido, também, como uma racionalidade que direciona a ação de governantes e governados, tendo como principal característica “[...] a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17). Nesse âmbito, sua influência abrange o mundo inteiro, “[...] estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Ibid., p. 7). Essa razão neoliberal é entendida da seguinte forma: o mercado, que possui sua essência na concorrência e não na troca, apresenta-se como uma realidade construída que requer a intervenção ativa do Estado. Esse, por sua vez, em sua ação, é submetido à norma de concorrência, não existindo motivo para que seja exceção às regras que ele próprio é encarregado de fazer aplicar. Por fim, a norma da concorrência ultrapassa as fronteiras do Estado e atinge “até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos, assim, cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar” (Ibid., p. 377-378).

Entretanto, é inadequada a ideia de que “os mercados conquistaram a partir de fora os estados e ditam a política que estes devem seguir”. Foram, antes, os estados que “introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa”, adotando políticas intervencionistas, “que visam a alterar profundamente as relações sociais, **mudar o papel das instituições de proteção social e educação**, orientar as condutas criando uma concorrência generalizada [...]”. Nesse sentido, comprovam-se as análises de Marx, Weber ou Polanyi de que “o mercado moderno não atua sozinho: ele foi sempre amparado pelo Estado” (Ibid., p. 19, grifo nosso).

Por fim, há quem considere o neoliberalismo, no geral, como “uma preferência pelos mercados em vez do governo, incentivos econômicos em lugar das normas sociais ou culturais e empreendedorismo privado em substituição a ações coletivas ou comunitárias” (RODRIK, 2017, s.p.), com utilização que remete à “desregulamentação, liberalização, privatização ou austeridade fiscal”, sendo a financeirização e a globalização suas expressões mais evidentes (Ibid., s.p.).

No que se refere a sua trajetória, há controvérsias sobre a existência de uma crise atribuída ao neoliberalismo. Pondera-se, sobre suas tendências, a necessidade de observar que o seu sucesso ou fracasso dependem do contexto no qual se discute o assunto, se econômico, social, político ou ideológico. Anderson (1995) entendia, naquele ano, que uma análise deveria ser provisória por se tratar de movimento ainda em curso. Contudo, na época, levando em consideração 15 anos de sua existência nos países mais ricos do mundo, teceu algumas considerações:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p. 22-23).

Após 10 anos, em 2005, há que se considerar que a análise de Anderson continuava vigente (PAULANI, 2005). Pouco depois, em 2008, acreditou-se que a falência do Banco Lehman Brothers e a crise financeira seriam fatores que influenciariam para o fim do neoliberalismo e que haveria o retorno do Estado e da regulação dos mercados. Entretanto, a crise conduziu ao fortalecimento das políticas neoliberais, nas quais o Estado se mostrava cada vez mais ativo por meio de planos de austeridade que favoreciam a lógica da concorrência dos mercados financeiros (DARDOT; LAVAL, 2016).

Contudo, apesar do exposto, quando se considera o padrão de liberdade de Marx ou o estabelecido na Teoria dos sentimentos morais de Adam Smith, “a neoliberalização sem dúvida seria considerada um fracasso monumental” (HARVEY, 2008, p. 198), uma vez que, para aqueles que ficaram fora do mercado ou que foram expulsos dele, deve-se esperar “[...] pobreza, fome, doença e desespero” (Ibid., p. 199). Considera-se que as mazelas decorrentes do neoliberalismo são possíveis porque “[...] a ideologia neoliberal oculta a natureza de classe da política neoliberal” (BOITO JUNIOR, 1999, p.125) na medida em que o seu discurso, de reimplantar o livre jogo das forças de mercado, garantir a concorrência, a soberania do consumidor e difundir o progresso e a riqueza, escondem suas verdadeiras pretensões: “[...] fortalecer os monopólios, conter o crescimento econômico, concentrar a renda e a propriedade e aumentar a desigualdade entre o centro e a periferia do sistema capitalista internacional” (Idem).

A ideologia neoliberal proclama, ainda, que o neoliberalismo é contra os privilégios e anuncia que a ação dos governos neoliberais visa melhorar as condições de vida dos trabalhadores de baixa renda. Porém, sua política social aumenta as desigualdades, o desemprego, e a pobreza. Em resumo, vimos que a ideologia neoliberal oculta que o neoliberalismo é um discurso e uma política burgueses e, particularmente, um discurso e uma política do imperialismo e do grande capital, especialmente do capital financeiro. (BOITO JUNIOR, 1999, p.125).

Estes apontamentos teóricos permitem assimilar as bases nas quais se organizou o neoliberalismo, bem como suas concepções e características. Essas premissas são necessárias para entender como ele foi sendo estruturado e estabelecido no Brasil, assim como as configurações assumidas pelos diferentes governos do país. A plataforma neoliberal brasileira decorre de uma conjuntura histórica complexa, que articula a situação internacional à história do país. Nesse sentido, não seria correto recorrer apenas aos aspectos de ordem econômica para explicar o êxito do neoliberalismo e, dentre os fatores intervenientes³⁴, alguns são de longa duração e outros, como as peculiaridades da eleição presidencial brasileira de 1989, são circunstanciais. Entretanto, é fato que as condições do país no início dos anos 1990 impelia-o para a política neoliberal (BOITO JUNIOR, 1999). Apesar disso, neste período, devido ao problema inflacionário e à questão do endividamento externo, o governo de Fernando Collor de Mello teve dificuldades para implementar o neoliberalismo. Foi apenas com a implantação do Plano Real e a consequente estabilidade monetária adquirida, e ainda com a resolução do problema da dívida externa, que houve a possibilidade de a agenda neoliberal fazer parte do planejamento governamental do presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso (PAULANI, 2016).

1.1.2 O neoliberalismo e os processos de reconfiguração e expansão da educação superior no Brasil

No Brasil, apesar de os fundamentos para o neoliberalismo estarem presentes no início dos anos 1990, sua materialidade³⁵ objetiva tornou-se possível a partir de 1995 quando foram

³⁴ Os fatores podem ser “de ordem econômica (alternância de recessões com períodos de crescimento moderado, desemprego), de política internacional (reunificação do campo imperialista, desagregação da União Soviética), de política interna, fatores ideológicos (crise do movimento socialista) e outros” (BOITO JUNIOR, 1999, p. 122).

³⁵ Boito Junior (1999) alerta para a falta de consenso entre os intelectuais, e os próprios presidentes da década de 1990, que negam o caráter neoliberal de seus governos e conjecturam “com as defasagens, reais ou fictícias, existentes entre a doutrina neoliberal e a política econômica e social brasileira dos anos 90” (p. 232), para denominarem-se “social liberal”, como se dizia Collor, ou “social-democrata”, como se pretendia FHC. Já na concepção de Filgueiras (2006, p. 186), ocorreram pelo menos três momentos diferentes, desde o início da década de 1990: uma fase inicial e turbulenta de implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (1º Governo

promovidas, dentre outras medidas: programas de privatização; liberalização do comércio; fortalecimento do processo de abertura financeira; política monetária rígida, com juros reais elevados e medidas visando beneficiar o capital financeiro; alterações legais para proporcionar maiores garantias aos credores do Estado; e reforma previdenciária para diminuir gastos públicos e abrir o mercado previdenciário ao capital privado. Essas ações, sob o pretexto de garantir a “modernização” da economia, buscaram, na verdade, “inserir ativamente o país no processo de mundialização financeira, colocando a economia brasileira como uma potência financeira emergente” (PAULANI, 2016, p. 70-71).

Isso posto, a correlação de forças políticas foi drasticamente redefinida em favor do capital, tendo como suportes fundamentais do projeto político neoliberal³⁶, dentre outros, a desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização do trabalho e o enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadoras (FILGUEIRAS, 2006).

Em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, a agenda neoliberal teve, segundo Paulani (2016), certa continuidade e, no princípio, os parâmetros macroeconômicos vigentes foram inclusive aprofundados. Permaneceu-se com a política econômica implementada pelo segundo Governo FHC, implementou-se uma reforma da previdência dos servidores públicos e sinalizou-se uma reforma sindical e das leis trabalhistas, foi dado prosseguimento a uma nova fase de privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP) e reforçaram-se as políticas sociais focalizadas, de cunho assistencialista (FILGUEIRAS, 2006). Há que se considerar, no entanto, que no decorrer do tempo os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) foram se diferenciando de seus antecessores porque foram adotando, também, políticas sociais de alto impacto que favoreceram a composição de um tecido social menos desigual (PAULANI, 2016). Dentre elas, destacam-se:

[...] o programa Bolsa Família; a elevação do valor real do salário mínimo; ProUni; a criação de 18 novas universidades públicas; a extensão, o aumento da carência e a

FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual a hegemonia do capital financeiro foi ampliada e consolidada no interior do bloco dominante (2º Governo FHC e Governo Lula). A revelia desta controvérsia sobre as origens do neoliberalismo no Brasil, fato é, segundo Boito Junior (1999), que ocorreu uma política de abertura, de privatização, de desregulamentação e de corte nos gastos sociais. Se existem discrepâncias, elas decorrem “da contradição entre a ideologia teórica do neoliberalismo, dogmática e inaplicável na sua integridade, e a política dos governos neoliberais, que deve levar em conta as resistências que se antepõem aos seus objetivos” (p. 232).

³⁶ No Brasil, como para outros países considerados menos desenvolvidos, as políticas neoliberais seguiram o formato estipulado no Consenso de Washington. Neste, objetivando a superação das dificuldades ao crescimento, dever-se-ia desregulamentar a economia; promover abertura financeira e comercial; atrair investimentos estrangeiros diretos; liberalizar o câmbio e reduzir o tamanho do Estado, comprimindo os gastos públicos, mantendo rígida disciplina fiscal e privatizando as empresas estatais. (PAULANI, 2016).

redução de custo do Fies; o programa de Cisternas; o Minha Casa Minha Vida; o Luz para Todos; ações relacionadas a cotas e similares, na defesa das assim chamadas “minorias” (negros, pardos, indígenas, mulheres); a elevação de direitos de determinadas classes de trabalhadores (como as empregadas domésticas). (PAULANI, 2016, p. 72).

A esse modelo que conciliou agenda liberal e políticas sociais de alto impacto, alguns autores atribuíram o nome de neodesenvolvimentismo. Pondera-se que, por mais de uma década, nos governos do PT, a implantação de trajetória diferente do receituário neoliberal genuíno permitiu produzir resultados inéditos em termos de expansão econômica e justiça social, com inegável redução da pobreza e da desigualdade de renda (POCHMANN, 2016). Entretanto, com o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, o programa desenvolvido pelo seu vice-presidente, Michel Temer, indicou o resgate pleno da agenda neoliberal³⁷ dos governos anteriores, “purificando-a dos arroubos sociais dos governos do PT e retomando o processo de privatizações, relativamente brechado nas gestões de Lula e Dilma”. Mais do que investir contra “os programas sociais e políticas públicas petistas, ele busca, principalmente, destruir a Constituição de 1988 e os direitos sociais que ela garante” (PAULANI, 2016, p. 74).

O programa fala claramente em acabar com a obrigatoriedade dos gastos com educação e saúde e o primeiro sinal de que as coisas de fato caminharão por aí veio no dia 24 de maio de 2016, com o anúncio do primeiro pacote de medidas econômicas a ser adotado pelo novo “governo”. Ali se propõe, entre outros expedientes afinados com a concepção 100% neoliberal, o estabelecimento de um teto para o crescimento das despesas dado pela taxa de inflação do ano anterior, o que significa que haverá um congelamento delas em termos reais e que o gasto efetivo, por exemplo, na rubrica da educação, pode ficar abaixo do que é hoje constitucionalmente exigido [...]. (PAULANI, 2016, p. 74-75, grifo nosso).

Essas medidas foram prescritas pela Proposta de Emenda à Constituição nº 241, renomeada no Senado Federal com o número 55/2016 e conhecida como PEC do Teto de Gastos, que buscou instituir um novo regime fiscal no país pelos 20 anos seguintes. Amaral (2016) já alertava que, caso a proposta se efetivasse³⁸, significaria uma diminuição expressiva nos recursos educacionais do país, sendo uma metodologia devastadora em todas as áreas sociais e “podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social” (AMARAL, 2016, p. 671).

³⁷ Reforçando esta opinião, Pochmann (2016) critica: apesar de ter sido derrotado nas últimas quatro eleições presidenciais (2002, 2006, 2010 e 2014), o receituário neoliberal voltou a ter centralidade na condução das políticas públicas do governo federal. O golpe antidemocrático de agosto de 2016 mostrou-se fundamental para isso, inaugurando o terceiro tempo de adoção do neoliberalismo no Brasil.

³⁸ Isso ocorreu em 15 de dezembro de 2016, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016.

É oportuno mencionar que, como consequência, dentre outros retrocessos, a proposta inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), considerado o principal norteador das políticas educacionais do país. Dourado (2018) menciona, ainda, como efeito deste ajuste fiscal restritivo, a naturalização e a consolidação dos processos de mercantilização e de financeirização da educação no país. Assim, sobretudo a partir de 2016, essas políticas vêm impondo limites no cenário político e econômico que repercutem na área educacional, uma vez que a materialização do PNE está condicionada às condições em que se efetivam a organização, a gestão, a avaliação e o financiamento da educação. No que se refere ao financiamento, para o cumprimento das metas do Plano, deveria haver a ampliação dos recursos a serem investidos, assim como a preservação e ampliação das vinculações constitucionais mínimas e a expansão do fundo público (DOURADO, 2017). Essas ações, tão necessárias à concretização das metas do PNE, estão em desacordo com as premissas do neoliberalismo adotadas pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que estimulam a diminuição do investimento público em políticas sociais, dentre elas a educação, bem como a sua mercadorização. Nesse quadro conjuntural, convém discutir a influência das políticas neoliberais adotadas pelo país no campo da educação superior.

No decorrer dos anos, mudanças significativas ocorreram no sistema educacional brasileiro para o atendimento às demandas do mundo do trabalho e às orientações de organismos multilaterais³⁹. Como consequência, e sob os ditames das políticas neoliberais, ocorreu uma importante expansão da educação superior no país e emergiram propostas de novos modelos institucionais visando ao atendimento das necessidades do mundo produtivo moderno. Nesse sentido, os manifestos e crescentes interesses do mercado influenciam diretamente o campo da educação superior, trazendo à tona o debate sobre a relação público/privado e a concepção de educação, como dever do Estado e bem público ou como bem privado/mercantil.

No ideário neoliberal, os serviços estatais são de má qualidade e estão permeados por corrupção, opressão e extorsão. São considerados, ainda, ineficientes e burocráticos. Em contrapartida, o privado é descrito como sendo “o reino exclusivo da liberdade, da criatividade, da imaginação e do dinamismo”. Nessa concepção, perde espaço um termo fundamental, o

³⁹ Estes organismos, que têm sido promotores das ideias neoliberais, constituem-se como centros de poder supranacional, assumindo influência nas políticas do país, inclusive as educacionais. Desse modo, “[...] a relação de cooperação entre Brasil e organismos internacionais e regionais, tais como Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Organização Internacional do Trabalho; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; tem revelado essa relação linear entre educação e desenvolvimento econômico e social” (MORAES, 2013, p. 26). Assim, a partir de 1990, políticas, diretrizes e normas relacionadas às políticas educacionais de países em desenvolvimento passaram a ser formuladas de forma muito expressiva principalmente pelo Banco Mundial e a Unesco. (LIBÂNEO, 2018).

público (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p.16). Desse modo, ocorreram mudanças⁴⁰ substanciais na educação superior do país nos governos FHC (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-atual). Esses governos sofreram, cada um a sua maneira e em diferentes proporções, influência das políticas neoliberais⁴¹ que, por sua vez, ocasionaram a expansão da educação superior, principalmente privada, e a sua mercadorização.

Desde o primeiro mandato de FHC, as políticas de educação superior do Brasil trabalham a proposta de diversidade de concepções e modelos para as instituições, articulando flexibilidade, competitividade e avaliação, com o objetivo de torná-las mais eficientes e eficazes no desempenho de suas funções (OLIVEIRA, 2000). Com esta lógica neoliberal, Cunha (2000a) observou duas características essenciais no campo da educação superior: a privatização e a fragmentação. Desse modo, principalmente na segunda metade da década de 1990, princípios e ações que resultaram em uma remodelação do sistema e reestruturação da educação superior no Brasil são explicitados, em grande parte, nos documentos governamentais e textos legais (leis, decretos, resoluções, portarias, pareceres etc.) (OLIVEIRA, 2000). Dentre as principais mudanças, Cunha (2000a) destaca as alterações promovidas na Constituição Federal e a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No período, no caso das universidades federais, constatou-se uma crescente redução de investimentos pelo governo federal e a implementação e ampliação de novos mecanismos de controle. As políticas e ações buscavam ajustar as instituições a um processo de diversificação e diferenciação que acarretou diferenças na sua natureza, sobretudo nas atividades, nos serviços, nos produtos e nas alternativas de soluções para os problemas enfrentados (OLIVEIRA, 2000). Por conseguinte, em especial no governo FHC, a restrição do crescimento do setor público federal e seu drástico corte de financiamento veio acompanhada de um incentivo à expansão do setor privado; de negação da autonomia das IES; congelamento salarial; redução de vagas docentes e de funcionários; e, por fim, adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de ranking interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005).

⁴⁰ Ao se referir às políticas de expansão da educação superior entre os anos de 1995 a 2010, Moraes (2013) relata que o uso dos termos reestruturação, reconfiguração e metamorfose foram mais habituais, sendo o primeiro mais recorrente a partir de 1990.

⁴¹ Como se verificou neste capítulo, há discordância entre os autores sobre o período de início das políticas neoliberais no Brasil. Dessa forma, optou-se por seguir o posicionamento de Paulani (2016), ao advogar que sua materialização foi possível a partir do Governo FHC.

As mudanças foram numerosas e substanciais, abrangendo diferentes aspectos das políticas educacionais voltadas às IES que repercutiram nas suas diretrizes e princípios; nas formas de financiamento e de organização; no modo de gestão; nas dinâmicas de funcionamento; e nos critérios de qualidade, de avaliação e de regulação requeridos e adotados.

Por conseguinte, as políticas públicas tinham como escopo, dentre outras características, a redução do financiamento público das instituições federais; a alteração do papel do Estado, de financiador para regulador; a privatização; o estímulo a fontes alternativas de financiamento⁴²; a diferenciação e a competitividade entre instituições; a expansão a baixo custo; as parcerias público-privadas; o ensino a distância; a formação para atender ao mercado de trabalho; os sistemas de avaliação e, precipuamente, a percepção da educação como serviço público não estatal (CARVALHO; FERREIRA, 2016).

No contexto apresentado, no que se refere ao papel social requerido das universidades federais, o processo de reforma ocorrido a partir de 1990 ocasionou “significativas mudanças na identidade, na concepção, nos critérios de relevância e de pertinência social” e estes fatores têm possibilitado finalidades sociais e formas de conceber as universidades “mais afinadas com as demandas da globalização produtiva e dos interesses competitivos dos estados nacionais” (FERREIRA, 2009, p. 12-20). Nesse sentido, o discurso que se apresentava era o de que “[...] o modelo único de universidade fracassou por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua natural distância do mercado” (MANCEBO, 2017, p.106). Foi com esta concepção que o Governo FHC (1995-2002) adotou, além da diversificação do sistema de educação superior, uma política de expansão, sobretudo das IES privadas com fins lucrativos. Já nos governos do PT, Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), manteve-se a preocupação com a expansão, como pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4 - Evolução de matrículas nos cursos de graduação – Brasil – 1995 a 2019

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação		
	Total Geral	IES públicas	IES privadas
1995	1.759.703	700.540	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	1.186.433

⁴² Dentre as fontes alternativas, há as fundações de apoio que funcionam no interior das IES públicas. Organizadas sob o regime fundacional, atuam em decorrência da diminuição do investimento público nestas instituições e/ou em decorrência da mercantilização do ensino, da extensão e da produção científica, como forma de dar agilidade e flexibilidade aos processos. A esse respeito, consultar Sguissardi (2003).

1998	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	2.695.927	888.708	1.807.219
2001	3.036.113	944.584	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	6.523.678

Fonte: elaboração própria (2021). Adaptado de Censo da Educação Superior 2016: principais resultados⁴³, Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017⁴⁴, Censos da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados⁴⁵ e Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019⁴⁶.

Os dados da Tabela 4 permitem observar que houve progressivo aumento das matrículas de graduação, no Brasil, de 1995 a 2019, com as seguintes porcentagens de matrículas em IES privadas: 60,2% em 1995, 70,1% em 2003, 73,3% em 2008, 75,3% em 2017, 75,4% em 2018 e 75,8% em 2019.

O Gráfico 3 retrata o movimento de crescimento da educação superior no país entre 1995 e 2019, demonstrando que nos anos de 2015 e 2016 ocorreu uma tendência à estabilização

⁴³ BRASIL. *Censo da Educação Superior 2016: principais resultados*. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

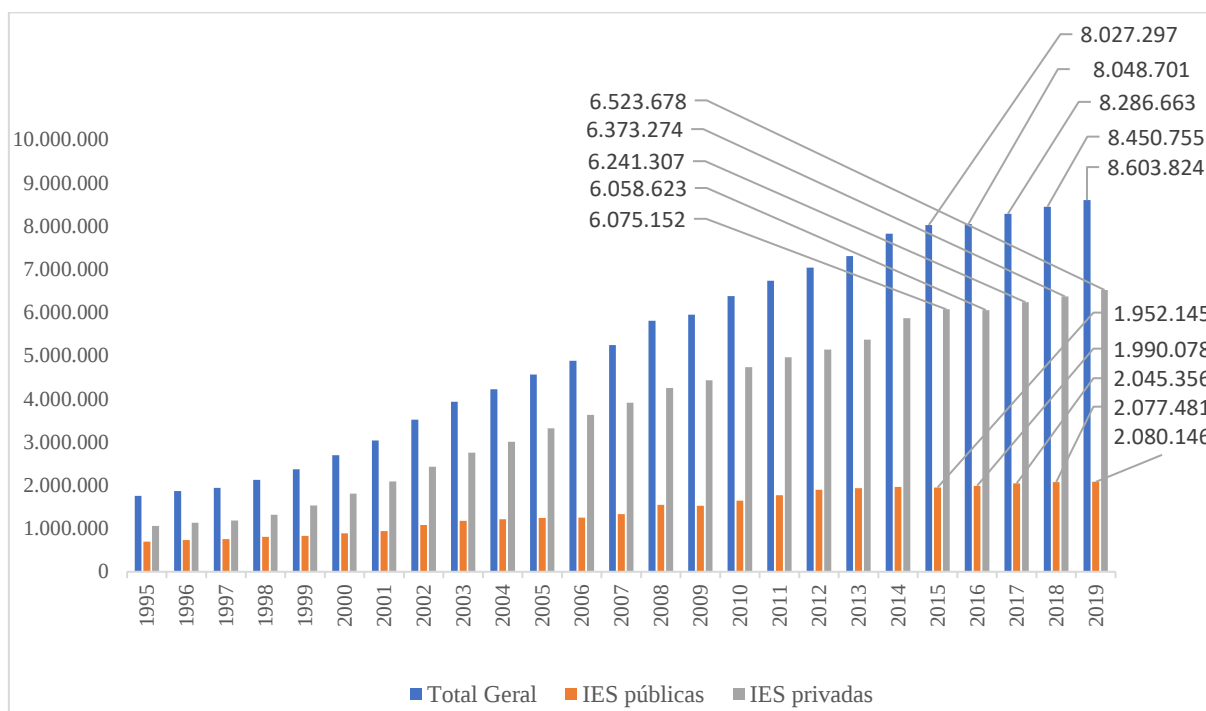
⁴⁴ BRASIL. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 12 jan. 2020.

⁴⁵ BRASIL. *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: MEC, 19 set. 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

⁴⁶ BRASIL. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

das matrículas, com aumento mais perceptível entre 2017 e 2019, o que pode ser atribuído mais a elevação de matrículas em IES privadas do que nas públicas.

Gráfico 3 - Matrículas da graduação por categoria administrativa, pública e privada – Brasil – 1995 a 2019



Fonte: elaboração própria (2021). Adaptado de Censo da Educação Superior 2016: principais resultados, Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017, Censos da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados e Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019.

Nos últimos dez anos, segundo o documento “Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados”⁴⁷, as matrículas na educação superior cresceram 56,4%, significando uma taxa média de crescimento anual de 3,8%. Em 2018, último ano da série histórica apresentada, o aumento das matrículas foi de 1,9%, sendo que na rede pública cresceu 1,6% e, na rede privada, 2,1%. Destarte, com mais de 6,3 milhões de alunos, a rede privada possuía, em 2018, três em cada quatro alunos de graduação.

Com estes dados em evidência, pondera-se que os governos FHC e Lula atuaram de diferentes formas no que se refere aos aspectos ligados à expansão da Educação Superior:

FHC optou pela via da expansão do acesso por meio das IES privadas, do fomento à competitividade entre as IES mediante o processo de avaliação; da suspensão

⁴⁷ BRASIL. *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: MEC, 19 set. 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

nos processos de contratação de professores e funcionários e da diminuição significativa do financiamento das Ifes, embora exigisse maior expansão. O governo Lula da Silva seguiu pela expansão das Ifes e criação de novas universidades, contratação de professores e funcionários, a criação da UAB, do programa do ProUni/FIES, do Reuni, do PDE, da expansão dos Institutos Federais e da implementação de políticas de ações afirmativas. (FERREIRA, 2009, p. 253-254).

É oportuno apresentar, também, um histórico da expansão ocorrida entre 1995 e 2014:

[...] ocorreu um crescimento no número de matrículas presenciais e a distância de aproximadamente 345%. Todavia, [...] **a iniciativa privada foi o setor que mais contribuiu para o crescimento da educação superior no país.** No período considerado, tivemos, na rede pública, um crescimento de 179,93% e, na privada, de 453,93%. Conforme evolução, em 1995, [...] registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, [...], a tendência privatizante se intensifica, com 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas. Em 2010, [...] o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, com 25,8% das matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas. Em 2014, ao final do primeiro governo de Dilma Rousseff, o quadro estabiliza-se, sendo pequeno o aumento das matrículas na iniciativa privada (75%), em função, principalmente, da implantação do programa governamental de “Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI) [...]. (MANCEBO, 2017, p. 103, grifo nosso).

A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que a expansão foi seguida por uma reorganização do modelo de financiamento público que, para a rede pública, dentre outras questões, significou a adoção de novos requisitos de eficiência e eficácia empresariais, expansão com contingenciamento de gastos, precarização das condições de trabalho e introdução de metas e prazos nem sempre compatíveis com um ensino de qualidade. Já para o setor privado, estabeleceram-se novas e diferentes formas para transferir recursos públicos, como isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhistas, compra de vagas (MACEBO, 2017).

Nesse contexto de expansão e modernização da educação superior verificado, assume relevo, dentre as mudanças realizadas, a flexibilização na formação profissional, que provocou o surgimento de diferentes modalidades de cursos, caso dos cursos a distância e dos cursos sequenciais superiores, além de originar, também, novas formas organizacionais como os centros universitários, as faculdades integradas, os institutos e escolas superiores de educação. Essa diversificação de IES foi reconhecida a partir de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo reorganizada pelo Decreto nº 5.773⁴⁸, de 9 de maio de 2006, que reduziu os formatos acadêmicos para: faculdade, centro universitário e universidade (MORAES, 2013), sendo que,

⁴⁸ Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

nos últimos 20 anos, em substituição ao padrão de instituições universitárias tradicionais, as instituições isoladas passaram a ser regra (CAMARGO; SILVA; ARAÚJO, 2017).

No âmbito das políticas e programas instituídos, Ferreira e Oliveira (2016) apontam alguns implantados durante o Governo Lula (2003-2010): Programa Universidade para Todos - ProUni (2004), Programa Expandir (2006), Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPT e criação e ampliação dos Institutos Federais - IFs (2008), a reformulação e ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (2010) e a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Já no Governo Dilma Rousseff (2011-2014), os autores apontaram a continuidade da expansão do sistema de educação superior por meio da ampliação das universidades e IFs, do Prouni e do Fies. Ainda, o setor contou com a criação do Programa Ciências sem Fronteiras (2011) e da Lei de Cotas (2012).

Acrescenta-se, também, como ações e programas criados no Governo Lula, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (2004) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes (2008) e, no Governo Dilma, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (2011) e a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014).

Esse Plano, com vigência entre os anos de 2014 e 2024, possui como desafio fundamental os condicionantes para o processo de concretização de suas ações, que se referem às “condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de suas metas e estratégias, bem como o esforço pela ampliação dos recursos para a educação” (DOURADO, 2017, p. 41).

No PNE⁴⁹, as metas 12, 13 e 14 referem-se à educação superior, com estratégias que visam, dentre outros, ao aumento das taxas bruta e líquida de matrículas, com qualidade; e elevação da proporção de mestres e doutores e do número de matrículas da pós-graduação *stricto sensu*. Destaca-se, na meta 12, a perspectiva de aumento das matrículas em 40% para o segmento público, ou seja, o PNE deixa clara a intenção de investimento público neste setor, o que requer “planejamento articulado e efetivo apoio às IES públicas nos seus processos de

⁴⁹ Em síntese, pode-se apontar que as principais preocupações do atual PNE, no que se refere à educação superior, estão ligadas à expansão e à qualidade. Esta é mencionada, efetivamente, nas metas 12 e 13, e de forma indireta na meta 14, que enfatiza a qualificação por meio do aumento de pós-graduandos em nível *stricto sensu*.

expansão e interiorização” (DOURADO, 2017, p. 124). Contudo, continua o predomínio do setor privado, pois 60% da previsão de novas matrículas é para esse setor.

Percebe-se que o PNE mantém a lógica de expansão até então empreendida ao conservar as IES privadas como detentoras do maior número de matrículas. Apesar disso, considera-se um progresso determinar “expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. A Tabela 5, a seguir, mostra a evolução do número de IES e matrículas da graduação, segundo categoria administrativa no Brasil (2015-2019).

Tabela 5 - Evolução do número de IES e matrículas da graduação, segundo categoria administrativa – Brasil – 2015-2018

Estatísticas básicas	Categoria Administrativa							
	Ano	Total Geral	Pública				Privada	Privada %
			Total	Federal	Estadual	Municipal		
Número de Instituições	2015	2.364	295	107	120	68	2.069	87,5
	2016	2.407	296	107	123	66	2.111	87,7
	2017	2.448	296	109	124	63	2.152	87,9
	2018	2.537	299	110	128	61	2.238	88,2
	2019	2.608	302	110	132	60	2.306	88,4
Matrícula da graduação	2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152	75,7
	2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623	75,3
	2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307	75,3
	2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274	75,4
	2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678	75,8

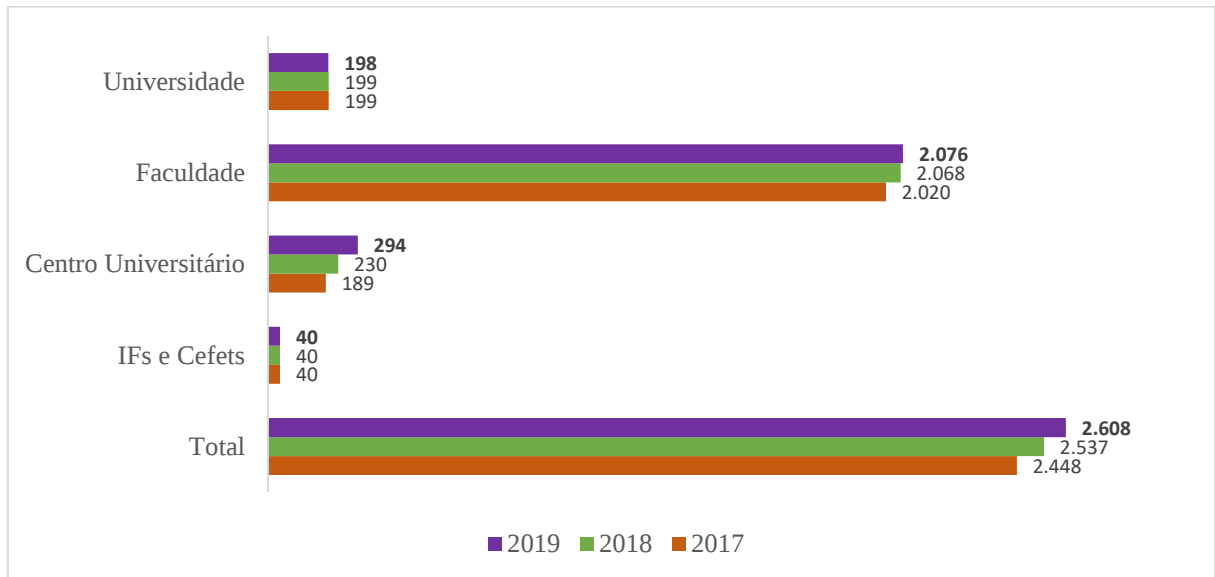
Fonte: elaboração própria (2021). Adaptado de Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017; do Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados; e do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior (Censup) de publicação mais recente, em 2019, a porcentagem de IES privadas era de 88,4%, configurando um aumento quando comparado ao ano anterior. Já a porcentagem de matrículas nestas instituições, quando foram comparados os três últimos anos da série histórica, ou seja, 2017 a 2019, também apresentou um aumento, mais modesto de 2017 para 2018, e mais perceptível de 2018 para 2019.

Com relação à Organização Acadêmica, o Gráfico 4 e o Gráfico 5 fazem uma comparação entre os anos de 2017 e 2019, para o quantitativo de IES e de matrículas, respectivamente. Destaca-se, na referida comparação, que o número de IFs e Cefets continuou o mesmo e o de universidades diminuiu de 199 para 198, de 2018 para 2019. Ainda, apesar de o número de faculdades e de centros universitários ter aumentado no triênio, a quantidade de matrículas das primeiras vem diminuindo, enquanto a dos centros universitários, de forma mais

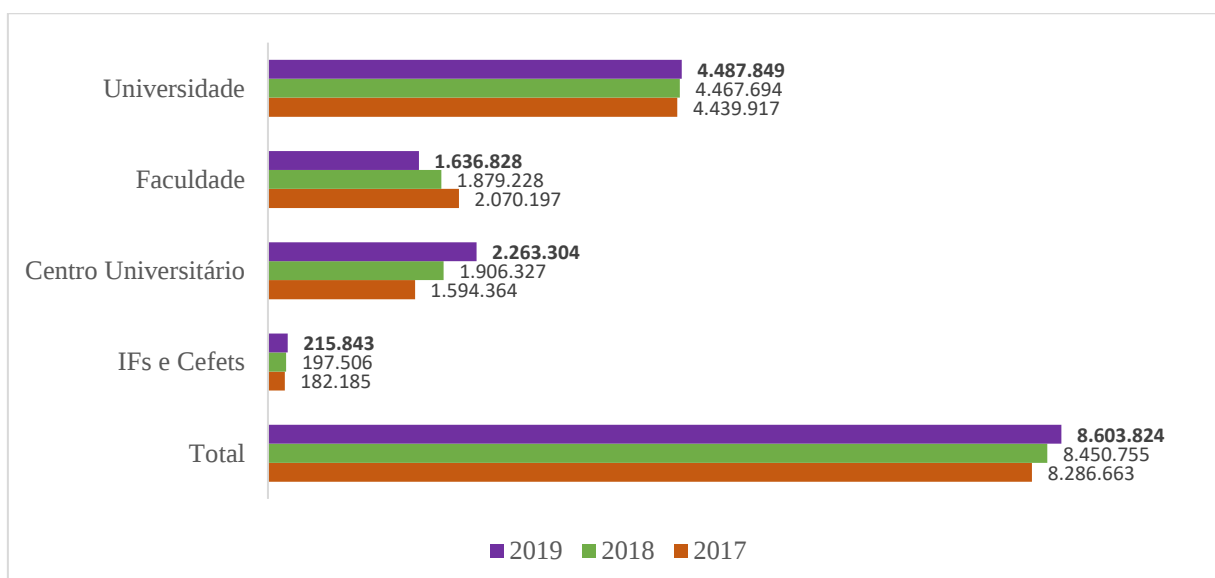
perceptível, vem aumentando. Cabe registrar que a quase totalidade dos Centros Universitários encontra-se no setor privado.

Gráfico 4 - Número de IES, por Organização Acadêmica - Brasil - 2017-2019



Fonte: elaboração própria (2021). Adaptado de Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017; do Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados; e do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019.

Gráfico 5 - Número de matrículas, por Organização Acadêmica - Brasil - 2017-2019



Fonte: elaboração própria (2021). Adaptado de Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017; do Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados; e do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019.

Nos governos Lula e Dilma, apesar de o investimento público na esfera privada ter ostentado relevo, sobretudo via Fies, houve, também, importante investimento no setor público, especialmente via expansão dos IFs e das universidades federais. Já a partir de 2016, com Michel Temer assumindo o governo, houve uma retomada da agenda neoliberal em sua concepção mais original, com a diminuição dos investimentos públicos nesse setor.

Finalmente, no Governo Bolsonaro, a partir de 2019, são intensificadas as ações do governo anterior, com uma agenda “que visa ao desmonte da educação pública com o objetivo claro de abrir espaço para a iniciativa privada atuar sem qualquer controle ou ressalva legal” (AGUILAR; FRANÇA, 2020, p. 59). No caso das universidades públicas, esta agenda promove ações direcionadas a uma fragilização dessas instituições, veiculando informações “que colaboram para que as pessoas passem a ver as Universidades Federais como locais em que há um grande desperdício do dinheiro público” (AMARAL, 2019b). Esse autor, em sua análise, demonstra que pelo menos cinco dentre as informações propagadas se tratam de “mentiras ou meia verdades”, como as que seguem:

1) o Brasil já aplica elevado volume de recursos financeiros em educação; 2) é preciso acabar com a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação; 3) as Universidades Públicas não realizam pesquisa; 4) devemos retirar recursos da educação superior e repassá-los para a educação básica; 5) os orçamentos das Universidades Federais crescem muito de um ano para o outro. (AMARAL, 2019b, p.128).

Aguilar e França (2020) apontam, por sua vez, algumas ações e práticas que aproximam o MEC do conservadorismo de extrema-direita do Governo Bolsonaro, como o ataque à autonomia universitária, perseguições a educadores, postura antissindical, além de medidas autoritárias e antidemocráticas.

Em crítica a esse contexto de políticas e ideologia neoliberal, Silva Júnior e Squissardi (2005) já indicavam, em 2005, algumas teses que compatibilizavam com essas ideias e que, conforme se verifica, continuam a ser propagadas atualmente: no paralelo entre o estatal e o privado, o segundo seria mais condizente com os novos tempos e com a busca da justiça social; a educação superior seria antes um bem privado e os gastos públicos com ela beneficiariam fundamentalmente as elites, não se prestando à melhor distribuição de renda, à equidade e à justiça social; haveria maior eficiência gerencial dos recursos públicos se entregues às empresas privadas; a educação superior deveria ser um espaço da iniciativa privada e não do Estado, que deveria se preocupar menos com a criação e manutenção de IES e mais com sua regulação,

controle e prestação de contas; deve prevalecer a ciência dirigida pela economia, além da neoprofissionalização do sistema com base no imediatismo pragmático e eficientista.

Portanto, com toda essa conjuntura proveniente da submissão do país aos ditames neoliberais, e ainda com o cenário de crise econômica, instabilidade política, aprovação da PEC do Teto de Gastos e perda de centralidade do PNE na definição das políticas públicas, considera-se que houve um retrocesso no que se refere às políticas destinadas à educação, bem como uma situação de desconhecimento quanto ao futuro desse setor no país.

No entanto, o que se pode perceber é que o curso seguido pelas políticas aponta a continuidade da expansão privada e da mercadorização da educação superior. Esse novo mercado é promissor na medida em que há uma nova identidade desse nível de educação, com novos traços: “neoprofissional, pragmática, competitiva, submissa como jamais foi aos desígnios da economia e do mercado” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 12). Nesse sentido, as IES, assim como as corporações industriais ou de serviços, passaram a buscar lucros com suas atividades, o que retrata a produção do conhecimento como matéria-prima.

Assim, observa-se que a cultura da educação superior foi modificada, sendo influenciada pelas demandas impostas pela nova economia, havendo uma mercantilização inerente à prática institucional, inclusive com uma nova divisão do trabalho na educação semelhante à divisão técnica do trabalho nas corporações mundiais. Com essa mercantilização das IES, seu estudante se torna um consumidor, sendo este o resultado da mudança de financiamento destas empresas educacionais (SILVA JÚNIOR, 2017). Esse autor utilizou o trabalho de Altbach (2003)⁵⁰ para dizer que “as condições acadêmicas estão se deteriorando como resultado de quatro tendências principais: a massificação da educação superior, a avaliação quantitativa (accountability), a privatização e a comercialização” (p. 153). Essa mercantilização progressiva do saber universitário e a expansão desenfreada das prestadoras privadas de educação superior não são seguidas, necessariamente, pela esperada e necessária qualidade. Além disso, são contestadas a própria autonomia das IES, assim como entra em discussão a sua identidade e suas finalidades. Para Silva Júnior (2017), no lugar da autonomia, segundo os valores da racionalidade econômica, torna-se característica das práticas universitárias a cultura das corporações mundiais, redesenhando os limites entre o público e o privado, com privilégio das práticas deste setor e prejuízo daquele, sem, contudo, eliminar sua natureza formalmente estatal.

⁵⁰ ALTBAACH, Philip G. Centers and peripheries in the academic profession: The special challenges of developing countries. In: _____. *The decline of the Guru*. USA: Palgrave Macmillan, 2003. p. 1-21.

Ainda, como importante temática no que se refere à educação privada, assumem relevo os processos de fusões e aquisições entre grupos educacionais⁵¹, que mantêm suas ações na Bolsa de Valores e buscam a ampliação e a valorização do seu capital financeiro. Nessas operações, investidores privados, pessoas físicas e, principalmente, pessoas jurídicas podem comprar ações dessas empresas de capital aberto atuantes no campo educacional, o que significa uma competição desigual entre estas e as IES privadas sem fins lucrativos, como as comunitárias, confessionais e particulares de propriedade familiar. Este processo está provocando a falência ou a diminuição do número das IES que não possuem capital aberto (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012).

Enquanto as comunitárias e confessionais e outras precisam manter-se quase exclusivamente com os recursos advindos das mensalidades de seus alunos, afora os eventuais auxílios do fundo público que beneficia em especial os Programas de Pós-Graduação stricto sensu, as empresas de capital aberto, detentoras de centenas de IES, podem suprir a maior parte dos custos de manutenção de suas instituições com recursos captados no mercado de ações. (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012, p. 82).

Isso posto, tanto na iniciativa privada quanto na pública, “[...] a educação superior se tornou um setor cada vez mais orientado ao mercado com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital financeiro” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 231).

Todo esse processo é permeado por uma grande competição entre as IES, de forma que as instituições públicas são constantemente comparadas com outras privadas. Por isso, cada vez mais as instituições públicas refletem, em seus procedimentos internos, aqueles do setor privado. Nessas circunstâncias, com o argumento de que o governo não pode mais se dar ao luxo de gastar com esses serviços, algumas atribuições do Estado são alocadas nas comunidades locais, enquanto outros aspectos do controle estatal são intensificados e fortalecidos, em especial, seu controle sobre o saber e os valores nas escolas e sobre os mecanismos de avaliação do sucesso ou fracasso institucional (APPLE, 2003).

Assim, assumem destaque as questões referentes à qualidade, à avaliação do serviço prestado e à utilização de rankings na educação. Silva Júnior (2017) esclarece que os rankings, juntamente com os conceitos de qualidade e avaliação, estabelecem um campo acadêmico muito parecido com o mercado. Contudo, na educação, o produto comercializado é o conhecimento, e sua qualidade é o parâmetro para os rankings.

⁵¹ Em 2011, estas operações bateram recordes, sendo realizadas 20 fusões e aquisições no ensino privado por apenas quatro empresas de capital aberto, movimentando R\$ 2,4 bilhões. Neste ano, o maior grupo de ensino superior do Brasil era a Anhanguera Educacional, estando presente em todos os estados, com 78 IES e cerca de 400 mil alunos. (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012).

Apple (2003, p. 73) apresenta uma crítica com relação ao modelo de avaliação padronizada que considera ser possível, quando existem um conteúdo e uma avaliação padronizados, liberar o mercado porque, com estas informações, o consumidor pode ter dados objetivos sobre quais escolas estão indo bem e quais escolas não estão. Como consequência, “a racionalidade do mercado, com base na opção do consumidor, vai garantir que as escolas supostamente boas conquistem alunos, e as ruins acabem desaparecendo”. Nesta crítica, segundo o autor:

[...] a educação não só se torna uma mercadoria mercantilizável como pão e carros, onde predominam os valores, procedimentos e metáforas do mundo dos negócios, como seus resultados têm de ser redutíveis a “indicadores de desempenho” padronizados. Isso se ajusta idealmente à tarefa de fornecer um mecanismo para as tentativas neoconservadoras de especificar que saber, valores e comportamentos devem ser padronizados e oficialmente definidos como legítimos [...]. (APPLE, 2003, p. 93).

Esta forma de avaliação que possibilita o ranqueamento de IES e de alunos, além de não se preocupar com a conquista de uma educação com qualidade socialmente referenciada, leva a pressões para certa padronização de currículos e diminuição de autonomia das IES e dos professores.

O conceito de qualidade é multifacetado e apresenta divergências entre autores, não sendo objeto deste estudo uma análise aprofundada sobre esse assunto tão amplo. Contudo, para Sousa (2009), particularmente quando associado à questão educacional, o conceito é polissêmico e complexo, sendo formulado a partir de uma construção histórica e devendo levar em consideração uma análise das especificidades da conjuntura social que possibilitam sua produção. Ainda, no entendimento de Libâneo (2018), o conceito de qualidade da educação envolve juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade. Nessa mesma direção, Dias Sobrinho (2015) aponta que a qualidade precisa ser útil para a população, tendo, também, “[...] rigor e relevância do ponto de vista do saber, da ciência e da tecnologia.” Já Dagnino (2015, p. 302), ao adotar um conceito de qualidade socialmente construído, considera que “a universidade privada a possui num nível muito baixo; e não faz pesquisa. Ela é considerada por muitos como uma fábrica de fazer diplomas”.

O Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, que subsidiou a elaboração do PNE 2014-2024, afirma que a educação que se deseja possui uma qualidade referenciada no social, influenciando a “formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo [...]”. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação

da realidade”, bem como às dimensões extraescolares, que afeta sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares (BRASIL, 2013, p. 52).

Em seu trabalho, Libâneo (2018) analisou políticas educacionais neoliberais na escola pública e verificou a conseqüente qualidade restrita que a educação escolar alcança com essas políticas. Em seus escritos, o autor procurou argumentar que o sentido de qualidade de educação induzido pelo modelo neoliberal, e praticado em políticas educacionais brasileiras, resultou em uma visão restrita e restritiva de qualidade e, em alguns casos, ilusória. Além disso, o referido sentido de qualidade é permeado pelo distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social, pouco contribuindo para a melhoria das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade integral. As características mencionadas não são necessárias quando se referem à educação prevista no modelo neoliberal, que visa à preparação imediata para o trabalho, com um ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos e o treinamento para responder a avaliações externas, cujos resultados são usados para o gerenciamento das instituições e dos docentes, possuindo, como verdadeiro objetivo, a sua responsabilização pelo êxito ou insucesso dos alunos.

Assim, o uso de testes em larga escala se presta muito mais para alimentar mecanismos regulatórios do mercado educativo e para o controle das escolas e dos professores do que para atender ao direito à educação. Nesse sentido, “a Educação de resultados instituiu, para a escola pública, uma escola meritocrática, visando competição entre alunos social e individualmente desiguais, [...] comprometendo a justiça social na escola” (LIBÂNEO, 2018, p. 74).

Em estudo que discutiu as principais críticas e ponderações a estas avaliações de larga escala, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) consideram que, no Brasil, há um debate que vai da contraposição extremada ao reconhecimento da sua contribuição para nortear políticas e programas educacionais. Os autores mencionam que as críticas levantam problemas reais, no entanto, em sua maioria, incidem sobre questões relacionadas ao uso inadequado de seus resultados. No debate sobre o assunto, eles reconhecem que “[...] alimentar ilusões a respeito do poder indutor das avaliações em larga escala é desconhecer que a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido” (Ibid., p. 1379), na medida em que podem estimular comportamentos inadequados, como a exclusão dos que se supõem ter os piores resultados, ou o aumento das desigualdades no interior da escola por priorizar os alunos que possuam perspectivas de melhores resultados. Ponderados os argumentos positivos e os negativos da utilização das avaliações em larga escala, os autores concluem que, desde que garantidas determinadas condições e adequada utilização, elas possuem potencialidades para produzir

avanços no conhecimento do universo educacional e para estabelecer pontos de apoio para políticas de melhoria dos sistemas educacionais (Idem).

Os fatores anteriormente discutidos, ligados aos princípios neoliberais e interesses mercantis, foram moldando as políticas voltadas à educação superior, evidenciando cada vez mais o seu enfoque comercial, com mudanças orientadas a serviço do capital. Nesse sentido, no que se refere à avaliação da educação, há um estímulo à competitividade, com o ranqueamento de IES e de alunos assumindo relevo, em detrimento da autoavaliação e de um processo que deveria ser formativo. Nessa abordagem, os resultados das provas padronizadas possuem mais importância do que os processos de ensino-aprendizagem e os conhecimentos realmente adquiridos.

Pode-se fazer um apanhado da conjuntura e do encadeamento de ações provenientes das políticas neoliberais na educação do Brasil com as conexões apresentada por Oliveira (2018, p. 33), ao relatar que, a partir dos anos 1990, as políticas educacionais, de natureza neoliberal, sobretudo no que se refere à avaliação, financiamento, currículo e gestão, passaram a assumir uma perspectiva mais gerencial e de qualidade total, orientadas pelo que ele chamou de “uma espécie de pedagogia da concorrência”, dos resultados e da produtividade.

Nessa direção, a avaliação vai se tornando mais classificatória e competitiva; o currículo vai assumindo uma lógica de desenvolvimento de competências e de capacidades individuais; a gestão vai assumindo uma perspectiva gerencial, incorporando os princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle sobre o trabalho escolar; o financiamento, mais descentralizado, vai criando outro modo de regulação dos sistemas, que se associa à execução de metas e demonstração de desempenho, mediante a instituição de novas formas de controle profissional, de certificação de competências, de remuneração e incentivos por cumprimento de metas de desempenho. (OLIVEIRA, 2018, p. 33-34).

Todo esse arranjo e essa perspectiva economicista beneficiam o setor privado mercantil, impulsionando a sua expansão e a mercadorização da educação, que passa, cada dia mais, a ser reconhecida como um bem econômico, um artigo de consumo.

Enfim, o esforço teórico empreendido até o momento resgatou uma discussão sobre a educação superior em um contexto de políticas neoliberais vigentes no país, a partir da década de 1990. Assim, percebeu-se que desde o surgimento do neoliberalismo, tanto em nível nacional como internacional, os campos político e econômico se organizaram para implementar as reformas neoliberais. Nesse sentido, em decorrência das suas concepções, vem ocorrendo progressiva mercantilização de espaços sociais. Nesse contexto, e em atendimento às expectativas neoliberais, os diferentes governos que passaram pelo país, a partir de 1990, adotaram uma postura ligada à expansão, prioritariamente, mas não exclusivamente, de IES

privadas⁵², mercadorização da educação e diversificação de modelos institucionais e de formas de financiamento. No campo da educação superior, o ideário neoliberal vem causando uma mudança de objetivos, de condutas e uma competição disseminada entre IES pela conquista de espaço, que é marcado pelas disputas do mercado. Isso ocorre em um contexto de contradição no qual o Estado diminui o seu investimento nas IES públicas e amplia o financiamento indireto e direto do setor privado.

Neste panorama, os objetivos educacionais são ajustados para promoverem a mera preparação dos indivíduos para o trabalho e para o consumo, em conformidade com os propósitos econômicos de caráter neoliberal, que se preocupam com uma formação mínima e instrumentalização do trabalhador para atuar no mercado. Dessa forma, os pressupostos neoliberais que incidem e influenciam as políticas educacionais afetam, com relação às IES: sua estrutura; organização; funcionamento e gestão. Como consequência, observam-se modificações em suas atividades e em seus serviços; diminuição de autonomia; mudança de identidade e de missão; aumento da cultura da concorrência entre IES, baseando-se em avaliações de larga escala; e a necessidade de as instituições públicas diversificarem suas fontes de financiamento.

Com relação aos docentes, ocorre uma desvalorização e precarização de seu trabalho, com cobrança de produtividade e subordinação aos objetivos das avaliações em larga escala que, além de responsabilizá-los pelo desempenho dos estudantes, não promovem uma educação com qualidade socialmente referenciada. No que se refere ao currículo e aos projetos dos cursos, esses perdem importância e qualidade devido à preocupação com as provas padronizadas e o ranqueamento, instrumentos utilizados para moldar o tipo de educação oferecido e para responsabilizar docentes, estudantes e gestores.

Imbricado nesta dinâmica e neste contexto que integram as relações historicamente construídas estabeleceram-se as bases para, em dezembro de 2008, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), principal formato institucional da referida rede que, apesar de ter sua fundação naquele ano, possui suas origens datadas de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizagem e Artífices. Em essência, na próxima seção, espera-se dialogar sobre a expansão e a amplitude assumida por essas instituições, e ainda sobre o que elas representam para o campo

⁵² Em especial, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreram importantes iniciativas relacionadas à expansão da educação pública, como a criação dos IFs e a instituição do Programa Reuni.

da educação superior, tendo em vista sua dimensão, suas finalidades e a complexidade de sua atuação.

1.2 OS IFS: CONCEPÇÃO, DIMENSÃO E COMPLEXIDADE

A expansão e a diversificação da educação superior vêm sendo empreendidas por diferentes governos, sobretudo desde a segunda metade dos anos 1990. Neste item, trata-se, em especial, da expansão ocorrida por meio da criação dos IFs no país a partir do Governo Lula (2003-2010). Este projeto de reestruturação da educação profissional e tecnológica foi considerado por Mancebo (2017) como um dos que mais influenciaram o campo da educação superior, juntamente com o Reuni e o incentivo à educação a distância.

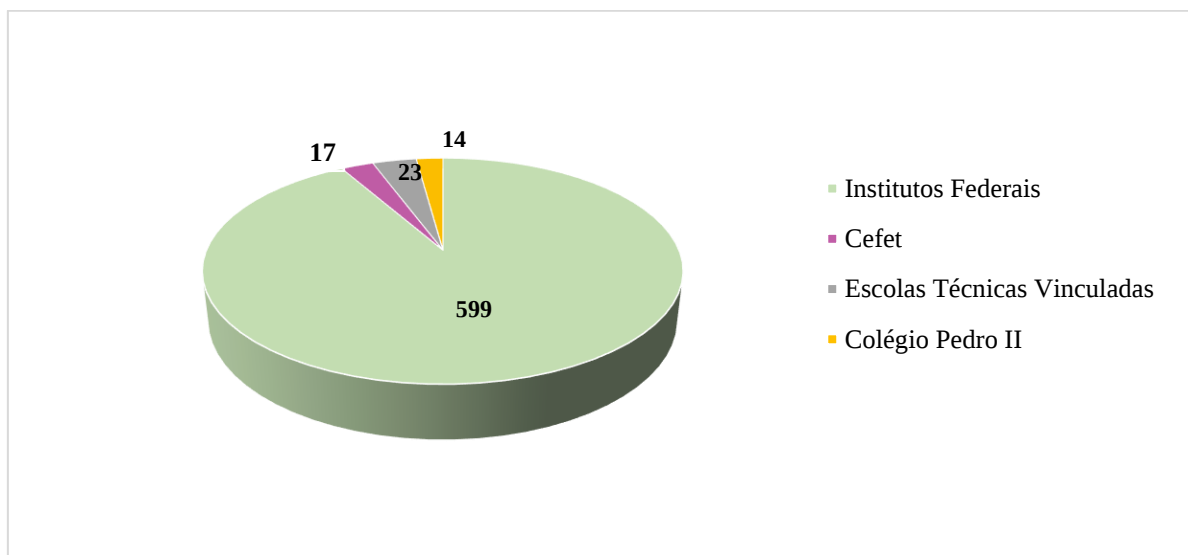
Em estudo que buscou compreender a ampliação da educação superior no período de 1995 a 2010, Moraes (2013) ponderou que naquele ano iniciou-se um novo período de expansão desse nível de educação no país, com influência significativa na reconfiguração do referido campo, situação que teve sequência no Governo Dilma, iniciado em 2011. Segundo a autora, mudanças consideráveis ocorreram nas estruturas organizacional, legal, regulatória e financeira da educação superior, que se articularam a aspectos visíveis nas políticas dos governos FHC e Lula: flexibilidade, competitividade e avaliação. Entretanto, ao empreender uma análise comparativa entre os dois governos, Carvalho (2011, p. 11) constatou que, “em que pese os inúmeros elementos de continuidade, há vários indícios de ruptura”. Como continuidade, uma das questões apontadas foi a expansão da educação superior que ocorreu, principalmente, por meio da iniciativa privada, contando com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e com o Programa Universidade para Todos (ProUni). Já como elemento de descontinuidade, a autora indicou o crescimento considerável das instituições federais de ensino superior no Governo Lula.

Nessa lógica, a partir de 2000, à expansão das universidades federais somou-se um movimento que foi promovendo a sua interiorização por meio da criação de novos *campi* localizados no interior dos estados, bem como a definição de novos fins sociais, que se articularam com a integração nacional e o desenvolvimento regional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016). Esses foram os pressupostos assumidos, também, quando se estruturou a política de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e de criação dos IFs.

No início de 2020, além dos 38 IFs existentes, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) mencionada é constituída pela Universidade Tecnológica

Federal do Paraná (UTFPR), pelos Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, por 23 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (ETVs) e pelo Colégio Pedro II. O Gráfico 6 apresenta a RFEPT em número de unidades⁵³, com exceção da UTFPR⁵⁴.

Gráfico 6 - RFEPT em número de unidades no Brasil – 2019

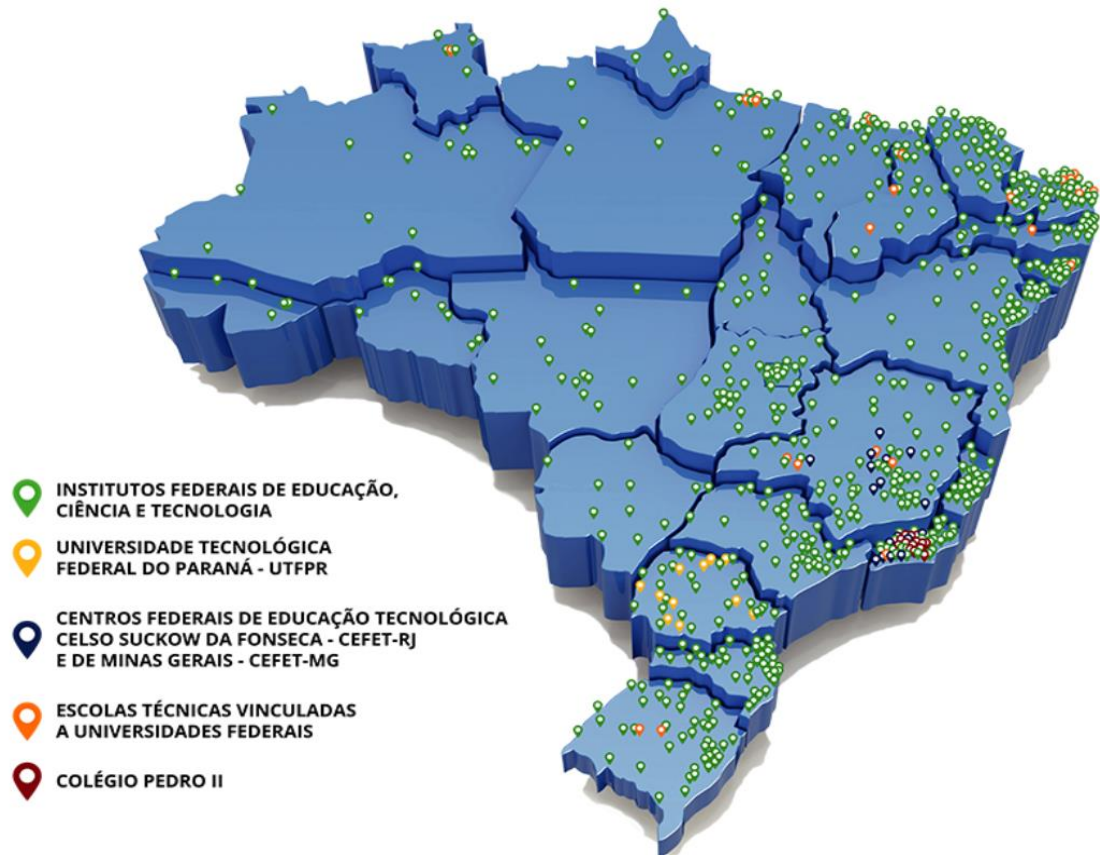


Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição 2019.

⁵³ O termo “unidade” refere-se à unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional das instituições. Especificamente para os Institutos Federais (IFs), o termo refere-se a unidades transformadas ou integradas a um dos 38 IFs. Sendo assim, o MEC regulamentou, por meio da Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013 (alterado pela Portaria MEC nº 393, de 10 de maio de 2016), os tipos de unidades administrativas possíveis para os IFs, a saber: Campus, Campus Avançado, Polo de Inovação e Polo de Educação a Distância. Ainda, a referida portaria prevê a criação de “Centros de Referência” ligados a Reitorias ou a Campus. Dentre as 599 unidades de IFs apresentadas no Gráfico 6, 512 são Campus, 76 são Campus Avançados e 11 são Centros de Referência. Apesar de prever a existência dos tipos de unidades administrativas “Polo de Inovação” e “Polo de Educação a Distância”, na prática, esses tipos de unidades têm seu funcionamento vinculado à Reitoria ou a algum Campus já constituído, razão pela qual não são contabilizados na Plataforma Nilo Peçanha.

⁵⁴ A UTFPR possui uma estrutura própria, sendo considerada como a única Universidade Tecnológica do país. Ela foi criada pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Devido a esta particularidade, apesar de fazer parte da RFEPT, os dados da UTFPR não estão contemplados na Plataforma Nilo Peçanha, o que inviabilizou a sua apresentação no Gráfico 6, Gráfico 8 e Tabela 8. Entretanto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da referida instituição, com vigência entre 2018 e 2022, assim como o portal institucional da UTFPR na internet, anunciou treze unidades existentes.

Figura 3 - Localização das unidades da Rede Federal - Brasil – 2019

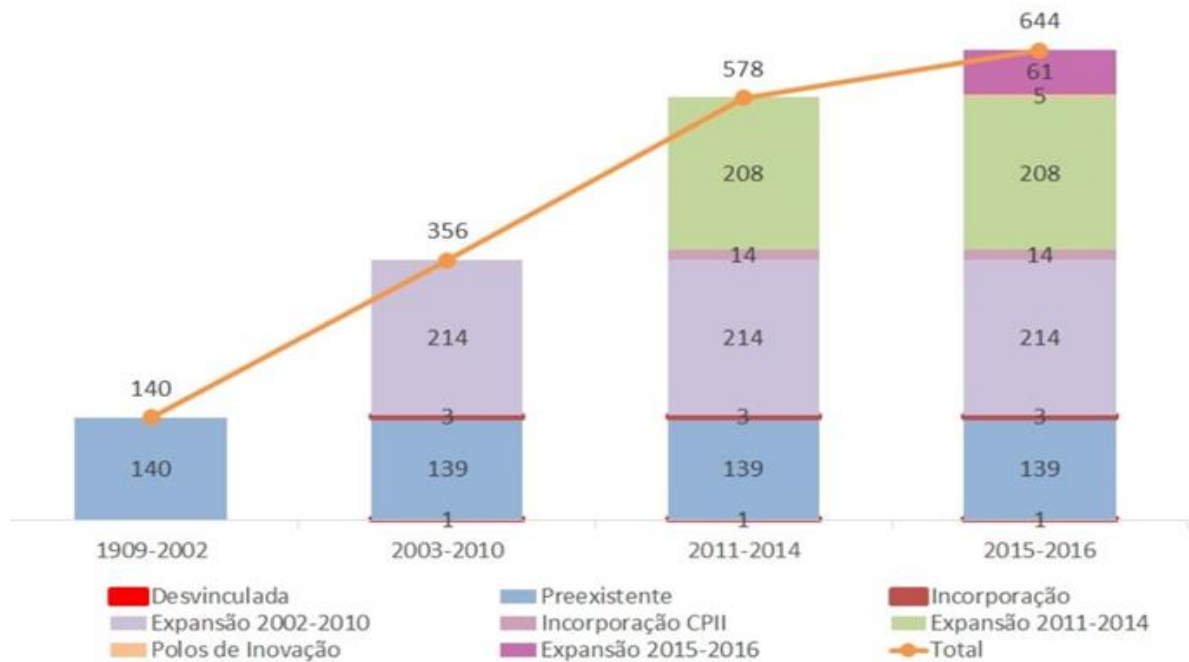


Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 13 maio 2020.

Para a RFEPT, percebe-se que muitas mudanças ocorreram em um curto período. Segundo o Portal do MEC, ela vivenciou a maior expansão de sua história, uma vez que entre 2003 e 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Antes disso, entre os anos de 1909 a 2002, existiam cerca de 140 escolas técnicas no país (BRASIL, 2016). Informações do MEC mais recentes⁵⁵ dão conta de que em 2019 a Rede Federal contava com mais de 661 unidades. O Gráfico 7 demonstra esta expansão da RFEPT, em unidades, de 1909 até 2016. Observa-se que a partir do Governo Lula ocorreu um substancial aumento da referida Rede Federal.

⁵⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 13 maio 2020.

Gráfico 7 - Expansão da RFEPT de 1909 a 2016, em unidades – Brasil



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Deve-se levar em consideração que, na época da reestruturação da RFEPT, o governo federal estimulou a transformação das instituições da Rede Federal em IFs. Contudo, como não havia a obrigatoriedade, nem todas se dispuseram a passar pelo processo, que ocorreu, em 2008, de duas formas, pela transformação ou pela integração de unidades preexistentes: Cefets, Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais. A transformação deu origem a 15 IFs e a integração originou 23 IFs (BRASIL, 2008). A Tabela 6 especifica a quantidade de IFs e Cefets, em 2018, por unidade da federação e por localização, se em capital ou no interior.

Tabela 6 - Número de IFs e Cefets por Regiões da Federação – Brasil – 2018

Regiões da Federação	IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior
Brasil	40*	30	10
Norte	7	7	0
Nordeste	11	10	1
Sudeste	11	6	5
Sul	6	2	4
Centro-Oeste	5	5	0
Distrito Federal	1	1	0

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Sinopse estatística da educação superior 2018.

* 38 IFs e 2 Cefets

Cabe mencionar que um ano antes da criação dos IFs o MEC divulgou o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, e a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, que explicavam os procedimentos para transformação em IF, bem como as suas futuras atribuições. Sobre esse assunto, Amorim (2013, p. 128) relata:

A pressão do governo aumentou e as escolas experimentaram a sensação de que a opção pela Ifetização não era tão livre, já que a não adesão ao novo modelo poderia causar prejuízos – o governo deixou clara a impossibilidade das EAF's se transformarem em CEFETs, bem como que as Escolas Agrotécnicas que não aderissem ao novo modelo não poderiam ofertar ensino superior. Ademais, o MEC iria priorizar o repasse de recursos financeiros e a capacitação/ampliação do quadro docente apenas para as escolas que se transformassem em IFETs⁵⁶.

Dessa forma, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, durante o segundo mandato do presidente Lula, ocorreram profundas mudanças na educação profissional do país, a qual passou a ter como principal modelo os IFs, uma proposta de instituição com diferentes atribuições, dentre elas, a oferta de educação superior, bem como de educação básica e profissional, em diferentes modalidades de ensino. Possui também, como características, estrutura multicampi e a perspectiva de conjugar conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008). Na Tabela 7, a seguir, apresenta-se série histórica que evidencia o aumento das matrículas dos IFs e Cefets, em especial a partir da criação daquelas instituições, em 2008. Ainda, observa-se que a porcentagem de matrículas de IFs e Cefets, quando comparada às matrículas totais, sofreu progressivo aumento.

Tabela 7 - Número de matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, segundo a categoria administrativa (IFs, Cefets e Total) – Brasil – 2006 a 2016

Ano	Matrículas* - IFs e Cefets	Total de matrículas	% Matrículas IFs e Cefets
2006	30.779	4.883.852	0,63
2007	34.137	5.250.147	0,65
2008	44.027	5.808.017	0,76
2009	68.097	5.954.021	1,14
2010	87.506	6.379.299	1,37
2011	101.626	6.793.689	1,50
2012	111.639	7.037.688	1,59
2013	120.407	7.305.977	1,65
2014	131.962	7.828.013	1,69
2015	144.876	8.027.297	1,80

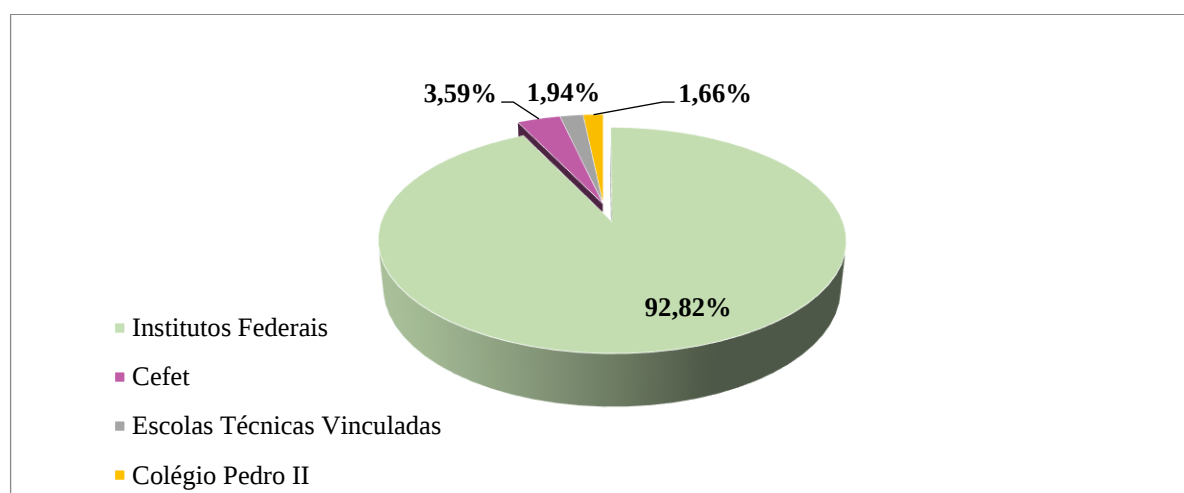
⁵⁶ IFETs correspondem a IFs.

2016	164.592	8.048.701	2,04
------	---------	-----------	------

Fonte: elaboração própria (2020). Adaptado do Censo da Educação Superior 2016: principais resultados.
*As matrículas referem-se às modalidades presencial e à distância. Contudo, nos anos de 2006 e 2007, para os Cefets (ainda não existiam IFs) só há registro de matrículas presenciais.

Quando se consideram somente as instituições da RFEPT, a quantidade de unidades que a compõem nos permite ter uma dimensão da relevância imputada ao formato institucional dos IFs, o que é refletido, também, pela quantidade de matrículas observada em cada tipo de unidade administrativa. Assim, o Gráfico 8 mostra que mais de 92% das matrículas da RFEPT, com exceção das matrículas da UTFPR, são contabilizadas para os IFs do país.

Gráfico 8 - RFEPT em porcentagem de matrículas no Brasil – 2019



Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição 2019.

Na mesma direção, o quantitativo de cursos e suas vagas, inscritos em processos de seleção, ingressantes e concluintes fornece indícios da importância que o formato institucional dos IFs assumiu no contexto da RFEPT (Tabela 8).

Tabela 8 - RFEPT em número de cursos, matrículas, ingressantes, concluintes, vagas e inscritos – Brasil – 2019

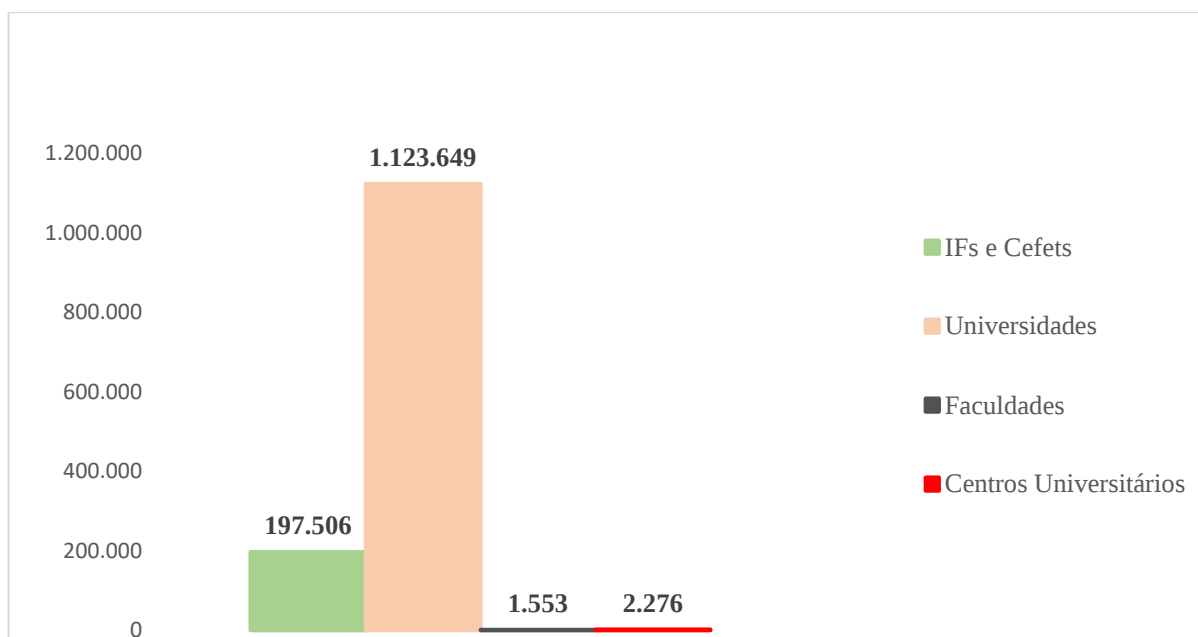
Tipo de instituição da RFEPT	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
IFs	10.243	949.831	419.483	192.847	468.946	1.852.626
Cefets	308	36.703	9.562	4.594	11.079	66.810
ETVs*	234	19.810	8.984	3.391	10.045	30.035
Colégio Pedro II	103	16.959	5.653	2.780	6.263	61.940
Total	10.888	1.023.303	443.682	203.612	496.333	2.011.411

* Escolas Técnicas Vinculadas

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição 2019⁵⁷.

Os 38 IFs, devido às particularidades relativas a sua missão e seus objetivos de atendimento educacional, fazem parte ainda da Rede Federal de Educação Superior (RFES), que conta também com os dois Cefets, 63 universidades, cinco faculdades⁵⁸ e dois centros universitários⁵⁹. Para a referida Rede Federal, no ano de 2018, as universidades contavam com 1.123.649 matrículas, os centros universitários com 2.276, as faculdades com 1.553 e os IFs e Cefets com 197.506 (Gráfico 9) (BRASIL, 2019).

Gráfico 9 - Matrículas das IFES, por categoria administrativa das instituições - Brasil – 2018



Fonte: elaboração própria (2020), com informações do Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados (BRASIL, 2019).

Ressalta-se que os IFs apresentam, como peculiaridades permitidas devido ao seu modelo e seus objetivos, a possibilidade de promover integração e verticalização, ofertando

⁵⁷ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: PNP 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.

⁵⁸ Uma faculdade, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), é ligada ao MEC e as outras quatro são vinculadas a outros órgãos: a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) é vinculada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) é vinculado ao Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial; a Escola de Formação Complementar do Exército (ESEFEX) é vinculada ao Exército e o Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP) é mantida e organizada pela polícia militar do Distrito Federal.

⁵⁹ Os dois Centros Universitários, a saber, o Instituto Militar de Engenharia (IME) e a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), são vinculados ao Exército brasileiro.

desde a educação básica até a educação superior, inclusive pós-graduação e programas de extensão, por meio da otimização de sua infraestrutura física, do quadro de pessoal e dos recursos de gestão. Ademais, possuem o compromisso de articular suas atividades de ensino à pesquisa, através de uma relação de indissociabilidade que resulte na divulgação de seus resultados à comunidade através de ações extensionistas, produzindo conhecimento científico socialmente necessário⁶⁰.

Dessa forma, com este formato particular, os IFs trabalham com uma diversidade de cursos, em diferentes modalidades e níveis de educação: cursos de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio, todos os tipos de graduação (cursos de tecnologia, licenciatura e bacharelado), bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e programas especiais de formação pedagógica. Assim, tem-se a possibilidade de seus alunos seguirem diferentes itinerários formativos.⁶¹

Além dessas atribuições, essas instituições são responsáveis, ainda, por trabalhar em diferentes programas governamentais como: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), ação Mediatec, Programa Mulheres Mil, Rede Certific, Rede e-Tec Brasil, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação (Profuncionário), o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Plafor), Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros.

Nesse contexto, ao se considerar a importante expansão dos IFs, a sua interiorização na oferta de educação pelo país e suas atribuições diversificadas, supõe-se que essas instituições exerceriam uma missão relevante no contexto nacional das políticas educacionais. Segundo Pacheco (2017), os IFs surgiram para subsidiar um Projeto Nacional baseado na “soberania, democracia e inclusão social”, ainda, num contexto de crise das universidades, que não eram mais capazes de atender aos desafios daquele momento.

Nessa direção, Santos (2008) atribuiu as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional à universidade:

⁶⁰ Embora uma das características atribuídas à RFEPT pela legislação seja a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, Moraes (2016) constatou haver uma dificuldade em realizar a pesquisa, principalmente nos *campi* de menor estrutura. Assim, a formação de grupos de pesquisa que se articulam em torno dos programas de pós-graduação, modelo universitário, tem se mostrado impróprio à RFEPT.

⁶¹ Itinerários formativos ou trajetórias de formação são, segundo o Decreto nº. 5.154/2004, “[...] as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014) (Art. 1º, § 2º)” (BRASIL, 2004). Dessa forma, a estrutura organizacional dos IFs possibilita a criação de diferentes trajetórias de formação em determinada área, nos diferentes níveis de ensino.

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes económicos (*sic*) a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos (*sic*). Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto (*sic*) de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos (*sic*) da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2008, p. 13-14).

Assim como a universidade, os IFs também vivenciam crises particulares, próprias do seu modelo de instituição e das mudanças pelas quais passaram no momento de sua criação⁶², que afetaram sobremaneira sua identidade. Ademais, assim como as universidades, enfrentam pressões no que se refere a sua missão social devido às imposições mercadológicas que direcionam as atribuições e os compromissos institucionais, além de estarem vulneráveis no cenário atual de perda das conquistas sociais do país, como foi explicitado na primeira parte deste capítulo.

Portanto, diferentes autores reconhecem que os IFs vêm passando por um conflito identitário. Lima (2012) advoga que, no decorrer dos anos, o ensino profissional no Brasil foi assumindo diferentes objetivos, conformações e denominações, o que significou, em um século⁶³, diferentes ajustamentos de identidade institucional. Por sua vez, Oliveira (2011) ressalta que os IFs são instituições com múltiplas identidades, o que decorre da necessidade de formular projetos pedagógicos que atendam às diversas faixas etárias e níveis de ensino. Além disso, possuem sua história ligada à formação de profissionais para as áreas industrial e agropecuária. Assentindo, Sousa e Beraldo (2009, p. 7) observam que “[...] esse largo espectro

⁶² Os IFs foram criados em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, sendo provenientes da transformação ou da integração de instituições de educação profissional e tecnológica preexistentes, que possuem uma história mais antiga, existindo anteriormente com outros nomes, formatos e objetivos. O Capítulo 2 desta tese apresenta os principais elementos históricos que caracterizam a educação profissional e tecnológica no Brasil.

⁶³ Considera-se como início oficial da Rede Federal a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, que formavam uma rede de dezenove instituições distribuídas pelo país.

de atuação dos IFs compromete a identidade construída na história dessas instituições e pode repercutir na qualidade do ensino”.

Enfim, considera-se que os objetivos e a identidade tradicional e histórica dos IFs como formadores de técnicos precisaram ser reconfigurados por várias vezes durante sua existência e tal aspecto ainda se encontra em construção. Esses condicionantes influenciam a educação superior ofertada por essas instituições, que passaram por evidente expansão, em matrículas e unidades, tornando-se importantes protagonistas na oferta de educação superior pública no país. Com esta finalidade e a necessidade de promover a verticalização do ensino e a otimização de recursos, foi necessário passar por modificações importantes em suas estruturas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar para ofertar cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, nessas instituições, os docentes são responsáveis por uma diversidade considerável de atribuições, incluindo ministrar aulas em cursos de diferentes níveis e modalidades e atuar em variadas ações e programas de governo. Ademais, Bueno (2012) alerta para o fato de que, embora os IFs tenham um corpo docente altamente qualificado, tal aspecto ainda não é suficiente para suprir a expansão e todas as demandas dos cursos implantados.

Dessa forma, destaca-se a pertinência em discutir a avaliação empreendida no âmbito do Sinaes a essas instituições que, segundo a Lei nº 11.892/2008, responsável por sua criação, foram equiparadas às universidades federais para fins de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, tendo de apresentar todos os critérios requeridos pelo referido sistema de avaliação.

1.3 A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, SITUANDO A CONCEPÇÃO DE UM SISTEMA COMPLEXO E INTEGRADO DE AVALIAÇÃO

A partir de toda a conjuntura apresentada, em especial, considerando a expansão ocorrida, discute-se o protagonismo assumido pelos processos de avaliação e regulação do sistema de educação superior do Brasil com vistas à garantia de sua qualidade.

Avaliação e regulação da educação superior são processos diferentes e devem se complementar. A expressão “avaliação” possui diferentes conceitos. Para Dias Sobrinho (2003b, p. 43), ela precisa ser educativa e formativa, baseando-se em um “processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízos de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições”. Segundo Souza e Kipnis (2016), a avaliação institucional, além de oportunizar o

autoconhecimento da instituição, promove a sua melhoria e deve fornecer 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.

Por sua vez, a regulação é responsabilidade do Estado e estabelece mecanismos de controle e fiscalização para certificar as condições de existência de um sistema de boa qualidade. Ambas devem se articular, sendo que a avaliação não deverá ser realizada como um processo de controle, punição, ou premiação, mas, sim, deve ter a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social da IES. Assim, “a avaliação com intencionalidade e função educativa deve ser desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações (rankings) de instituições” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 43).

No país, a configuração da educação superior foi sendo construída com a ideia de expansão e flexibilização, com a existência de diferentes tipos de instituições e, em contrapartida, maior controle dos resultados por parte do Estado, bem como responsabilização das IES. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2010) relata que a ampliação da educação superior, que ocorreu especialmente por via da privatização, possuiu, como um de seus efeitos, a partir de 1995, a necessidade de um aparato legal para avaliar eficazmente o desenvolvimento da expansão e diversificação do sistema. Ademais, o crescimento do setor empresarial assumiu relevo como aspecto influenciador na avaliação desse nível de ensino. Como consequência, a avaliação adquiriu papel importante na regulação da oferta da educação superior. Assim, considerando-se o crescimento desordenado do ensino superior no país e as necessidades do mercado, foram promovidos diferentes modelos de avaliação antes de se chegar ao Sinaes, vigente desde 2004.

Antes disso, em 1976, surgia a avaliação institucional da pós-graduação e, mais tarde, na década de 1980, essa avaliação se estendeu às graduações. Nestas, as primeiras ideias sobre avaliação remontam ao ano de 1983 com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), pelo MEC, que focava a gestão, a produção e a disseminação dos conhecimentos das IES. O referido programa foi desativado no ano seguinte, sendo substituído por várias iniciativas governamentais, como a constituição da “Comissão de Notáveis” em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986. Em 1993, com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), ocorreu a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior, que possuía como características a adesão voluntária e a realização de uma autoavaliação (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Em crítica às avaliações anteriores ao PAIUB, Teixeira Júnior e Rios (2017) afirmam que essas se originavam somente do governo, sem diálogo com docentes e estudantes. Ademais, antes do PAIUB, as ações

[...] não se caracterizaram, propriamente, como processos avaliativos contínuos, de medição, comparação e acompanhamento [...]. O caráter daquelas ações era eventual e fotográfico, ou seja, pretendia diagnosticar a situação do ensino universitário no país, naquele dado momento, sem uma preocupação de acompanhamento longitudinal. (TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017, p. 794).

Posteriormente, em 1995, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Sua implementação ocorreu a partir de 1996⁶⁴, seguida de outros mecanismos como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação para credenciamento de IES privadas (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

O Provão é considerado um marco na história da avaliação da educação superior apesar de criticado, em especial, pelo fato de utilizar o resultado do desempenho dos estudantes para conceituar os cursos e as IES e, também, devido a sua apresentação ser realizada em forma de rankings, com as melhores e as piores IES (POLIDORI, 2009). As críticas ao Provão incluem, ainda, seu caráter obrigatório aos concluintes dos cursos de graduação, que seriam gradativamente inseridos no exame a cada ano (PAIVA, 2008) e, tecnicamente, “[...] a impossibilidade de comparações entre as notas dos diversos cursos, e [o fato] de não haver gerado o fechamento de nenhum curso [...]” (BARREYRO, 2004, p. 41). A respeito da impossibilidade de comparações, Dias Sobrinho (2010, p. 205) relata que os resultados do exame sofriam alterações tanto para diferentes cursos como para diferentes anos, variando segundo os graus de aceitação e de boicote por parte dos estudantes, bem como devido ao grau de dificuldade das provas: “Assim, a nota A poderia sugerir que um curso era de excelência atingindo algo superior a 65% de acerto (Odontologia, por exemplo), enquanto, em outra área, a nota máxima estava abaixo dos 30% (caso da Matemática)”.

Sobre os efeitos punitivos do Provão, Dias Sobrinho (2010) indica que eles não se concretizaram devido a determinações judiciais ou por força de pressões políticas, embora tenham existido ações pontuais do MEC a poucas instituições privadas que reiteradamente acumularam resultados muito negativos. Dentre as críticas ao exame, o autor aponta, ainda, fatores relacionados à concepção da política, na qual não ocorreu uma consulta ou discussão

⁶⁴ Paiva (2008) utiliza dados do Inep para indicar que os primeiros cursos avaliados por meio do Provão foram Administração, Engenharia Civil e Direito, em novembro de 1996, com a participação de 55.526 estudantes concluintes. Gradativamente, nos anos posteriores, o Provão foi sendo aplicado a novos cursos até que em 2003, com 26 áreas avaliadas, ocorreu sua última realização.

com a comunidade acadêmico-científica, havendo, segundo ele, importantes equívocos de ordem conceitual, técnica e política, como os que seguem:

[...] restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de curso; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; [...]. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206-207).

No entanto, é relevante apresentar como contraponto, quando se discutem os diferentes processos avaliativos da educação superior presentes no Brasil entre 1995 e 2002, dentre eles o Provão, o que foi constatado no estudo de Real (2007). Embora a autora reconheça as críticas existentes às políticas de avaliação da educação superior do período⁶⁵, constatou a existência de impactos positivos decorrentes da “[...] força de sua função reguladora, na medida em que induz as instituições a acatar um dado padrão de qualidade para obter conceitos positivos e se manter competindo no mercado [...]” (REAL, 2007, p. 168). Observou, também, uma crescente preocupação das IES com a construção de uma autoavaliação e indícios do início da constituição de uma cultura da avaliação, visto que alguns cursos possuíam a autoavaliação como indicador de qualidade em seus formulários de avaliação. No entanto, ainda, a autora evidenciou a existência de uma tendência de “[...] esgotamento do poder indutor da avaliação na melhoria da qualidade do ensino, na medida em que as instituições vêm procurando atender aos padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC em seus aspectos formais sem, contudo, alterar a essência da qualidade do ensino superior” (Ibid., p. 7).

Real (2007) aponta ainda que o impacto da avaliação promovida no período foi diferente quando comparadas as instituições públicas e privadas: enquanto estas tiveram condições de envidar esforços para se adequar aos padrões de qualidade, podendo conhecer previamente as ações a serem desenvolvidas, uma vez que os critérios estavam estabelecidos nos formulários de avaliação; aquelas ficaram limitadas em suas tomadas de decisões devido ao período de crise do seu sistema financeiro e às mudanças de seu sistema previdenciário. Quanto ao Provão, de

⁶⁵ A autora considerou, em sua tese, o estudo dos seguintes processos e seus dados: o exame nacional de cursos; as avaliações desenvolvidas por pares para fins de autorização e reconhecimento de cursos e as informações estatísticas da educação superior. (REAL, 2007).

forma diversa, as instituições privadas não conseguiram processar alterações no rendimento de seus alunos, que foram menores do que os resultados das instituições públicas.

A partir de 2003, críticas ao Provão foram acentuadas e estabeleceram, junto com o desejo da comunidade de educação superior voltado à participação democrática, condições de mudanças para a construção de um sistema de avaliação. Este anseio foi atingido com a criação do Sinaes, que teve como base uma concepção global de avaliação e de Educação Superior, propondo a integração entre diferentes instrumentos e momentos de aplicação. Além disso, propôs-se articular a avaliação e a regulação, o que seria coerente com a ideia de sistema (DIAS SOBRINHO, 2010).

Este sistema nacional de avaliação foi estabelecido após árdua disputa sobre o modelo a ser adotado que, apesar de ter sofrido influência dos modelos internacionais, teve sua concepção de educação superior e de avaliação gestadas por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no MEC durante as décadas de 1980 e 1990⁶⁶ (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Observa-se que, historicamente, o processo de avaliação da educação superior apresentou mudanças expressivas antes da criação do Sinaes. Na concepção de Polidori (2009), passou de uma avaliação voltada ao ranqueamento e totalitária para um processo que deveria respeitar as diversidades e as especificidades das IES.

Assim, o Sinaes, sistema que avalia as IES, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes, utiliza procedimentos e instrumentos diversificados, dentre eles a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*, tendo como objetivo identificar o perfil da instituição e o significado de sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando dez dimensões institucionais descritas na sua lei de criação, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

Os resultados desta avaliação são referenciais básicos dos processos de regulação e supervisão da educação superior e compreendem os atos autorizativos de credenciamento e credenciamento de IES e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Esses possuem validade e devem ser renovados periodicamente após processo de avaliação, sendo condicionantes para o funcionamento da IES e a oferta de cursos

⁶⁶ A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) era composta por membros do MEC, representantes da União Nacional dos Estudantes e acadêmicos e especialistas da área de avaliação. É relevante destacar a predominância do perfil acadêmico nesta comissão: “Esses acadêmicos haviam desenvolvido sua atividade como professores preponderantemente nas Universidades públicas e, além disso, alguns tinham participado de experiências de avaliação nas Universidades Federais como o Paiub”. A proposta da CEA, apresentada em 2 de setembro de 2003, foi subsidiada por consultas públicas considerando a opinião de 38 entidades dentre Fóruns e Associações Sindicais e Profissionais. (BARREYRO, 2004, p. 42).

superiores. A avaliação empreendida resulta na atribuição de conceitos, em uma escala de cinco níveis, sendo os conceitos 1 e 2: insatisfatórios e 3, 4 e 5: satisfatórios (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2006).

Com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, a finalidade do Sinaes está voltada para, dentre outros aspectos, a melhoria da qualidade da educação superior, o aumento da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, 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, 2004a; BRASIL, 2015). Dessa forma, a avaliação empreendida pelo Sinaes deve levar em consideração, para atingir a sua finalidade, as particularidades das IES no que se refere a sua missão e a sua identidade, sempre primando pela melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Além disso, a avaliação institucional procura integrar sua natureza formativa e regulatória em uma perspectiva de globalidade, orientando-se, dessa forma, por uma visão multidimensional. Ela pode ser realizada interna ou externamente. A primeira é denominada autoavaliação, sendo realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da própria IES. Já a segunda desenvolve-se por comissões designadas pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Inep, seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e possui como referência os relatórios de autoavaliação, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os padrões de qualidade para a educação superior expressos nas dimensões dos instrumentos de avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação interna e a externa são complementares (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a avaliação da educação superior deve atender a diversidade institucional existente no país, favorecendo a concepção de uma política e de uma ética de educação superior nas quais sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, o espírito de solidariedade e a cooperação. Isso posto, ressalta-se que os avaliadores devem observar, no processo avaliativo, a singularidade das IES, sem perder de vista o papel de indução à transformação institucional. Dessa forma, as especificidades das diversas instituições devem ser observadas a partir do foco definido no seu PDI e nos processos de avaliação institucional (BRASIL, 2009, 2014, 2015).

Deve-se considerar que a proposta de Sinaes, construída pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), é diferente do documento que foi realmente aprovado,

dando origem à Lei nº 10.861/2004. Abaixo, o Quadro 2 traz as principais diferenças entre ambos.

Quadro 2 - Diferença entre Sinaes proposto pela CEA e Sinaes aprovado

Item	CEA (proposta)	Legislador (aprovado)
Concepção de avaliação	Formativa.	De controle.
CONAES*	Órgão coordenador e executor do Sinaes.	Órgão que coordena e supervisiona as avaliações.
Autoavaliação	Figura central da avaliação. O processo é centrado nos trâmites internos das IES.	É reduzida a um dos diversos instrumentos. O processo é centrado nas agências do Estado.
Avaliação de estudantes	PAIDEIA **: busca avaliação formativa, sem conotação competitiva, sem ranqueamento. Proposta de provas amostrais por grandes áreas do conhecimento.	ENADE***: mantém objetivo implícito de classificar os cursos (escala de 5 níveis). Prova censitária por curso.
Divulgação dos resultados	Não permite ranking. Relatório apontando pontos fracos e fortes da IES.	Permite ranking (escala de 5 níveis para cada dimensão).

Fonte: elaboração própria (2020), com informações de Rothen e Schulz (2007).

*Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

**Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área.

***Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Rothen e Schulz (2007) relataram que as diferenças apresentadas no Quadro 2, entre a proposta e a legislação, advêm das concepções da função de avaliação adotadas, se de formação ou de controle, respectivamente. Ainda, mencionam que não era consenso, no Governo Lula, a qual função a avaliação deveria atender. Contudo, os autores reconhecem o conteúdo da proposta e da legislação como um avanço em relação aos procedimentos adotados anteriormente ao criar “um sistema integrado de avaliação, em lugar de um amontoado de instrumentos. Nos dois casos, apesar da ênfase distinta, a avaliação das Instituições, em sua totalidade, é priorizada corrigindo parte das distorções do sistema anterior” (Ibid., p. 178-179).

Entretanto, por mais que seja reconhecido o avanço alcançado com a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que conjugue as atribuições de avaliar e regular e de possuir uma avaliação multifatorial, abrangendo IES, cursos e desempenho de estudantes, deve-se considerar que o Sistema mencionado sofreu mudanças, da proposta ao aprovado, como pôde ser visto acima, bem como do aprovado ao implementado, passando por diferentes alterações no decorrer dos anos para torná-lo mais exequível (VERHINE, 2015). Especialmente devido à amplitude do sistema de educação superior do país e aos diferentes

formatos e funções das IES, a sua avaliação e regulação são um assunto que requer ampla discussão com o intuito de esclarecer em que medida estas avaliações atendem, ou não, ao que foi preconizado no Art. 2º da Lei de criação do Sinaes, em especial, o respeito à institucionalidade e identidade de cada IES.

Santos (2014), em crítica ao processo de avaliação instituído, relata que, em geral, as avaliações são externas e somativas e que as IES são controladas mediante a prestação de contas de seus resultados, tendo de apresentar indicadores de desempenho que demonstrem o alcance das metas preestabelecidas e sua eficiência, em contrapartida, ganham maior autonomia na gestão dos seus processos. Assim, essa autonomia das IES, na realidade, refere-se ao deslocamento dos mecanismos de controle, que foram transferidos dos processos para os resultados.

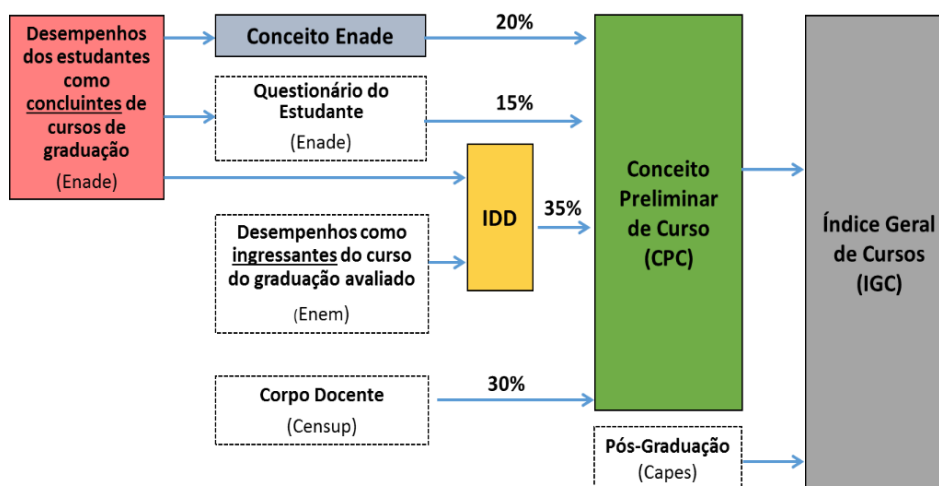
Na visão de Thomaz et al. (2014), o Sinaes opera como sistema de qualidade, utilizando-se de diversos instrumentos e métodos para gerar indicadores, com o objetivo de atestar o nível de qualidade das instituições. Dias Sobrinho (2003a), em uma concepção mais ampla, acredita que o processo de avaliação deve ser, também, formativo, contribuindo para formar, educar, construir e melhorar as instituições. Para tanto, faz-se necessário conhecer os problemas institucionais, interpretando suas causalidades, identificando as potencialidades e organizando as formas de correção e superação. Acrescenta-se, ainda, o respeito às histórias, às identidades, aos objetivos, às vocações e características de cada instituição. Essa última concepção assemelha-se mais ao que está estipulado como finalidades para o sistema.

À revelia do que foi aprovado por meio da Lei nº 10.861/2004, problemas com a operacionalização do Sistema provocaram mudanças que são questionadas no meio acadêmico. Verhine (2015, p. 604) realizou uma análise da relação entre a avaliação e a regulação da educação superior, no âmbito do Sinaes, levando em consideração as experiências dos 10 anos de sua existência. Apesar da articulação necessária entre os dois processos, o autor relata que isso pode gerar distorções não desejáveis na medida em que “se por um lado a articulação entre avaliação e regulação é imprescindível, por outro, uma tensão entre elas é praticamente inevitável, pois são processos distintos, exigindo procedimentos, competências e posturas diferenciados”. O autor relata que, diante das dificuldades enfrentadas para viabilizar, principalmente, as etapas externas de avaliação de IES e de cursos, foram realizados ajustes referentes à concepção inicial do Sistema e à interpretação de sua lei, ocorrendo, em especial, o retorno da centralidade atribuída ao exame estudantil. Os objetivos eram assegurar sua contribuição para a regulação da educação superior.

Dessa forma, uma das mudanças empreendidas foi a criação de dois indicadores, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e, posteriormente, o Índice Geral de Cursos (IGC)⁶⁷. O CPC foi criado para identificar os cursos com mais dificuldades, limitando o número de visitas *in loco* a esses cursos para tornar o processo de visitação possível. O Conceito é composto pelas dimensões relativas à organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas, e as variáveis que o compõem utilizam dados do censo da educação superior, do Enade e do questionário que acompanha o Enade. Já o IGC é calculado com base nas médias ponderadas dos CPCs e das notas dos programas de pós-graduação, sendo criado para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões de avaliação *in loco*, pois a média dos conceitos obtidos pelo conjunto de seus cursos seria uma possível medida da qualidade da instituição como um todo (VERHINE, 2015).

A Figura 4 demonstra a composição dos indicadores mencionados, abordando, inclusive, a porcentagem de cada item para o seu cálculo. Observa-se a centralidade atribuída ao Enade ao verificar que 70% do CPC é proveniente dos procedimentos vinculados a esse exame, distribuídos entre os indicadores Conceito Enade, Questionário do Estudante e IDD, com 20%, 15% e 35%, respectivamente.

Figura 4 - Elementos que compõem o CPC e o IGC



Fonte: Santos (2017).

Dentre vários problemas atribuídos aos dois indicadores, Verhine (2015) alerta que o seu uso para fins de regulação é problemático por serem indicadores frágeis, fortemente

⁶⁷ A respeito da criação do CPC e do IGC, podem ser consultadas a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (república em 2010 e revogada por diferentes portarias em 2017); Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008; e Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.

limitados pela ausência de dados que melhor representem as diversas dimensões de uma instituição ou um curso e que assegurem níveis desejáveis de validade e confiabilidade. Barreyro (2008) acrescenta, como problemas atribuídos ao uso do IGC e do CPC, no contexto da avaliação desenvolvida pelo Sinaes, a tentativa de renovar práticas de ranking de IES visando obter visibilidade midiática.

Corroborando este pensamento, ao discorrerem sobre continuidades e rupturas das ações dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010), Barreyro e Rothen (2011) alertam para a adoção de índices como instrumentos simplificados de avaliação utilizados para a regulação do sistema de educação superior. Para os autores, no governo Lula ocorreu o resgate de práticas centrais da política da educação superior do Governo FHC, por meio da utilização de ranques e do uso intensivo da mídia.

Reforçando ainda mais as críticas ao sistema de avaliação, Assis e Amaral (2013, p. 28) relatam que:

A partir da sua implantação, o sistema vem sofrendo uma série de adequações de ajuste de sua metodologia de divulgação dos dados, para enfatizar e valorizar cada vez mais os aspectos quantitativos, com ênfase nos produtos em detrimento das informações que qualificam os processos. Esse processo acabou colocando o Enade e os índices produzidos a partir de seus resultados no centro dos debates, esvaziando outros instrumentos avaliativos que definem o Sinaes [...].

Assim, a criação dos índices, em 2008, potencializou o protagonismo do Enade e de seus resultados, isoladamente, para direcionar a expansão, a regulação e as políticas públicas atuais, fenômeno a que Sousa e Fernandes (2015) chamaram de “Enade ampliado”. Em uma crítica à utilização da legislação sobre o assunto, esses autores afirmam que vem ocorrendo um fenômeno causado pela própria Administração Pública ao promover o desuso da lei. Segundo eles, “o MEC se sentiu confortável para dispensar, via portarias, despachos e notas técnicas, as avaliações que deveriam ser realizadas pelo INEP; função nata, irrenunciável” (SOUSA; FERNANDES, 2015, p. 5). Ainda, reconheceram que as reformas mencionadas adjetivaram o sistema de Neo-Sinaes e que este já não respeita seus próprios pressupostos, chamando a atenção para a perspectiva de “Conversão do Sistema de Avaliação em Sistema de Regulação; no qual aquele se torna peça instrumental deste último.” (Ibid., p. 11). Em suma, pode-se dizer que:

Em que pese a proposta original do SINAES insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e de repudiar as práticas de rankings, isso não ocorreu, plenamente, na prática. Na implementação do SINAES, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se

sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

No que se refere aos atos normativos e instrumentos de avaliação utilizados no Sinaes para a avaliação externa de IES e cursos, percebe-se que esses passaram por diferentes mudanças, no decorrer dos anos, conforme apresentado no Quadro 3 e no Quadro 4, respectivamente.

Quadro 3 - Instrumentos de avaliação institucional do Sinaes (2008 a 2020)

INSTRUMENTOS DO SINAES	ANO
Instrumento de avaliação institucional externa.	2008*
Instrumento de avaliação para credenciamento de Instituição de Educação Superior (Faculdade).	2010**
Credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância.	2010
Instrumento de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância.	2010
Instrumento de avaliação institucional externa – subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial).	2014***
Instrumento de avaliação institucional externa, presencial e a distância – credenciamento.	2017
Instrumento de avaliação institucional externa, presencial e a distância – recredenciamento; transformação de organização acadêmica.	2017

*Consta, na apresentação do documento, que ele é do ano de 2008, sendo revisado em setembro de 2010.

**Consta, no documento, apenas a data de sua atualização, em setembro de 2010. Não consta a sua data de confecção.

***Apesar de o *site* do Inep mencionar que o documento é de 2015, ao acessá-lo, a data que consta em seu conteúdo é de agosto de 2014.

Fonte: elaboração própria (2020), com informações de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Quadro 4 - Instrumentos de avaliação de cursos do Sinaes (2008 a 2020)

INSTRUMENTOS DO SINAES	ANO
Instrumento de avaliação de cursos de graduação: bacharelado e licenciatura.	2008*
Instrumento de avaliação para renovação de reconhecimento de cursos de graduação.	2008*
Instrumento de avaliação do curso de Direito: subsidia o ato de reconhecimento.	2008
Instrumento de avaliação do curso de Medicina – subsidia o ato de autorização.	2010
Cursos de graduação: bacharelado e licenciatura - autorização.	2010
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: Direito -autorização.	2010
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: Curso superior de tecnologia - autorização.	2010
Instrumento de avaliação de cursos superiores de Pedagogia: subsidia o ato de reconhecimento.	2010
Instrumento de avaliação de cursos superiores de tecnologia – subsidia o ato de reconhecimento.	2010
Instrumento de avaliação do curso de Medicina – subsidia o ato de reconhecimento.	2010
Instrumento de avaliação de cursos de graduação: bacharelado e licenciatura – subsidia o ato de reconhecimento de curso na modalidade a distância**.	2010

Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância**.	2010
Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.	2012
Instrumento de avaliação de cursos de graduação - presencial e a distância.	2015
Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – autorização.	2017
Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – reconhecimento; renovação de reconhecimento.	2017

*Consta, nos documentos, que eles são de 2008, sendo revisados em setembro de 2010.

**Apesar de os dois documentos versarem sobre autorização e reconhecimento de cursos na modalidade a distância, estão disponibilizados na página do Inep que apresenta os documentos relativos à avaliação institucional. Fonte: elaboração própria (2020), com informações de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos> e <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Os instrumentos do Sinaes apresentados no Quadro 3 e no Quadro 4, disponíveis no portal do Inep, mostram uma tendência à padronização dos procedimentos, uma vez que, inicialmente, os documentos eram distintos entre os cursos e, a partir de 2012, tornaram-se o mesmo para os diferentes cursos, inclusive para cursos presenciais e a distância. Essa preocupação em uniformizar os procedimentos de avaliação, talvez visando a uma maior viabilidade das visitas *in loco*, segundo Nogueira, Nunes e Barroso (2011, p. 39), “favoreceu os aspectos mais quantitativos em detrimento dos qualitativos”, o que pode estar ligado ao porte do setor educacional, que se tornou mais robusto e diversificado tanto em suas instituições quanto nos cursos superiores oferecidos.

Há que se considerar, também, que as constantes mudanças, na legislação⁶⁸ e nos instrumentos de avaliação, indicam que o processo de avaliação foi passando por um ajustamento desde a sua criação, ou seja, os critérios e os processos estão sendo constantemente definidos e redefinidos. Assim, quando se discute o Sinaes, entre a proposição e o aprovado na sua lei de criação, de 2004, observaram-se mudanças que priorizavam cada vez mais os aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos do processo de avaliação. No decorrer do tempo, ocorreram alterações que impactaram grandemente os padrões decisórios e os

⁶⁸ Foi realizada uma pesquisa no site do Planalto (<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>), no dia 01/02/2018, através do script de busca “avaliação”, visto que os scripts “educação”, “avaliação” e “educação superior”, “avaliação” não trouxeram resultados. Foram encontrados, no período de 2000 a 01/02/2018, 18 Decretos, sendo 9 revogados; 8 Leis e 4 Medidas Provisórias, todas convertidas em Leis. Ainda, foi realizada pesquisa no site do MEC, no item “Resoluções do CNE” (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>), no dia 02/02/2018, quando foram obtidas 31 resoluções da Câmara de Educação Superior que abordavam aspectos relativos à regulação, avaliação e supervisão da educação superior, entre os anos de 2000 e 2017. Atualmente, os principais documentos legais que orientam o Sinaes são a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes; o Decreto nº 9.235/2017, que revogou o Decreto nº 5.773/2006 e que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. A Portaria Normativa nº 40/2007 (republicada em 2010), que institui o e-MEC e o Cadastro e-MEC e consolidou disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Enade, vigorou por mais de 10 anos e foi sendo modificada ao longo do tempo, pelas Portarias Normativas nº 24/2012, nº 23/2016, nº 3/2017, nº 10/2017, até que, em 2017, foi revogada pelas Portarias Normativas 11, 21, 22 e 23.

procedimentos, transformando a lógica avaliativa e regulatória em outra, totalmente estranha ao que foi pensado em suas origens e ao que foi estipulado legalmente.

Percebe-se uma inversão do papel da avaliação da educação superior, mudando completamente o seu sentido para atender à lógica mercantil. Pensada para ajudar as IES a conhecer sua realidade, em uma perspectiva emancipatória e para superar suas fragilidades e investir em potencialidades, na prática, foi sendo utilizada como instrumento regulatório para responsabilizá-las, perdendo seu sentido formativo. Seus resultados já não eram usados para a melhoria das condições das IES, mas para ranqueá-las, cobrar, premiar etc. Ademais, as IES passaram a se preocupar mais com os resultados do Enade em detrimento de promover ações que culminassem com o seu aperfeiçoamento e o atendimento a sua função social.

Por fim, após as diferentes mudanças que recaíram sobre o sistema nestes mais de 16 anos de vigência, observa-se que a tendência que vigorou por muitos anos, que teve o Estado com um forte papel regulador, está dando uma guinada para transferir ao mercado este papel, deixando em segundo plano os critérios acadêmicos. Maiores considerações sobre este assunto serão tecidas no próximo item, que abordará o movimento de mudanças, legais e normativas, pelas quais passou o Sinaes e que, necessariamente, se relacionam aos procedimentos de regulação e supervisão da educação superior.

1.4 ESTADO REGULADOR-AVALIADOR E SINAES: DIRETRIZES E INSTRUMENTOS

No início deste capítulo, destacou-se que a avaliação como parte integrante de uma concepção governamental ganhou mais força em razão da adesão dos governos a uma concepção neoliberal, desde 1990, obtendo amparo legal com a LDB, de 1996, e em um amplo processo de edição de textos legais, normas e práticas posteriores (DIAS SOBRINHO, 2003a). Em seguida, após a criação do Sinaes, uma variada e extensa quantidade de normativas legais, entre portarias, decretos, resoluções, instruções normativas e notas técnicas, foi sendo instituída para modificar os critérios estipulados para os processos de avaliação, regulação e supervisão⁶⁹. Nesse sentido, com o passar do tempo, alterações substanciais foram sendo empreendidas para diminuir e flexibilizar os procedimentos avaliativos, reduzindo o papel regulador e avaliador

⁶⁹ Em parte deste item são retomados estudos recentes (BATISTA, 2014; ASSIS, 2016; SOUZA, 2016; SANTANA, 2018; COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020; ASSIS et al., 2020) para explicitar as tendências atuais da avaliação da educação superior, destacando as principais mudanças ocorridas nos marcos legais e discutindo os padrões observados.

do Estado. Antes de debater sobre estas mudanças, faz-se relevante sinalizar o contexto no qual se impôs esta política avaliativa no país em sua fundamentação inicial.

Ao analisar a conjuntura do Brasil na década de 1990 na perspectiva de compreender o processo de reestruturação produtiva do país e a necessidade da aproximação dos empresários com o setor educacional, Silva Júnior (1995) indicou que deste processo resultaram iniciativas que buscavam trazer elementos presentes no conceito da qualidade total para o campo educacional. Contudo, o autor ponderou que essa tentativa de transposição não possuía amparo, uma vez que as especificidades do processo educativo impossibilitavam sua adequação a essa matriz ideológica.

Assim, nesse contexto em que se desvela o papel esperado da educação pelo capital, é necessário analisar a ausência de identificação entre a concepção de qualidade oriunda das teorias administrativas empresariais com a especificidade do fenômeno educativo e com o processo de produção e socialização do conhecimento escolar. É importante destacar que, para o campo empresarial, a qualidade está associada, dentre outros fatores, à redução de custos, aumento de produção e a diminuição da mão de obra, vinculados assim ao lucro e à produtividade (SILVA JÚNIOR, 1995).

[...] o conceito de qualidade aqui aplicado se identifica com a racionalidade do processo produtivo e com as relações que se desenvolvem entre este e a sociedade, não sendo, desta maneira, abstrato, universal nem apriorístico, mas antes uma construção histórica e assim permeado por uma visão de mundo e por uma visão de homem. [...] A qualidade na educação que vem sendo difundida pelo Estado, por representantes empresariais, por educadores e por representantes das universidades brasileiras, aproxima-se desta orientação liberal, que procura condicionar a educação ao sistema produtivo e, portanto, através da mesma orientação teórica que sustenta a racionalidade do processo de produção referido anteriormente. Sendo ideologicamente a-histórica e com pretensões de universalidade, esta abordagem do conceito de qualidade tende a conservar a ordem social vigente - excludente e elitista -, contradizendo o lugar da educação na própria ideologia liberal e contrapondo-se [...] à natureza do fenômeno educativo. (SILVA JÚNIOR, 1995, p. 214).

Na mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2003a) alerta que esta qualidade tem como concepção o resultado de critérios e procedimentos quantitativos fortemente identificados com as noções de eficiência e produtividade peculiares às empresas. Também destaca o crescimento do campo de avaliação que vai se complexificando, principalmente com a inclusão de vários elementos como medições de programa, projetos e materiais educativos que buscam ampliar o seu entendimento para além das já utilizadas métricas de rendimento estudantil.

Mesmo que produzidas em um momento histórico diferente, as análises apresentadas por Assis (2017) ajudam a refletir sobre esse quadro e perceber que, mesmo após duas décadas, vários aspectos dessa relação entre neoliberalismo e educação permanecem atuais. A autora

menção a relação entre a redução do Estado e os processos de privatização e responsabilização, apontando a adoção de ferramentas que irão aferir ou mensurar a “qualidade” dos serviços prioritariamente aqueles ofertados pela iniciativa privada. Nesse sentido, indica a necessidade de se transpor a lógica do mundo corporativo, empresarial, que objetiva a busca do lucro e a acumulação flexível, para se compreender que os princípios da administração pública que tem como papel a proteção dos cidadãos não podem ser compatíveis com esse modelo.

No entanto, no referido contexto, e em decorrência da influência das políticas neoliberais, marcadas pela redução do Estado no que se refere às áreas sociais, ocorreu uma aproximação do modelo de oferta educacional ao funcionamento da economia com transformações que levaram “[...] o Estado à perda de controle (mas não da influência) sob seus componentes de política. O Estado reestrutura, então, sua legitimidade a partir da descentralização do poder, passando de Estado provedor a Estado avaliador” (BATISTA, 2014, p. 38). Com essa perspectiva, e com a educação transformada cada vez mais em mercadoria, evidencia-se a sua qualidade por meio de processos avaliativos que, estabelecidos a partir da lógica neoliberal, promovem “[...] a competição, a produção, a eficácia e a eficiência na educação superior” (ROTHEN et al., 2018, p. 5).

As considerações de Afonso (2009, p. 50) somam a esta discussão para indicar que, em algumas situações, “[...] como aconteceu com a explosão das ideologias neoliberais, a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado”. Com esse sentido,

[...] a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da educação pública. Aliás, a tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismos de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras da chamada nova direita que, [...] resultaram de postulados contraditórios (ou aparentemente contraditórios), originados de uma confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras. (AFONSO, 2009, p. 50-51).

Sobre a expressão Estado Avaliador, o autor a define, em sentido amplo, como um processo no qual “[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). Nesse contexto, a avaliação se apresenta como condição para instituir mecanismos

de controle e responsabilização mais sofisticados sempre com o objetivo de redução de despesas públicas através do gerencialismo no setor público.

Essa correlação entre Estado e a lógica determinada pelo mercado vem se fazendo presente indicando uma forte relação entre os interesses do capital e sua influência no processo educativo. Segundo Dias Sobrinho (2003a), a partir do momento que assume o papel de avaliador ou interventor, o Estado adota uma lógica avaliativa mais voltada para controle, para organização de suas políticas de distribuição direta ou indireta de recursos. No primeiro caso, por meio de orçamento, no segundo, por premiações e incentivos. Ainda, observa-se a promoção de uma hierarquização institucional com base em testes de rendimentos que buscam sempre uma quantificação de produtos, (re)credenciamento de cursos e acreditação. Nessa perspectiva, o conceito avaliativo utilizado é o somativo, orientado para mensuração de resultados, operando na lógica objetivista e quantitativista. O resultado dessa avaliação é a criação de modelos calcados nos incentivos e restrições que se aproximam dos critérios de produtividade empresarial.

Ademais, evidencia-se a existência de contradições relacionadas ao aumento da autonomia universitária, principalmente atinente à gestão, e uma significativa redução de autonomia em virtude do incremento no controle de seus resultados. Nessa lógica, a maior autonomia no que se refere à primeira está diretamente relacionada ao alcance de metas, rendimentos, eficácia e produtividade, nos quais o conceito de qualidade se fundamenta. Com esse sentido, pode-se inferir que a autonomia universitária se fragiliza diante da força dos exames (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Por sua vez, Santana (2018) afirma, dentro do que ela chamou de Estado Avaliativo, que são comumente propagadas as ideias de Estado Mínimo e os discursos de aumento das liberdades institucionais, embora esta última não signifique, necessariamente, descentralização ou autonomia porque as avaliações existem para fiscalizar se as exigências do mercado estão sendo atendidas.

Embora tenhamos a impressão de que o Estado Avaliativo conceda maior autonomia para as instituições de ensino, trata-se apenas de uma impressão. Esta autonomia não é real, pois foram criados os sistemas de avaliação que, tal como um controle remoto, controlam as instituições de ensino de longe. Continuamos tendo um sistema educacional centralizado, que age de cima para baixo. (SANTANA, 2018, p. 43).

Portanto, Santos (2018) assevera que, em um contexto de pressões dos modelos de avaliação que evocam contradições presentes no neoliberalismo, a avaliação da educação

superior do século XXI se vê envolta em concepções de qualidade que, na América Latina, se desenvolve

[...] no contexto de aceitação de modelos de regulação que se definem em uma prestação de contas – Accountability –, voltada para a busca de padrões de indicadores de rendimento, produtividade, pautada em um discurso de necessária prestação de contas à sociedade que pode estar servindo a outros interesses. (SANTOS, 2018, p. 350).

Em face do exposto, observa-se que houve uma mudança do papel da avaliação para atender à lógica mercantil. Pensada, quando da idealização do Sinaes, com uma concepção formativa, para auxiliar as IES a conhecerem sua realidade visando à superação de fragilidades e investimento em potencialidades, na prática, está sendo utilizada como instrumento de controle para responsabilizá-las, ranqueá-las, cobrar, premiar. Ao se render ao contexto empresarial, que não se adequa a um fenômeno educativo, a avaliação acaba por aumentar o fosso das desigualdades educacionais, uma vez que sua tendência é a de premiar e incentivar aqueles que já apresentam os melhores resultados. No que se refere à educação superior, especialmente, este movimento provém de um suporte legislativo que foi transformando o Sinaes e adequando os seus processos, no decorrer do tempo, para torná-lo mais exequível e mais convergente com as necessidades do mercado.

Para Robert Evan Verhine (2015), que passou a presidir a Conaes a partir de 21 de agosto de 2012, é importante e necessária uma articulação entre avaliação e regulação, embora sejam processos fundamentalmente diferentes. Para o autor, essa articulação é o principal motivo das tensões existentes no Sinaes, pois

[...] tais tensões têm sido evidentes no uso indevido de indicadores para fins de regulação, na desvalorização dos aspectos formativos da avaliação e na iniciativa de integrar avaliação e regulação em uma única agência, prejudicando a autonomia e independência de cada processo em relação ao outro. Estas tensões derivam-se, em parte, do fato de que a avaliação da educação superior no Brasil pode ser vista como sendo uma política de estado, enquanto a regulação da educação superior tende a funcionar como uma política de governo. (VERHINE, 2015, p. 616).

Além disso, a avaliação da educação superior, como toda política pública, é permeada por condicionantes multifatoriais que interferem na sua materialização, estando, dentre eles, aspectos dos campos político e econômico. Ao longo da história do país, passamos por governos mais e menos conservadores, mais ou menos progressistas, e o que se percebe quanto às políticas de avaliação é que elas são marcadas pela descontinuidade justamente devido à relação não linear entre sua proposta e sua implementação.

Nesse sentido, Souza (2016), ao estudar as movimentações políticas, sociais e educacionais que influenciaram a avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro, identificou, em sua tese, três grandes momentos históricos: a) sistematização da política de avaliação do ensino superior (1983-1994); b) estruturação da política de avaliação do ensino superior (1995-2003); e c) consolidação da política de avaliação do ensino superior (2004-2016). Para o autor, durante todo o período estudado, os programas e comissões eram muito voláteis. Assim, quando ocorria a eleição de um novo presidente da República ou a substituição do ministro da Educação, o sistema de avaliação do ensino superior que estava em vigor ou a comissão encarregada de elaborar propostas eram substituídos. Nesse sentido, segundo ele, no modelo atual, o fato de não ser possível assegurar a continuidade de um sistema avaliativo impede, senão pelo menos dificulta, a comparação entre resultados, o que impossibilita a aferição de melhoria da qualidade do ensino superior a longo prazo.

Quando as discussões para a criação do Sinaes são relacionadas ao formato dos IFs, a tese de Viana (2017, p. 159) evidenciou “[...] que o modelo que estava sendo formulado e depois proposto, tinha mais características para ser aplicado em Universidades públicas, visto que o perfil dos membros da CEA se adequava a elas”. Ainda, a autora considera que a avaliação do Sinaes não é adequada aos IFs por não considerar a sua complexidade. Assim,

As bases para a estruturação da lei do Sinaes, quando criada, foram as vivências administrativas e pedagógicas, principalmente das Universidades Federais, que já ofertavam, em sua grande maioria, cursos de Educação Superior e que já tinham PDI e PPI. Portanto, já contavam com melhores condições imediatas de se adaptarem ao novo modelo de avaliação proposto pelo governo, visto que os Institutos Federais não tinham inicialmente Relatório de Avaliação institucional da CPA, PDI, PPI e PAA. (VIANA, 2017, p. 159).

Após 16 anos de vigência da lei de criação do Sinaes e das experiências de avaliação da educação superior provenientes deste marco legal e dos outros que surgiram posteriormente, pode-se dizer que a política é direcionada por mudanças que diminuem o papel regulador do Estado na educação superior e favorecem a expansão, especialmente de IES privadas, sobretudo da educação a distância.

Em estudo⁷⁰ que abordou uma análise da história recente do Brasil, no período de 2016 a 2019, voltada às alterações legais e normativas empreendidas pelo Estado brasileiro na

⁷⁰ No estudo, a consulta à base legal foi realizada em diferentes fontes oficiais de disponibilização de legislações (Diário Oficial da União, Planalto, MEC, Inep, CNE), nas quais foram encontrados 161 documentos, entre leis, decretos, emendas constitucionais, medidas provisórias, notas técnicas, instruções normativas, portarias e resoluções, que afetaram direta ou indiretamente o Sinaes. Dentre eles, a pesquisa selecionou e analisou 65 documentos (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020).

avaliação da educação superior, constatou-se a ocorrência de uma diminuição e flexibilização dos mecanismos de controle da qualidade desse nível de ensino por parte do governo federal, que reduz o papel regulador e avaliador do Estado e, ao mesmo tempo, indica uma autorregulação por parte das IES que atuam no mercado da educação superior (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). Com esta realidade, o estudo apontou, dentre os aspectos observados nas mudanças legais,

[...] simplificação de processos, diminuição de exigências, concessão de mais autonomia para aspectos específicos como ampliação de vagas e oferta de cursos, alteração nos indicadores, quase sempre no sentido de torná-los mais subjetivos, além de mudanças em processos e atribuições de órgãos públicos que participam do Sinaes, quase sempre para reduzir burocracia. (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 1).

Constataram-se como tendências que repercutiram no governo de Michel Temer (2016-2018), e foram fortalecidas no governo de Jair Bolsonaro (a partir de 2019), a adoção de critérios mais flexíveis e facilitadores da expansão de instituições, cursos e vagas, sobretudo de IES privadas, bem como concessão de mais autonomia para aspectos específicos e mudanças relacionadas aos indicadores de avaliação externa *in loco*, quase sempre no sentido de torná-los mais subjetivos. Nesse sentido, verificou-se uma tendência de atribuir ao mercado a regulação da educação superior, o que significaria que a aferição de sua qualidade seria realizada pela própria concorrência entre as IES que atuam no setor, deixando de ser uma atribuição do Estado (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020).

De forma objetiva, os autores constataram, no estudo da legislação do período, as seguintes tendências:

[...] aumento da subjetividade na avaliação externa *in loco*, inclusive sua dispensa; a flexibilização na valoração dos conceitos vinculados aos atos autorizativos; o favorecimento e a facilitação que a base legal promove para a oferta de EAD, inclusive com a possibilidade de oferta de cursos totalmente a distância, com a concessão de autonomia para criação de polos, a flexibilização de currículos e a permissão de ofertar 40% da carga horária de curso presencial na forma EAD⁷¹; a flexibilização do que antes era regra, no que se refere à titulação docente, favorecendo IES com professores menos titulados; a diminuição da rigidez dos critérios para transformação de organização acadêmica, com mudanças que relativizam os pré-requisitos para transformação de faculdade em centro universitário e que diminuem as exigências para credenciamento como universidade; a concessão de autonomia para o registro de diplomas, assim como para modificar a quantidade de vagas dos cursos de graduação, inclusive dispensando visitas externas *in loco* com base em conceitos satisfatórios. (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 15-16).

⁷¹ O presidente em exercício da Conaes, em evento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação ocorrido a distância em novembro de 2020, alertou que: se 20% da carga horária dos cursos de graduação pode ocorrer por meio da soma de atividade complementar e estágio, segundo Parecer CNE/CES nº 184/2006, e 40% do curso pode ser oferecido a distância, segundo Portaria nº 2.117/2019, sobraria 40% para ser oferecido presencialmente (MORAES, 2020).

Por seu turno, pesquisa de Assis et al. (2020) revelou que desde a Lei nº 13.005/2014, do PNE, as mudanças na avaliação da educação superior intensificam o que os autores chamaram de (de)formação do Sinaes, cujo processo foi marcado por diferentes tensões, disputas e embates (Idem).

Dentre as principais mudanças, assumem relevo as relacionadas aos instrumentos de avaliação externa *in loco* de IES e de cursos. De forma objetiva, os autores constataram alterações relacionadas a sua unificação, quando da junção dos instrumentos que passaram a ser utilizados tanto para modalidade presencial como a distância; e a sua associação segundo critérios de entrada ou de permanência, quando separados entre instrumentos para credenciamento de IES e autorização de cursos (atos de entrada) e credenciamento de IES e transformação de organização acadêmica, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos (atos de permanência). Ainda, constataram a existência de alterações que ampliaram a subjetividade dos avaliadores, como o aumento de critérios qualitativos e a diminuição dos quantitativos e uma mudança no sentido da avaliação com a adoção de atributos, critérios aditivos e evidências para pontuar cada item avaliado. Nesse sentido, assume relevo a capacidade de a IES, representada por seus órgãos colegiados, construir evidências no formato de atas, relatórios, comprovantes e outros (Idem). As alterações expressam, segundo os autores,

[...] continuidades e discontinuidades entre si e em relação ao inicialmente proposto pelo Sinaes em 2004. As novas legislações que reformularam o Sinaes pretendiam trazer uma nova perspectiva, já prevista nas estratégias 12.19 e 13.1 do PNE 2014-2024. Entretanto, as mudanças consideráveis nos critérios relativos às avaliações externas *in loco* trazem uma simplificação muito grande que dispensa a presença de visita dos avaliadores. [...]. O que está por trás da concessão de autonomia e de autorregulação é uma associação com as noções de desregulamentação rumo à plena e livre mercantilização da Educação Superior, via Estado mínimo, o que não guarda relação alguma com a noção de autonomia que fez e faz parte das bandeiras levantadas para a atuação das universidades. (ASSIS et al., 2020, p. 755-756).

Nesse sentido, o Sinaes, que na sua concepção propôs uma avaliação formativa como instrumento de diagnóstico, ainda, de forma sistêmica e integrada, para construção do autoconhecimento institucional e a formação de uma cultura avaliativa, observou, gradativamente, um distanciamento dessa concepção a partir de práticas que vêm sendo adotadas nos processos avaliativos e que são provenientes de legislações e instrumentos de avaliação (BATISTA, 2014, p. 39) que, nos últimos anos, passaram por sucessivas mudanças.

Somado a isso, atualmente, o contexto pandêmico no qual nos inserimos provoca diferentes excepcionalidades que interferem sobremaneira na avaliação da educação superior e nos processos regulatórios vinculados ao sistema. Uma delas refere-se à adoção de medidas de

caráter emergencial e temporário para viabilizar as visitas de avaliação externa *in loco*. Isso posto, foi instituída pela Portaria MEC/Inep nº 165, de 20 de abril de 2021, a avaliação externa virtual *in loco*, que “trata da organização, acompanhamento e supervisão das visitas de avaliação realizadas por comissões avaliadoras, em formato mediado por tecnologias”⁷². Não serão avaliados, nesse formato, os cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, assim como os atos de credenciamento institucional, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação que estão sobrestados pela Portaria nº 796, de 2 de outubro de 2020⁷³, enquanto perdurar a sua vigência.

Além disso, pode-se mencionar, segundo relato do presidente da Conaes em evento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação ocorrido em novembro de 2020, que o fato de não acontecer o Enade no ano de 2020 trará consequências importantes, uma vez que, sem as notas do exame e sem os questionários respondidos pelos estudantes, também não haverá o cálculo do CPC neste ano. Portanto, todos os indicadores de qualidade do ano de 2020 serão afetados: CE, CPC, IGC e IDD. Dessa forma, segundo o presidente da Conaes, será afetada toda a regulação das políticas públicas de educação superior, dentre elas, a concessão de bolsas, as avaliações que a Capes faz para autorização e credenciamento de programas de cursos de mestrado e doutorado, além dos processos regulatórios decorrentes do Sinaes que, dentre outros aspectos, concedem autonomia com base no CPC e no IGC. Para amenizar os problemas, o Inep está criando um indicador temporário que vai substituir o desempenho e o questionário dos estudantes pela média das avaliações *in loco* recebidas pela instituição e/ou pelo curso nos últimos períodos e, assim, produzir CPC e IGC temporários para 2020 (MORAES, 2020).

Somadas ao aumento da utilização e da importância dos indicadores de qualidade, assunto discutido em momento anterior neste capítulo, as mudanças na operacionalização do Sinaes, que foram paulatinamente transformando o sistema de avaliação em algo mais flexível e ajustado às exigências do mercado, transformaram-no em algo consideravelmente diferente das concepções inicialmente aprovadas para a política.

É, pois, perpassado por essa diversidade de mudanças que o Inep apresentou, em fevereiro de 2021, uma “proposta de atualização do Sinaes ao CNE”⁷⁴. A intenção do órgão é

⁷² Portaria MEC/Inep nº 165/2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-165-de-20-de-abril-de-2021-315215701>. Acesso em: 29 maio 2021. A esse respeito, consultar também a Portaria MEC/Inep nº 183, de 23 de abril de 2021, que regulamenta o disposto na Portaria nº 165/2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-183-2021-04-23.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

⁷³ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-796-2020-10-02.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-apresenta-proposta-de-atualizacao-do-sinaes-ao-cne>. Acesso em: 12 mar. 2021

construir uma minuta de projeto de lei para modificar a Lei nº 10.864/2004, encaminhando-a ao Congresso ainda em 2021. Segundo o presidente do Inep, com “o objetivo de flexibilizar a regulamentação, no sentido de desburocratizar os procedimentos e proporcionar mais agilidade, assim como fornecer informações mais claras sobre cursos, alunos, docentes e instituições da educação superior”, os principais pontos a serem reformulados são: com relação ao Enade, uma matriz de prova mais estável, baseada nas DCNs dos cursos, com a geração de resultados absolutos e comparáveis, e a revisão da periodicidade do ciclo avaliativo, que poderá ser realizado em até seis anos; com relação às avaliações internas e externas, a sua desvinculação do ato regulatório, a segunda deixaria de ser obrigatória, passando a ocorrer pontualmente. Observa-se uma contradição no relato, pois segundo o presidente do Inep, espera-se utilizar os resultados da autoavaliação da instituição, o desempenho dos estudantes, os indicadores, os índices e conceitos educacionais, além das avaliações *in loco*, nos processos relacionados aos atos autorizativos da regulação, ou seja, não haveria a desvinculação almejada.

No curso das mudanças pelas quais vêm passando a avaliação e regulação da educação superior, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao participar no XIII Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, que ocorreu entre 27 e 28 de maio de 2021, expressou de forma aberta e direta a intenção em desregular e flexibilizar ainda mais os procedimentos, conforme seu relato:

O MEC foi, com o tempo, se transformando em um verdadeiro cartório, [...]. Eu queria simplificar mais. Nós temos uma secretaria de regulamentação⁷⁵. Eu gostaria que o MEC tivesse, um dia, uma secretaria de desregulamentação. [...] a nossa legislação, hoje, é feita considerando todos culpados... ela é rigorosa, cheia de detalhes e aquela instituição, aquela organização que cumpre as leis, sempre cumpriu, sempre levou a sério a educação, sofre pelo pecado de alguns, e isso nós queremos mudar. Estamos trabalhando no MEC, um trabalho de médio e longo prazo, para simplificar a vida dos senhores que querem prestar um trabalho, um serviço, para a nação brasileira, um trabalho que não é fácil, e é muito regulamentado, precisamos simplificar mais ainda a questão dessa regulamentação⁷⁶.

Quanto à avaliação externa virtual *in loco*, o ministro da Educação Milton Ribeiro mencionou, em seu pronunciamento, que um dos seus objetivos é “[...] correr atrás do prejuízo que as instituições de ensino superior, algumas com investimentos altíssimos em aparelhos e equipamentos, têm colocado à disposição da população brasileira e simplesmente, por uma burocracia estatal e pública, eles não podem colocar em funcionamento”.

Ainda, a Carta construída durante o referido congresso explicitou ainda mais o posicionamento do ministro da Educação ao ressaltar a sua disposição e os seus encaminhamentos “[...] para a

⁷⁵ Pelo contexto, deduz-se que o ministro se referia à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres).

⁷⁶ Pronunciamento disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1X5oxJr1CNg>. Acesso em: 29 maio 2021.

solução de entraves como o elevado grau de regulação da educação superior no país [...]”. De forma adicional, menciona os pronunciamentos do ministro e da presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, como falas “potentes e alinhadas aos desafios do presente momento”, mostrando “[...] sintonia com as principais pautas defendidas pelo setor particular de educação superior para que o país avance na construção de novos modelos educacionais consonantes com as demandas sociais e mercadológicas deste século XXI”⁷⁷.

Por toda a conjuntura apresentada e considerando a proposta de mudança da Lei nº 10.861/2004, depreende-se que, aparentemente, o objetivo da mudança seria mais para regularizar o que já se apresenta para o Sinaes e para os processos de regulação provenientes dele, seguindo o fluxo já direcionado pelo mercado no qual “[...] a lógica neoliberal vem direcionando as políticas e ações governamentais no sentido de implementar a chamada sociedade de livre mercado e a redução de direitos sociais constitucionais, como é o caso da educação” (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). Nesse sentido, as avaliações do Sinaes e os processos de regulação vinculados a elas continuariam vigorando como instrumentos do neoliberalismo, sustentando valores próprios do mercado como competitividade, produtividade e eficiência.

Mais de 10 anos se passaram, desde 2009, quando Oliveira (2009) discutiu a financeirização da educação no país e anteviu o fracasso das tentativas de limitar a expansão da educação como mercadoria pela via da regulação ou de restrições legais. Ainda assim, na época, o autor evidenciou a necessidade de sua implementação “[...] como forma de preservar condições mínimas de funcionamento que não corrompam e desmoralizem completamente a natureza da atividade educativa na sociedade” (OLIVEIRA, 2009, p. 754). As conclusões do autor, embora longevas, mostram-se muito atuais na medida em que indicam a necessidade de implementar políticas de valorização do setor público que, no entanto, pressupunham “superar desafios complexos, que se iniciam com a construção de uma estratégia comum de valorização do público. O problema é que longe estamos de conseguir estabelecer tal estratégia.” (Ibid., p. 755).

⁷⁷ Carta do XIII Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular (CBESP) [edição virtual], ocorrido entre 27 e 28 de maio de 2021. Disponível em: <https://cbesp.com.br/carta-do-xiii-cbsp-edicao-virtual/>

CAPÍTULO 2. O IFNMG: ELEMENTOS HISTÓRICOS, INDICADORES, IDENTIDADE(S) E AVALIAÇÃO

Com o propósito de apresentar a trajetória, as características, o perfil de atendimento educacional e a organização do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *locus* do estudo de caso desta tese, este capítulo foi estruturado em sete itens. O primeiro deles traz elementos históricos de destaque sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil até a criação dos Institutos Federais (IFs) e, especialmente, do IFNMG. Ao final, e após considerar os principais condicionantes do processo histórico de criação dos IFs, traz aspectos relativos à identidade dessas instituições. Os próximos seis itens foram apresentados com o objetivo de caracterizar o IFNMG em suas diferentes dimensões, todas elas referidas nos subtítulos deste estudo, quais sejam: estrutura, área de abrangência e características; oferta educacional e verticalização do ensino; qualidade da educação e sua relação com a avaliação e a regulação da instituição; teses e dissertações sobre a instituição; e o que dizem os documentos institucionais.

Portanto, o propósito deste capítulo é explicitar e contextualizar o IFNMG em seus aspectos históricos, políticos, de fundamentos e operacionais, empreendendo um debate sobre a instituição que proporcione subsídios para a análise de dados do Capítulo 3 da tese, que aborda, especialmente, a relação entre os mecanismos do Sinaes e a gestão no IFNMG.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS IFS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUA(S) IDENTIDADE(S)

A educação profissional e tecnológica, no Brasil, possui uma trajetória que reflete as mudanças históricas relacionadas ao trabalho e ao ensino de ofícios, sendo influenciada por uma diversidade de concepções, de práticas e de políticas. Nesse sentido, no decorrer da história, possuiu diferentes objetivos e passou por distintas conformações e denominações até chegar ao formato atual, com a criação dos IFs e o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), em dezembro de 2008. Não se tem, neste trabalho, a pretensão de discutir de forma pormenorizada a historiografia da educação profissional no Brasil, no entanto, é pertinente mencionar alguns aspectos históricos que delinearam o percurso que ela foi adotando até chegar no que se apresenta hoje.

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, foi um evento marcante e, não raro, apontado como marco da educação profissional no Brasil. Entretanto, Manfredi (2002)

retroage mais ao relacionar a sua origem às atividades artesanais e de manufaturas dos engenhos do período colonial, durante o qual prevaleciam práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho. Ainda, considera os colégios e as residências jesuíticas como os primeiros locais responsáveis pela formação de artesãos e outros ofícios da época. Posteriormente, no período do Império (1822-1889), relaciona a educação profissional à preparação para os ofícios manufatureiros, com preparação ministrada em academias militares, entidades filantrópicas e em liceus de artes e ofícios.

Ainda assim, um modelo mais organizado e sistematizado de educação profissional só foi concebido no período da República, ou seja, a partir de 1889, quando, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o presidente em exercício, Nilo Peçanha (1909 - 1910), criou as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices distribuídas pelo país. A referida legislação destinava, ainda como herança dos modelos passados, a educação profissional aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, como forma de afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” e de “formar cidadãos úteis à Nação”. Ainda, possuía a finalidade de orientar a organização, os objetivos e o funcionamento das referidas escolas (BRASIL, 1909). Cunha (2000b) considera que, durante a sua existência, foram atendidos 141 mil alunos pelas 19 instituições, que ensinavam ofícios mais artesanais, como marcenaria, alfaiataria e sapataria, do que manufatureiros.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro, as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em liceus que, com uma proposta mais ampla, previa a oferta do ensino profissional “de todos os ramos e graus”, por todo o país (BRASIL, 1937). Poucos anos depois, em 1942, foram publicados o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro, que estabeleceu as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, e o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, que estabeleceu bases de organização para a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e transformou os liceus industriais, chamados de “estabelecimentos federais de ensino industrial”, em escolas industriais e escolas técnicas.

Em seguida, fato marcante ocorreu em 1978 quando teve início a transformação de escolas técnicas em Cefets. Por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, e Celso Suckow da Fonseca foram transformadas em Cefets. Este dispositivo legal foi um importante precursor dos IFs ao permitir a oferta de educação superior aos Cefets criados, ampliando as possibilidades de oferta dessas instituições. Posteriormente, em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as Escolas Técnicas Federais restantes em Cefets. Passados quatro anos, a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, acrescentou um dispositivo a esta

legislação condicionando a transformação das Escolas Agrotécnicas em Cefets após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto.

No ordenamento legal da época, um dos instrumentos mais controversos da história da educação profissional, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, publicado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), veio com a finalidade de regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para separar a educação geral de nível médio da formação profissional, fato que provocava uma dicotomia entre a educação geral e a educação profissional, sendo considerado por diversos estudiosos⁷⁸ como um retrocesso no curso da educação profissional. Esse instrumento legal só foi revogado em 2004 pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho, que, apesar de tornar novamente possível a articulação entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio, superando a dualidade provinda do decreto anterior, manteve as possibilidades de modalidades concomitante e subsequente de ensino para a educação profissional.

Com esses antecedentes, Souza (2010) concebe que a própria história da educação profissional confirma a existência de uma formação dualista na qual se percebe a preparação, de um lado, daqueles formados para gerir e, de outro, a preparação daqueles formados para produzir. Assim, este conflito permeou a educação profissional no decorrer de sua trajetória e está ligado à dualidade existente entre educação para a elite e educação para as classes populares.

Foi na vigência do Decreto nº 5.154/2004, com a sua concepção e organização de educação profissional que, no fim de 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a RFEPT e criou os 38 IFs do Brasil, sendo considerada uma política que teve, dentre seus objetivos, a ambição de induzir no país “[...] a busca da superação ou da minimização da dualidade estrutural da educação que separa a formação profissional e técnica da educação básica e, em consequência, no plano epistemológico, a separação das dimensões gerais e específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana” (FRIGOTTO, 2018, p. 41).

Na época, a política foi concebida de forma coletiva, sob a direção do MEC, pelos dirigentes dos diferentes tipos de escolas de educação profissional e tecnológica existentes, especialistas e pensadores da EPT, e praticamente todos os dirigentes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Como referência teórica básica utilizada na sua concepção, Pacheco (2020) evidencia alguns autores utilizados. Em nível internacional, foram valorosas,

⁷⁸ Dentre eles, Kuenzer (1999, 2002, 2008); Ramos (2008); Azevedo et al. (2012); Freitas, Machado e Passos (2013); Amorim (2013); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

principalmente, as contribuições de Karl Marx, Gramsci, entre outros; em nível nacional, algumas referências foram Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Florestan Fernandes e, dentre os contemporâneos, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Jaqueline Moll, Roseli Caldart, Marise Ramos e Maria Ciavatta.

Esta retomada histórica da educação profissional⁷⁹ nos faz perceber que ela foi sendo transformada no decorrer dos anos com a publicação de documentos legais que foram projetando e delimitando os termos de sua implementação. Nesse sentido, a lei de criação dos IFs e de instituição da RFEPT surgiu tendo como um de seus objetivos a tentativa de uniformizar melhor a diversidade de formatos institucionais⁸⁰ que existiam na época para a educação profissional e tecnológica. Ainda, considera-se que, com o intuito de investir em uma política pública de Estado para a educação profissional e tecnológica, o governo ambicionou, com um investimento expressivo⁸¹, a ampliação da quantidade de instituições, assim como de seus objetivos e de sua capacidade de atendimento, com um projeto que tinha como escopo a ampliação do número de unidades, com a interiorização da oferta e a verticalização do ensino, otimizando a infraestrutura física e de pessoal existentes.

Isso posto, em dezembro de 2008, foi criado o IFNMG mediante a integração⁸² do Centro Federal de Educação Tecnológica Januária (Cefet) com a Escola Agrotécnica Federal de Salinas, instituições que possuíam, na época, 40 e 55 anos de existência, respectivamente. No decurso de sua história, ambas as instituições possuíram diferentes formatações e nomenclaturas. Até chegar a Campus Januária do IFNMG, o Cefet Januária, primeiramente, iniciou como Escola Agrícola de Januária, passou a Colégio Agrícola de Januária, posteriormente, Escola Agrotécnica Federal de Januária e, por fim, Cefet Januária (IFNMG,

⁷⁹ Uma historicização mais detalhada já foi elaborada por outros autores, dentre eles: Manfredi (2002), Cunha (2005), Santos (2007), Azevedo (2011), Tavares (2012), Kunze (2020).

⁸⁰ No Brasil, os 10 (dez) diferentes formatos e tipologias para as instituições de educação profissional (Cefets, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Universidade Tecnológica, escolas técnicas vinculadas às universidades federais, colégios agrícolas vinculados às universidades, unidades do Sesi e do Senac, escolas técnicas estaduais e escolas técnicas privadas) dificultavam os processos de gestão e os possíveis acordos de cooperação internacional (BUENO, 2012).

⁸¹ Segundo Tavares (2012), a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, é considerada um marco histórico porque retoma a possibilidade legal de expansão da Rede. Com essa perspectiva, o Governo Lula lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja operacionalização foi dividida em Fase I (2005-2007) e Fase II (2007-2010), com um investimento previsto de R\$ 1,1 bilhão, segundo dados da Setec. No entanto, a eleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2010, além de concluir as metas previstas para o período entre 2005 e 2010, deu continuidade à expansão da RFEPT no lançamento da Fase III (2011-2020). Maiores informações podem ser encontradas no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article. Acesso em: 4 de janeiro de 2021.

⁸² Na composição dos IFs, 15 deles (39%) foram criados mediante a transformação e 23 (61%) mediante a integração de Cefets, escolas agrotécnicas e técnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades (BRASIL, 2008).

2011c). Já a Escola Agrotécnica Federal de Salinas passou de Escola de Iniciação Agrícola de Salinas a Ginásio Agrícola de Salinas, posteriormente, Ginásio Agrícola Clemente Medrado e, por fim, Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG “Clemente Medrado”⁸³ (IFNMG, 2011b).

Considerando o legado histórico da educação profissional e tecnológica, julga-se oportuna uma reflexão sobre o processo de (re)construção da identidade dos IFs que, como instituições de educação influenciadas histórica e politicamente por uma série de condicionantes, por vezes passam por mudanças decorrentes de dinâmicas que modificam suas características, sua estrutura e seus objetivos.

Sobre esse assunto, a Setec/MEC mencionou no documento “Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes” que, em períodos distintos de sua existência, essas instituições atenderam a diferentes orientações de governos, tendo em comum a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. O objetivo da política, com a criação da RFEPT, é que essas instituições assumiriam um papel marcante como incubadoras de políticas sociais, possuindo como elementos definidores de sua identidade a construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. Esse novo formato enaltece a intervenção na realidade, garantindo a perenidade das ações que incorporem os setores sociais que historicamente foram aliçados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, na perspectiva de um país soberano e inclusivo (BRASIL, 2010).

A ampla possibilidade de oferta educacional, aliada a suas características de interiorização e verticalização da oferta; à indissociabilidade entre ensino, pesquisa aplicada e extensão; à multiplicidade de programas e ações sob sua tutela⁸⁴, assim como às características historicamente herdadas e a multiplicidade de atributos presentes na legislação que criou os IFs já seria, preliminarmente, aspectos marcadamente influenciadores da identidade dessas instituições. Nesse sentido, Figueiredo (2014) aponta tratar-se de um modelo institucional híbrido, com características das instituições que a antecederam, entretanto, inovando com atribuições até então próprias das universidades federais ou outras IES.

⁸³ Uma história mais pormenorizada da trajetória do Cefet Januária e da EAF de Salinas pode ser verificada nos estudos de Gomes (2013), Cardozo (2010) e Souza (2010) e nos portais institucionais dos dois estabelecimentos (IFNMG CAMPUS SALINAS, 2011; IFNMG CAMPUS JANUÁRIA, 2011).

⁸⁴ Em janeiro de 2021, o portal institucional da Setec/MEC indicava os seguintes programas e ações: Programa Novos Caminhos, Pronatec, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec, Polos de Inovação, Mediotec, Proeja, Mulheres Mil, Rede Certific, Profucionários, Plafor, entre outros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Não obstante, não há que os confundir com as universidades por se tratar de comparação, na concepção do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), “reducionista, preconceituosa e elitista”, que “nega o verdadeiro sentido do trabalho dessas instituições”. Segundo o Conif, “se houvesse busca por semelhanças, estaria na tradução de uma Universidade do Trabalhador”, não podendo, os IFs, serem identificados como “miniuniversidades”, como declarou o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Guimarães, na 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (CONIF, 2013).

Embora esteja, sob o ponto de vista legal, no mesmo nível das universidades, sua pretensão é romper com a hierarquia de saberes vinculada à hierarquia das classes sociais na qual se tenciona que a educação proveniente das universidades seria para as classes e camadas privilegiadas e aquela oriunda das escolas técnicas seria para os trabalhadores. “Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade. Aquilo que Paulo Freire chamava de *inédito viável*” (PACHECO, 2020, p. 7, grifo do autor).

Como características definidoras de sua existência que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades, os IFs possuem a formação profissional, as práticas científicas e tecnológicas e a inserção territorial. Assim, a capacidade de articular educação, ciência e tecnologia, em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional, seria um dos diferenciais identitários mais relevantes dos IFs. Disso decorre um embate simbólico de significações e ressignificações dos modelos de educação profissional pré-existent na RFEPT e na sua diferenciação do modelo acadêmico da relação educação, ciência e tecnologia predominante na universidade brasileira, da qual seu corpo docente é originário. Tudo isso incorre em uma realidade complexa e em construção, cuja efetivação depende de disputas de projeto de sociedade como um todo e não apenas para a educação profissional (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

No âmbito deste conflito identitário que coloca em lados opostos a histórica identidade como escola técnica e o que Moraes (2016) chamou de “vontade de universidade”, encontra-se uma disputa entre os seus papéis tradicional e inovador. Ao adotar uma visão histórica que considerou além das grandes estruturas e rejeitou as compreensões de unilateralidade do Estado, o autor reconheceu a ação política das comunidades escolares na formação de suas identidades. Nesse sentido, a disputa em torno da nova institucionalidade, os IFs, não seria consequência da Lei nº 11.892/2008, mas a sua causa. Para o autor, há uma oposição entre a “tradição dada” e a “inovação prometida”, que, de forma equivocada, considera que a legislação e posteriores

arranjos estruturais gerariam, por meio de uma conexão entre a tradicional identidade institucional dos Cefets e a alteridade da identidade das Universidades, um “filho-síntese” reunidor de todas as competências de seus pais (MORAES, 2016, p. 7-8).

Este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Não importa o quanto pareça difícil atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional. Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender “tudo” o que lhe foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão realizadas. Estranham, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranham mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam. (MORAES, 2016, p. 8).

O autor utiliza três argumentos para afirmar que “uma investigação a respeito da formação da nova institucionalidade dos IFs terá de admitir a existência de, ao menos, 38 identidades institucionais distintas” (Ibid., p.115), quais sejam: a lei não retrata fielmente as identidades institucionais construídas pelas comunidades escolares na prática⁸⁵; deve-se levar em consideração as várias reformas estruturais que a RFEPT experimentou em seus mais de 100 anos a cada agitação mais brusca da política; as instituições que compõem a RFEPT não foram transformadas uniformemente durante o curso de suas histórias porque “cada uma apresenta sua própria linha do tempo, costurada por diferentes regras de direito, em diferentes contextos” (Ibid., p. 113).

De forma local, quando se observam os limites do IFNMG, pode-se apontar que existem diferentes características dentro de suas unidades, o que implica a assunção de diferentes identidades dentro da mesma instituição. Além disso, pode-se apontar que, em certa medida, os IFs, assim como o IFNMG, vivenciam uma incompatibilidade entre os seus objetivos estipulados pela Lei nº 11.892/2008 e a sua capacidade financeira e operacional, que inviabilizam o atendimento dos percentuais mínimos de atendimento exigidos na legislação e influenciam a construção da(s) diferente(s) identidade(s) institucional(is). Na medida em que possuem autonomia para criar seus próprios cursos e ao atenderem a um público tão diverso, até mesmo dentro de um mesmo IF, observam-se diferentes características, como será visto nos próximos itens deste capítulo, que fazem cada unidade ser singular e original. Assim, embora sua identidade seja resultado de regras, normas e orientações estipuladas legalmente e

⁸⁵ O autor considera que a construção de uma identidade institucional é um processo conflituoso, no qual as expectativas das comunidades escolares também possuem influência, inclusive, nas formas finais do texto legal. Assim, seria ingenuidade pensar que uma nova identidade institucional seria proveniente de ato unilateral do Estado ao definir, por Lei ou por Decreto, as feições de suas instituições escolares. (MORAES, 2016).

modificadas ao longo de sua história, outros elementos devem ser considerados para sua definição identitária, como a influência de outras políticas públicas, como as econômicas, e a prática adotada por cada comunidade escolar.

No entanto, como ponto de convergência entre todos os IFs, considera-se que são uma institucionalidade inédita no Brasil na medida em que não se inspiram em nenhum modelo educacional, nacional ou estrangeiro. Ainda, os diferentes cursos e modalidades ofertados precisam, além de serem verticalizados, dialogar entre si, estabelecendo itinerários formativos que possibilitem a continuidade da formação, especialmente dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Nesse sentido, ressalta-se a sua perspectiva de inclusão social na medida em que busca integrar as populações em vulnerabilidade social e as classes e camadas sociais historicamente excluídas dos processos de desenvolvimento, reduzindo as barreiras entre os níveis e modalidades de ensino com uma perspectiva de formação cidadã e emancipada (PACHECO, 2020).

2.2 IFNMG: ESTRUTURA, ÁREA DE ABRANGÊNCIA E CARACTERÍSTICAS

O IFNMG é composto, atualmente, pelos *Campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas e Teófilo Otoni e pelos *Campi* Avançados de Porteirinha e Janaúba. Além disso, fazem parte de sua estrutura o Centro de Referência em Educação a Distância e o Centro de Referência de Corinto, totalizando 13 unidades⁵³ em funcionamento.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) mais recente do IFNMG⁸⁶, com vigência de 2019 a 2023, estima o alcance da instituição em 177 municípios situados nas regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e no Norte e Noroeste de Minas Gerais, conforme Figura 5. Ainda, o documento utiliza dados do IBGE de 2010 para informar que a área de atuação

⁸⁶ Com vigência de cinco anos, o PDI é um documento obrigatório para instituições que ofertam educação superior, segundo a Lei nº 10.861/2004 e o Decreto nº 5.773/2006 (revogado pelo Decreto nº 9.235/2017). O documento caracteriza a instituição, assim como orienta as suas ações pelos cinco anos de sua vigência. Ou seja, trata-se de documento primordial para as ações de gestão, sendo, por isso, considerado de forma determinante quando se constrói o Relatório de Gestão anual da instituição. Na análise realizada no PDI 2019 – 2023 do IFNMG, foi detectada uma inconsistência no que se refere à quantidade de unidades informadas neste documento, doze, e a quantidade presente na Plataforma Nilo Peçanha, treze. Após consulta ao IFNMG, foi informado que a discrepância refere-se ao quantitativo dos Centros de Referência: o PDI contabiliza apenas um, enquanto na Plataforma constam dois. Segundo o IFNMG, a quantidade correta de Centros de Referência atuais são três, ou seja, nem o documento e nem a Plataforma estão corretos. Isso ocorre porque a Plataforma extrai os dados do Sistec e este sistema não foi atualizado para a quantidade correta, que seriam três Centros de Referência. Dessa forma, os alunos e cursos que deveriam estar vinculados a este terceiro Centro de Referência são contabilizados para um dos *Campi* do IFNMG cadastrados no Sistec. Neste estudo, optou-se por seguir a informação oficial disponibilizada na Plataforma Nilo Peçanha, ou seja, dois Centros de Referência.

territorial da instituição chega a 236.789,295 km², correspondendo a 44,5% do território de Minas Gerais e a uma população estimada em 3.031.996⁸⁷ habitantes (IFNMG, 2018).

Figura 5 - Área de abrangência e unidades do IFNMG Brasil – 2019



Fonte: PDI 2019 – 2023 do IFNMG.

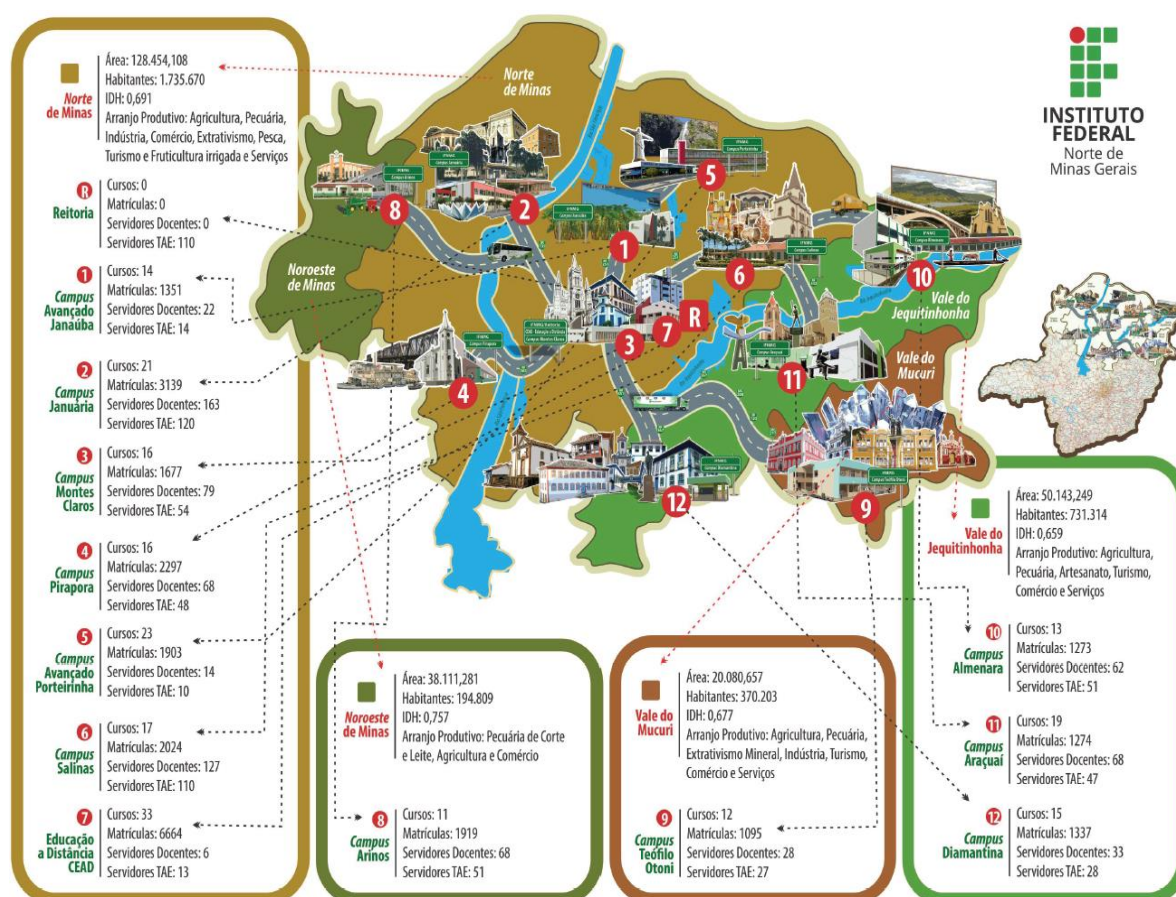
A Figura 6 retrata a diversidade de arranjos produtivos locais atendidos pela instituição, tendo em vista a sua extensa área de abrangência e as diferentes regiões de cobertura dentro do estado de Minas Gerais⁸⁸. Nesse sentido, a Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016, indica que o IFNMG conta, em sua estrutura, com unidades que possuem uma atuação agrícola, como os

⁸⁷ Considerando que o estado de Minas Gerais possuía uma população aproximada de 19.597.330 habitantes em 2010, informação do censo demográfico realizado pelo IBGE, a estimativa de população atendida pelo IFNMG situa-se em 15,5% dos habitantes do estado. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=31>. Acesso em: 13 jul. 2021.

⁸⁸ O estado de Minas Gerais conta, ainda, com o Cefet de Minas Gerais e com outros quatro IFs: IF de Minas Gerais, IF do Sudeste de Minas Gerais, IF do Sul de Minas Gerais e IF do Triângulo Mineiro.

Campi Januária, Arinos, Almenara e Salinas, e unidades com uma atuação urbana, como os *Campi* Montes Claros, Pirapora, Janaúba, Porteirinha, Teófilo Otoni e Diamantina.

Figura 6 - Regiões de abrangência do IFNMG com suas unidades e número de cursos, matrículas e servidores – 2019



Fonte: Relatório de Gestão do IFNMG, exercício 2019.

As características, diretrizes e objetivos do IFNMG são definidos em sua lei de criação, Lei nº 11.892/2008, sendo que o parágrafo único do Art. 1º evidencia seu caráter autônomo e sua natureza jurídica de autarquia. Com autonomia⁸⁹ administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, oferta de educação superior, básica e profissional, é

⁸⁹ O termo autonomia, quando utilizado em ciência política, refere-se à prerrogativa de um território ou organização de estabelecer livremente suas próprias leis ou normas. Quando vinculado aos IFs, o termo está relacionado à prerrogativa de autogoverno e autonormação, sendo associado aos fins e aos interesses dessa institucionalidade. Estes, por sua vez, por mais legítimos que sejam, devem estar submetidos aos interesses específicos da população (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, o que se tem, para os IFs, é um exemplo de relatividade da autonomia, uma vez que o poder concedido para autogestão possui limites bem definidos pela sua missão social. Em decorrência, deve ser exercido nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. Assim, os interesses específicos de qualquer representação, por mais legítimos que sejam, devem estar submetidos à vontade da sociedade (PACHECO, 2011).

considerado pluricurricular e especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades. Ainda, o § 3º do Art. 3º atribui aos IFs a prerrogativa para criar e extinguir seus cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, e para registrar seus diplomas. Quanto à educação superior, especificamente, o § 1º do Art. 2º os **equipara às universidades** federais para fins de regulação, supervisão e avaliação das instituições e dos cursos de educação superior (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Outras normativas posteriores reafirmam sua autonomia, como o Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009, e o Decreto nº 9.235/2017. O primeiro, por regulamentar os dispositivos da Lei nº 11.892/2008 que tratam da consulta à comunidade escolar para indicação dos cargos de Reitor e Diretor-Geral de campus⁹⁰; e o segundo, por disciplinar, em seu § 1º do Art. 99, que, além das universidades, os IFs e os Cefets registrarão os diplomas expedidos por eles próprios e aqueles emitidos por instituições de ensino superior sem autonomia.

Quanto ao atendimento aos percentuais legais de oferta de cursos estabelecidos na Lei nº 11.892/2008⁹¹, dos IFs, no geral, e do IFNMG, a Tabela 9 apresenta-os para a série histórica entre 2017 e 2019⁹².

⁹⁰ Nos IFs, existe o que Pacheco (2020, p. 8) denominou de uma cultura democrática no seu DNA, uma vez que suas eleições são feitas de forma direta, paritária e são uninominais para os dirigentes.

⁹¹ A Lei nº 11.892/2008 determina que, em cada exercício, no mínimo 50% das vagas dos IFs sejam destinadas para cursos técnicos prioritariamente na modalidade integrada e que 20% de suas vagas sejam destinadas às Licenciaturas, bem como programas especiais para formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. É importante destacar também o que estipula o §1º do Art. 2º do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006: As instituições federais de educação profissional “[...] disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”. É importante considerar que, apesar de a Lei nº 11.892/2008 estabelecer o percentual a ser cumprido pelos IFs, em seu Art. 8º, com base na informação relativa às “vagas”, a Portaria nº 1.162/2018 a contradiz ao estipular que o cálculo deve ser feito com base no conceito de “matrícula-equivalente” (Art. 1º, §3), sendo este último o seguido pela Plataforma Nilo Peçanha.

⁹² Atualmente, a Plataforma Nilo Peçanha só disponibiliza as informações dos anos de 2017, 2018 e 2019.

Tabela 9 - Porcentagem de vagas para cursos técnicos, formação de professores e Proeja – IFs e IFNMG – de 2017 a 2019

	Ano	Atendimento aos percentuais da Lei nº 11.892/2008 ⁹³		
		Técnicos (%)	Formação de professores (%)	Proeja (%)
IFs	2017	64,7	9,5	2,4
	2018	62,2	11,9	2,4
	2019	60,8	12,6	2,2
IFNMG	2017	59,7	8,8	0
	2018	58,3	11,2	0,2
	2019	56,7	10,8	0,1

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados das edições de 2018, 2019 e 2020; ano base 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Apesar de o IFNMG e os IFs possuírem um percentual de oferta de cursos técnicos bem acima do mínimo estipulado em lei⁹⁴, observa-se um movimento de diminuição quando se comparam os anos de 2017 a 2019. Quanto às ofertas de formação de professores e do Proeja, o não atendimento ocorre tanto para os IFs como para o IFNMG, principalmente quando se considera o público da educação de jovens e adultos.

Por sua vez, a Tabela 10 demonstra que o IFNMG, mesmo com unidades mais distantes dos grandes centros urbanos de Minas Gerais, consegue manter uma relação de candidato por vaga muito próxima da média dos IFs. Quanto à relação de matrículas por professor (RAP), o IFNMG, em toda a série histórica, apresenta números superiores. Como consequência, o gasto corrente por matrícula do IFNMG é consideravelmente inferior à média dos IFs, principalmente para o ano de 2019.

⁹³ O cálculo é efetuado com base no conceito de aluno-equivalente ou matrícula-equivalente. Este conceito foi regulamentado pela Portaria MEC nº 818, de 13 de agosto de 2015, que, posteriormente, foi substituída e revogada pela Portaria nº 1.162, de 9 de novembro de 2018. Nesta, é definido como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso. O primeiro “nivela a contagem das matrículas dos cursos de qualificação profissional ou cursos de formação inicial e continuada às matrículas dos cursos de regime anual, sendo determinado pela divisão da carga horária mínima regulamentada do curso por oitocentas horas”. O segundo “ajusta a contagem de matrículas-equivalentes para cursos que demandem, para o desenvolvimento de suas atividades, uma menor Relação Matrícula por Professor”.

⁹⁴ Com opinião divergente, Moraes (2016) afirma que a reserva de vagas para o ensino técnico tem se mostrado ineficiente, o que ele atribui à inexistência de um “Censo da EPT” que demonstre quais IFs têm, efetivamente, cumprido a regra estipulada na Lei.

Tabela 10 - Relação Candidato por Vaga, Relação Matrículas por Professor e Gasto Corrente por Matrícula – IFs e IFNMG – de 2017 a 2019

	Ano	Relação candidato por vaga	Relação matrículas por professor (RAP) ⁹⁵	Gasto corrente por matrícula (R\$) ⁹⁶
IFs	2017	3,93	21,79	15.866,69
	2018	4,08	23,95	15.560,93
	2019	3,95	24,68	15.561,67
IFNMG	2017	6,54	24,55	14.720,44
	2018	3,46	28,65	14.304,32
	2019	3,81	33,24	12.638,84

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados das edições de 2018, 2019 e 2020; ano base 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Para o alcance das metas dos IFs, levando em consideração a qualidade da educação e o recurso público aplicado, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos TAM⁹⁷, assinado por todos os IFs no momento de sua criação, estipula como 20 o número ideal de alunos por docente. Para o ano de 2019, informações do Relatório de Gestão do IFNMG apontam que a relação de matrículas por professor da instituição aumentou em decorrência da institucionalização do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cead) e, consequentemente, da possibilidade de alocação de professores, em exercício, para essa nova

⁹⁵ Este indicador mensura a relação entre a quantidade de matrículas equivalentes e a quantidade de docentes efetivos ponderados pelo tipo de Regime de Trabalho. A matrícula equivalente, conceito fundamental para compreender muitos indicadores, diz respeito à matrícula ponderada por: Fator de Equiparação de carga horária (permite a equiparação de cursos com durações distintas, sendo calculado pela divisão da carga horária anual do curso por oitocentas horas. A carga horária anual do curso deve considerar a carga horária mínima regulamentada e a duração do ciclo do curso, em anos, definido no projeto pedagógico); e Fator de Esforço de curso (ajusta a carga horária do curso em função da quantidade de aulas práticas que, tecnicamente, demandem menor Relação Matrícula por Professor). As definições metodológicas que explicam os conceitos dos indicadores são extraídas do documento Plataforma Nilo Peçanha: Guia de Referência Metodológica - PNP 2020 (BRASIL, 2018b) e da Portaria MEC nº 51, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

⁹⁶ Este indicador apresenta o valor investido, em média, para cada matrícula equivalente na Rede Federal. Sua definição engloba o “Gasto total com as instituições que compõem a Rede Federal no ano de referência, excetuando-se gastos com as seguintes rubricas: inativos e pensionistas; investimentos; inversões financeiras; e precatórios” (BRASIL, 2018b, p. 34).

⁹⁷ O TAM, documento assinado pelos Reitores dos IFs após a sua criação, é composto por dezenove metas, sendo algumas de médio prazo (2016) e outras de longo prazo (2022). O documento firma compromissos entre os IFs e a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sendo criado pelo MEC para formalizar um conjunto de compromissos assumidos pela SETEC/MEC e pelos IFs, entretanto, seus termos são questionados na medida em que estipulam metas muito difíceis de serem alcançadas, como o alcance de no mínimo 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016. Apesar das críticas, os IFs são auditados pela CGU em seu processo de tomada de contas anual no sentido de prestar contas sobre aquelas que não são alcançadas, como foi o caso do Relatório nº: 201700877 da CGU – Regional/MG. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/Relatorio%20final%20auditoria%20CGU%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/Relatorio%20final%20auditoria%20CGU%20(2).pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

unidade educacional. Isso resultou na contabilização das matrículas dos alunos dessa unidade, não considerados em anos anteriores, na metodologia deste indicador, uma vez que não havia docentes em exercício no Cead (IFNMG, 2020).

A Tabela 11 e o Gráfico 10, a seguir, apresentam dados de fluxo acadêmico e de evasão nos IFs. Ressalta-se, tanto para os IFs, no geral, como para o IFNMG, que o percentual de retenção e, em especial, o de evasão são altos e incidem diretamente no índice de eficiência acadêmica. Entretanto, é relevante observar, quanto ao índice, o aumento dos valores na série histórica 2017 a 2019, que foi de 6,5% para os IFs e de 14,4% para o IFNMG, como resultado do aumento da conclusão do ciclo e da diminuição da evasão. Nesse sentido, é possível perceber uma melhoria no Índice de Eficiência Acadêmica do IFNMG quando comparado aos IFs, fato que pode estar relacionado a sua baixa oferta de cursos para formação de professores e de cursos Proeja, uma vez que esses são, reconhecidamente, cursos que possuem uma maior evasão.

Tabela 11 - Conclusão, Evasão e Retenção do Ciclo e Índice de Eficiência Acadêmica - IFs e IFNMG - de 2017 a 2019

	Ano	Conclusão do Ciclo ⁹⁸	Evasão do Ciclo ⁹⁹	Retenção do Ciclo ¹⁰⁰	Índice de Eficiência Acadêmica ¹⁰¹
IFs	2017	43,15%	50,31%	6,54%	46,20%
	2018	45,53%	49,40%	5,06%	48%
	2019	48,13%	43,17%	8,71%	52,70%
IFNMG	2017	38,69%	56,64%	4,67%	40,60%
	2018	42,74%	55,85%	1,41%	43,40%
	2019	51,20%	41,97%	6,83%	55,00%

⁹⁸ Este indicador mensura o percentual de concluintes em um Ciclo de Matrícula, sendo que, para este cálculo, é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente. Sua definição está relacionada ao resultado da soma entre a quantidade de alunos “formados” e a quantidade de alunos “integralizados em fase escolar”, considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência. (BRASIL, 2018b, p. 29).

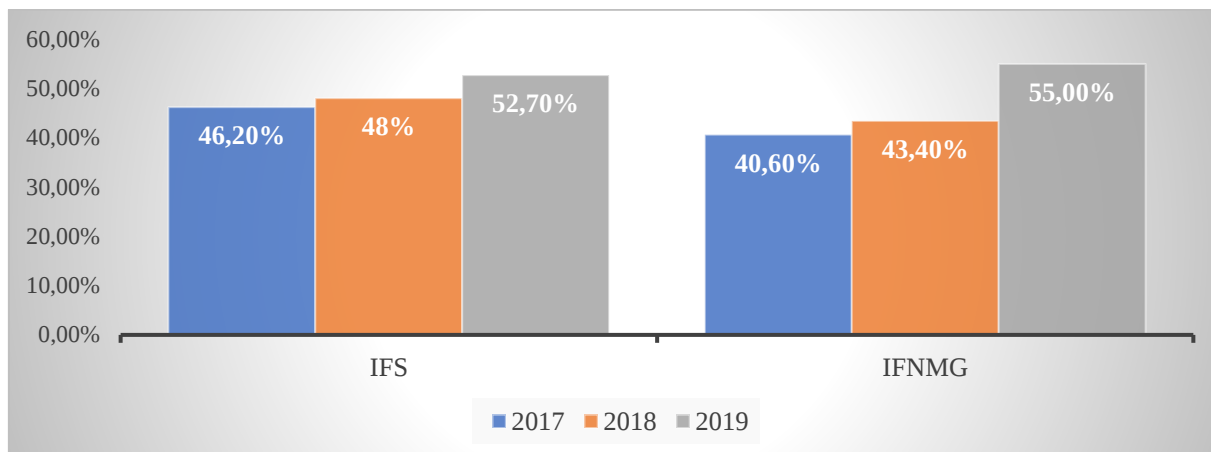
⁹⁹ Este indicador mensura o percentual de evadidos em um Ciclo de Matrícula, sendo que, para este cálculo, é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente. Sua definição relaciona-se aos alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência. (BRASIL, 2018b, p. 29).

¹⁰⁰ Este indicador mensura o percentual de retidos em um Ciclo de Matrícula, sendo que, para este cálculo, é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente. Sua definição relaciona-se ao percentual de matriculados que são classificados como “retidos” por terem ultrapassado o período previsto para integralização do curso (acrescido de um ano) em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no ano anterior ao ano de referência. (BRASIL, 2018b, p. 32).

¹⁰¹ Este indicador mensura o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito dentro do período previsto (+ 1 ano), acrescido de um percentual (projeção) dos alunos retidos no ano de referência que poderão concluir o curso. São considerados apenas os alunos matriculados em ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao Ano de Referência, sendo que, para este cálculo, é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente. (BRASIL, 2018b, p. 32).

Fonte: elaboração própria (2021), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados das edições de 2018, 2019 e 2020; ano base 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

Gráfico 10 - Índice de Eficiência Acadêmica dos IFs e do IFNMG, de 2017 a 2019



Fonte: elaboração própria (2021), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados das edições de 2018, 2019 e 2020; ano base 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

No que se refere ao número de servidores efetivos, docentes e técnico-administrativos, o IFNMG teve um crescimento pequeno entre 2017 e 2019. No caso dos docentes, passou de 629 para 648, o que representa um aumento de 3%, Tabela 12. No caso dos técnico-administrativos, passou de 655 para 683, o que corresponde a um aumento de 4%, Tabela 13. Este incremento modesto pode ser explicado pelas políticas de contingenciamento dos últimos anos, nas quais se investe menos no funcionalismo público, principalmente quando ligado a políticas sociais, como é o caso da educação. Inclusive, não se tem previsão para que as instituições da RFEPT atinjam o que está determinado na Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016¹⁰², que, no caso do IFNMG, são 770 docentes e 721 técnico-administrativos.

Tabela 12 - Número de docentes efetivos e substitutos/temporários - IFs e IFNMG - de 2017 a 2019

	Ano	Docentes Total	Docentes Efetivos			Docentes substitutos/temporários	
			20h	40h	DE	20h	40h
IFs	2017	39.267	662	1.170	33.495	301	3.639

¹⁰² Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519882. Acesso em: 4 jan. 2021.

	2018	40.762	725	1.145	34.696	262	3.934
	2019	42.048	593	965	36.048	286	4.156
IFNMG	2017	711	0	3	626	8	74
	2018	719	0	3	623	7	86
	2019	738	0	3	645	6	84

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados das edições de 2018, 2019 e 2020; ano base 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Tabela 13 - Número de técnico-administrativos - IFs e IFNMG - de 2017 a 2019

	Ano	Técnico-administrativos Total	Técnico-administrativos				
			20h	24h	25h	30h	40h
IFs	2017	34.863	271	2	301	284	34.005
	2018	32.250	253	1	292	271	31.433
	2019	32.652	290	1	295	455	31.611
IFNMG	2017	655	9	0	3	4	639
	2018	686	9	0	3	4	670
	2019	683	9	0	3	8	663

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados das edições de 2018, 2019 e 2020; ano base 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

É importante mencionar que parte dos servidores técnico-administrativos do IFNMG e da RFEPT, no geral, ocupa cargos extintos no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005¹⁰³. Assim, a tendência é de diminuição objetiva na quantidade de servidores administrativos dessas instituições caso não ocorra provimento de novas vagas.

2.3 IFNMG: OFERTA EDUCACIONAL E VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

No IFNMG, em especial, a partir da definição dos percentuais legais determinados pelas legislações¹⁰⁴ de no mínimo 50% das vagas para cursos técnicos, 20% para as Licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica e 10% para o Proeja, com ampliação dessa última a partir do ano de 2007, a análise dos dados de cursos, vagas e matrículas da instituição, no geral, e de cada um de seus *campi*, permite conhecer aspectos relevantes para uma reflexão

¹⁰³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

¹⁰⁴ Lei nº 11.892/2008 e Decreto nº 5.840/2006.

sobre o papel que cada unidade da instituição assume na composição dos percentuais mínimos para atendimento à legislação e, em paralelo, discutir a presença de diferentes características dentro de um mesmo IF, do que decorre, dentro do IFNMG, que nem todas as unidades são avaliadas pelos procedimentos do Sinaes, uma vez que não ofertam, ainda, cursos de graduação.

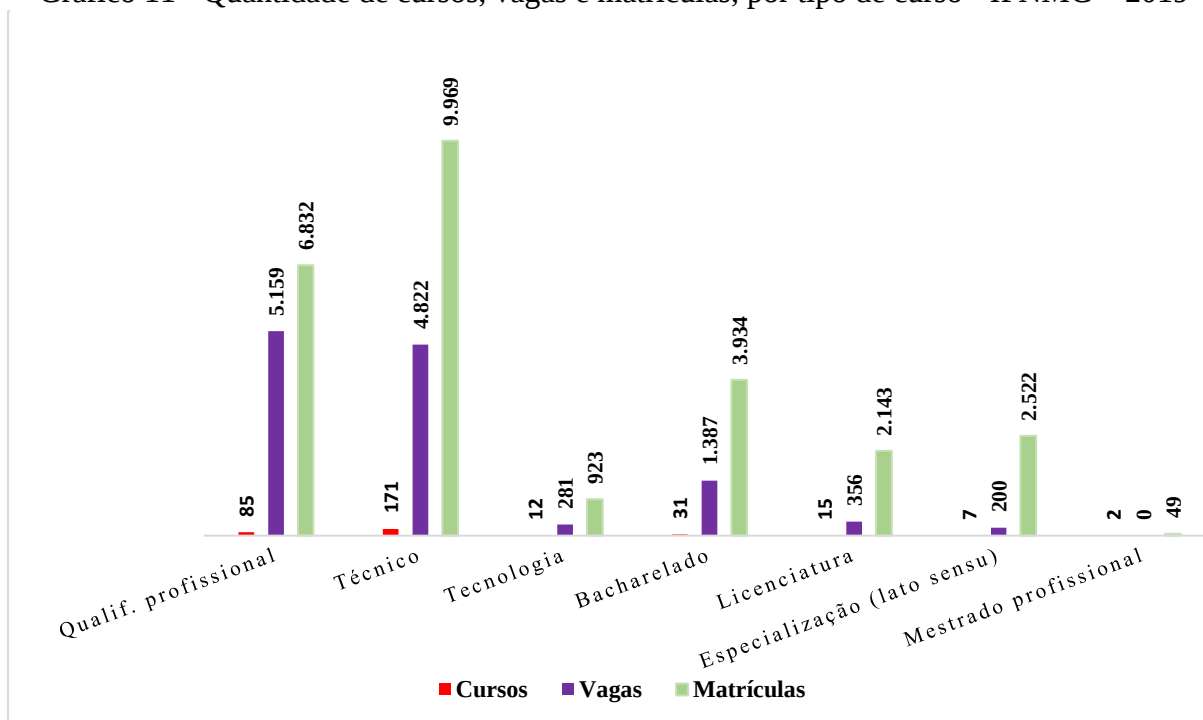
A Tabela 14 e o Gráfico 11 caracterizam a oferta do IFNMG, no geral, apresentando as informações relativas ao tipo de curso, vagas e matrículas da instituição, em 2019.

Tabela 14 - Tipo de cursos, vagas e matrículas, presencial e a distância – IFNMG – 2019

Nível Educacional	Tipo de curso	Cursos	Vagas	Matrículas
Educação Básica	Qualificação profissional	85	5.159	6.832
	Técnico	171	4.822	9.969
Educação Superior	Tecnologia	12	281	923
	Bacharelado	31	1.387	3.934
	Licenciatura	15	356	2.143
	Especialização (<i>lato sensu</i>)	7	200	2.522
	Mestrado profissional	2	0	49
TOTAL		323	12.205	26.372

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

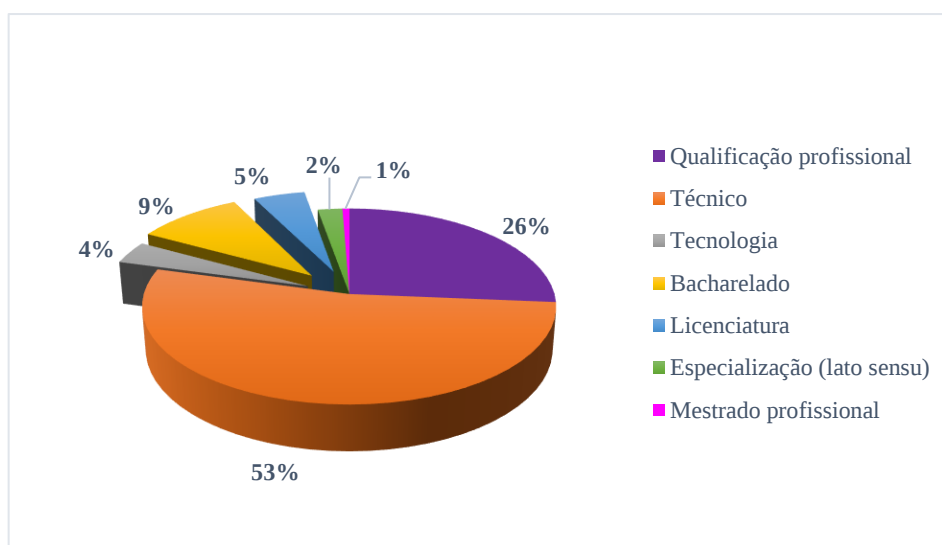
Gráfico 11 - Quantidade de cursos, vagas e matrículas, por tipo de curso - IFNMG – 2019



Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Partindo dessas informações, o Gráfico 12 representa, visualmente, a expressividade assumida pelos cursos técnicos no IFNMG: 53% dos cursos são deste nível de ensino e apenas 18% referem-se a cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura, portanto, às graduações.

Gráfico 12 - Porcentagem de cursos, por tipo, IFNMG – 2019



Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Com relação às matrículas equivalentes, após a conversão dos dados relativos às matrículas, a Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2019, apresentou os quantitativos de matrículas equivalentes, a seguir: total (20.855, que correspondem a 100%), cursos técnicos (11.821, que correspondem a 56,7%), formação de professores (2.250, que correspondem a 10,8%) e Proeja (28, que correspondem a 0,1%). A seguir, a Tabela 15 apresenta a representatividade de cada unidade do IFNMG nesses quantitativos.

Tabela 15 - Porcentagem de matrículas equivalentes de cursos técnicos, de formação de professores e de cursos Proeja das unidades do IFNMG – 2019

Instituição		Técnicos	Formação de Professores	Proeja
5.1a	Unidade de Ensino 5.1a			
IFNMG	Campus Almenara	63,8%	0,0%	0,0%
	Campus Araçuaí	59,5%	0,0%	0,0%
	Campus Arinos	46,7%	0,0%	0,0%
	Campus Avançado Jana...	67,3%	0,9%	5,7%
	Campus Avançado Port...	61,1%	0,8%	0,0%
	Campus Diamantina	59,4%	0,0%	0,0%
	Campus Januária	48,3%	18,4%	0,0%
	Campus Montes Claros	69,4%	1,3%	0,0%
	Campus Pirapora	73,0%	0,0%	0,0%
	Campus Salinas	43,9%	25,0%	0,0%
	Campus Teófilo Otoni	82,2%	0,0%	0,0%
	Centro de Referência Co...	100,0%	0,0%	0,0%
	Centro de Referência e...	32,3%	40,7%	0,0%
		Técnicos	Formação de Professores	Proeja

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Com relação aos percentuais definidos para os cursos técnicos, mesmo considerando que essa definição legal diz respeito ao IFNMG como um todo e não a cada unidade, verifica-se que a maioria delas cumpre o mínimo de 50% das matrículas equivalentes, com exceção, em pequena medida, do Campus Arinos, do Campus Januária, do Campus Salinas e, em grande medida, do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – Cead. Nesse último caso, é possível indicar que um percentual menor de atendimento aos cursos técnicos está relacionado ao fato de que a oferta de vagas para o Cead está mais vinculada aos programas governamentais que, em seus editais, já definem quais modalidades deverão ser atendidas. O Relatório de Gestão do IFNMG, ano 2019, justifica a drástica redução no número de matrículas dos cursos técnicos e de formação inicial e continuada nos anos de 2018 e de 2019 devido à finalização dos cursos ofertados com programas governamentais, quais sejam, Rede e-Tec, Profuncionário, Bolsa-Formação/Pronatec. Assim, o IFNMG passou a investir em cursos de oferta institucional própria, fora dos programas de fomento governamental.

Já no que se refere aos cursos de formação de professores, é perceptível a concentração da oferta nos *Campi* Januária, Salinas e no Cead. Quanto ao Cead, a oferta de pós-graduações na área educacional e das licenciaturas pelo Programa Universidade Aberta no Brasil – UAB implicam uma maior oferta de vagas. Já o Campus Januária, como unidade pré-existente, já possuía uma estrutura prévia, além de autorização legal para a oferta de licenciaturas. Esse Campus, por ser proveniente de Cefet, já ofertava as licenciaturas em Física e Matemática, mesmo antes da Lei nº 11.892/2008. O Campus Salinas, entretanto, como provém de Escola

Agrotécnica, apesar de possuir uma estrutura prévia, ainda não possuía autorização legal para a oferta de licenciaturas. Nesse sentido, enquanto as novas unidades ainda estavam em fase inicial de implantação, as unidades preexistentes já possuíam maiores requisitos, no caso do Campus Januária, para a oferta de licenciaturas¹⁰⁵.

Outro aspecto relevante a ser mencionado refere-se ao comportamento assumido pelo IFNMG para implantação dos novos *campi* a partir da Lei nº 11.892/2008, no qual eram, primeiramente, criados cursos FIC e cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Posteriormente, iniciavam-se os cursos integrados e, na sequência, os cursos superiores de tecnologia e bacharelados para cumprirem, dentre seus objetivos, o compromisso com a verticalização¹⁰⁶ prevista na sua lei de criação. Todavia, este comportamento não foi comum entre os IFs, uma vez que, quando confrontada com a autonomia dos IFs, a verticalização “[...] parece sofrer frequentes curtos-circuitos que ignoram os itinerários formativos, iniciando o funcionamento de seus eixos tecnológicos com cursos superiores e não com formações de nível básico” (MORAES, 2016, p. 9).

Deve-se considerar, como motivos que justificam a baixa implantação de licenciaturas no IFNMG, o fato de que esses cursos, em especial as licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática, terem reconhecidamente uma menor procura, com menor relação candidato por vaga, e por terem uma alta taxa de evasão. Esses são, também, fatores relacionados à baixa oferta de cursos Proeja.

Assim, com o passar do tempo, além do fato de que as licenciaturas não tiveram centralidade na implantação, e com as vagas para docentes ficando cada vez mais escassas, essa oferta não avançou como determina o marco legal. O Gráfico 13, a seguir, ao indicar que o índice de verticalização¹⁰⁷ do IFNMG é consideravelmente maior do que o dos IFs, no geral,

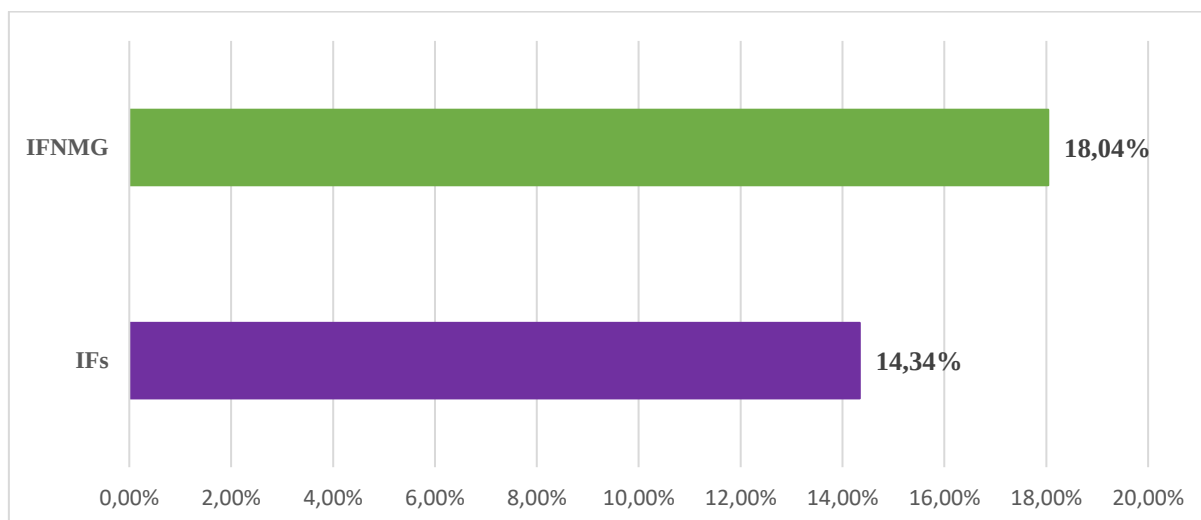
¹⁰⁵ Sobre a implementação de licenciaturas em IFs, maiores informações podem ser obtidas na pesquisa de Gomes (2013) e Souza e Otranto (2020). Nesse último estudo, os autores constataram que a oferta de licenciaturas por IFs e CEFETs é de 6,5% dos 7.272 cursos ofertados no país e, quanto às matrículas desse tipo de curso, sua participação não ultrapassa 3,5% do total de matrículas. Quanto ao tipo de licenciatura ofertada por essas instituições, em sua maioria, são para a formação de professores da educação básica e não necessariamente nas áreas de ciências naturais, matemática e educação técnica e profissional.

¹⁰⁶ Esta verticalidade refere-se à implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os cursos. Devem ser construídos livremente pelos educandos, em diálogo com os educadores, e extrapolar a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, uma vez que buscam uma organização de conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo fecundo e diverso entre as formações (PACHECO, 2020).

¹⁰⁷ O Índice de Verticalização foi elaborado pelo Grupo de Especialistas da PNP, nomeado pela Portaria MEC/Setec nº 50, de 12 de novembro de 2018, com o objetivo de avaliar o esforço das unidades acadêmicas da RFEPT em oferecer vagas que permitam ao estudante construir um itinerário formativo vertical, desde a qualificação profissional até a pós-graduação, dentro de um mesmo Eixo Tecnológico ou Subeixo Tecnológico, conforme aponta o Inciso III do Art. 6º da Lei 11.892/2008. Esse indicador busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo Eixo/Subeixo Tecnológico, considerando vagas ofertadas em quatro categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional, Curso Técnico, Curso de Graduação e Curso de Pós-Graduação. É desejável que as unidades acadêmicas atuem

retrata essa opção pelo atendimento à verticalização em detrimento da abertura de licenciaturas, escolhas que foram delineando e caracterizando a oferta da instituição.

Gráfico 13 - Índice de Verticalização do IFNMG e dos IFs do Brasil, no geral, em 2019

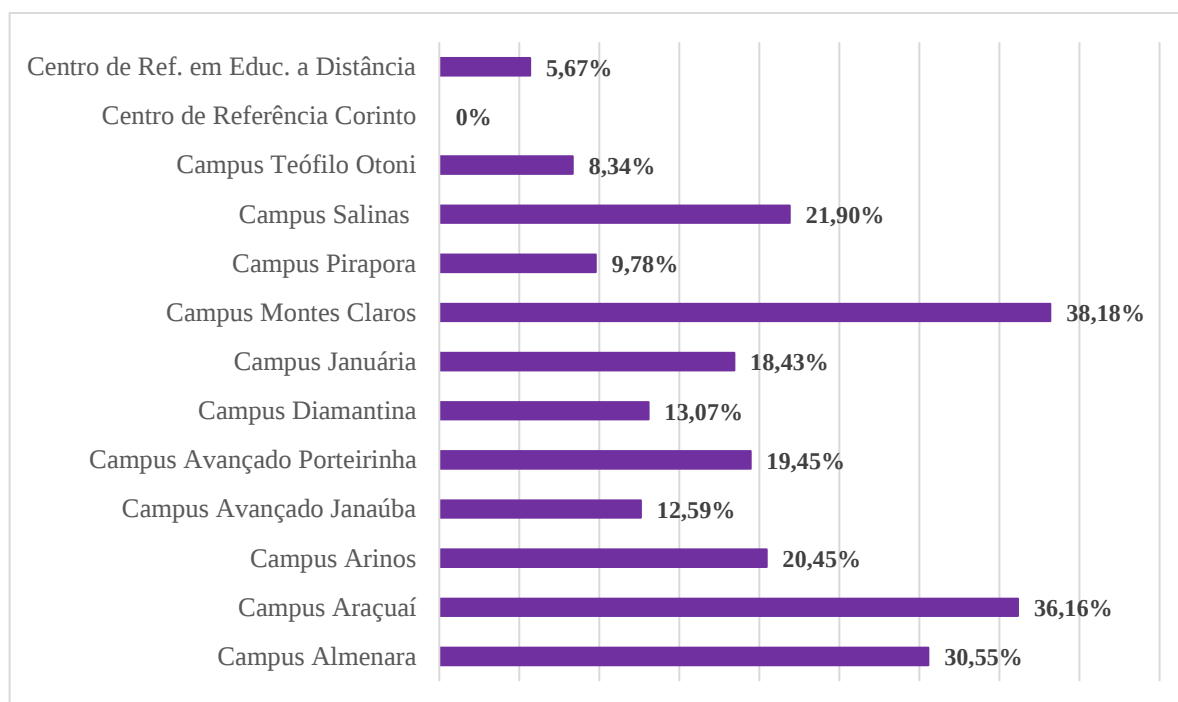


Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

No entanto, a verticalização do ensino no IFNMG apresenta-se de forma distinta entre suas unidades, conforme indica o Gráfico 14, a seguir.

em um número limitado de Eixos Tecnológicos e que, em cada um desses eixos, ofertem vagas em cursos de diversos níveis que permitam que o estudante siga por um itinerário formativo ascendente, como, por exemplo, o aluno de um curso de Qualificação Profissional “Armador de Estruturas”, que se matricula posteriormente em um “Curso Técnico de Edificações”, depois no Curso de “Graduação Tecnológica em Construção de Edifícios” e finalmente em um “Mestrado em Infraestrutura”, todos os cursos do Eixo Tecnológico “Infraestrutura” e Subeixo “Civil”. Além de permitir que o aluno tenha acesso a um itinerário formativo dentro da mesma unidade, esse tipo de estrutura acadêmica permite que “os saberes” possam ser compartilhados nos diversos níveis oferecidos, a partir de uma mesma área do conhecimento. Dessa forma, os alunos de um Curso Técnico teriam aulas com professores da pós-graduação e seriam colegas de alunos de Qualificação Profissional, tudo dentro do mesmo eixo tecnológico (BRASIL, 2018b, p. 34-35). No entanto, ressalta-se que os IFs possuem processos de seleção específicos para que os candidatos ingressem em seus cursos. Nesse sentido, esse percurso apresentado não é automático, havendo a necessidade de passar por processos seletivos próprios para ingresso em cada curso.

Gráfico 14 - Índice de Verticalização das unidades do IFNMG, em 2019



Fonte: elaboração própria (2021), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

A Tabela 16 indica as unidades que ofertam educação superior, nas formas presencial e a distância, com o tipo e a quantidade de cursos e a quantidade de matrículas e vagas, em 2019. O Campus Janaúba não oferta educação superior, ainda, o Campus Diamantina não oferta graduações. Os cursos de especialização *lato sensu* eram ofertados de forma discreta pelos *Campi* Januária (um curso presencial e um a distância) e Diamantina (um curso a distância) e, de forma mais expressiva, pelo Cead (quatro cursos a distância). Quanto ao Mestrado Profissional, apenas os *Campi* Montes Claros e Salinas tinham oferta, ambas de forma presencial. Essa Tabela permite constatar que os *Campi* previamente existentes, Januária e Salinas, possuíam uma oferta de graduações mais representativa e diversificada, com a oferta de 16 (dezesseis) e 10 (dez) cursos, respectivamente, nos três tipos existentes: bacharelado, licenciatura e tecnologia. Esses são os únicos *campi* do IFNMG que oferecem licenciaturas de forma presencial.

Tabela 16 - Unidades do IFNMG que ofertam educação superior, por tipo de curso e quantidade de cursos, matrículas e vagas – 2019

Unidade do IFNMG	Tipo de curso superior	Cursos	Matrículas	Vagas
Almenara	Bacharelado	1	150	40
	Tecnologia	2	234	76
Araçuaí	Bacharelado	3	261	84
	Tecnologia	2	162	40
Arinos	Bacharelado	4	549	121
	Tecnologia	3	257	80
Avançado Porteirinha	Bacharelado	1	63	35
Diamantina	Especialização (<i>lato sensu</i>)	1	128	200
Januária	Bacharelado	8	887	196
	Licenciatura	6	561	160
	Tecnologia	2	116	0
	Especialização (<i>lato sensu</i>)	2	58	0
Montes Claros	Bacharelado	6	443	120
	Mestrado Profissional	1	24	0
Pirapora	Bacharelado	3	609	653
Salinas	Bacharelado	4	516	138
	Licenciatura	5	508	196
	Tecnologia	1	21	0
	Mestrado Profissional	1	25	0
Teófilo Otoni	Tecnologia	2	133	85
Cead	Bacharelado	1	456	0
	Licenciatura	4	1.074	0
	Especialização (<i>lato sensu</i>)	4	2.336	0
Total	Bacharelado	31	3.934	1.387
	Licenciatura	15	2.143	356
	Tecnologia	12	923	281
	Especialização (<i>lato sensu</i>)	7	2.522	200
	Mestrado Profissional	2	49	0

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da Plataforma Nilo Peçanha, resultados da edição de 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

Por conseguinte, há que se considerar, com relação à opção pela oferta de determinados cursos em detrimento de outros, que a utilização do conceito de aluno-equivalente, ou matrícula equivalente, pode ser apontada como aspecto de influência na escolha pelo curso. Previsto na Lei de criação dos IFs, o conceito é atribuído a todos os cursos da instituição e influencia a relação aluno-professor, no cálculo dos indicadores de gestão, no cálculo dos percentuais de vagas estipulados na Lei nº 11.892/2008 e no Decreto nº 5.840/2006 e no orçamento da instituição.

2.4 IFNMG: PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Atualmente, a educação profissional técnica de nível médio e os cursos de qualificação profissional, ou de formação inicial e continuada, que correspondem respectivamente a 38% e 26% das matrículas do IFNMG, portanto, contabilizando juntos 64% das matrículas e 82% das vagas, conforme o Gráfico 11 e o Gráfico 12, não possuem políticas públicas avaliativas implementadas em nível nacional.

Ocorreu uma ampla discussão no Brasil, até o ano de 2014, sobre uma proposta de avaliação da educação profissional técnica de nível médio, chamada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional (Sinaep), que considerava, em sua composição, questões muito parecidas com as do Sinaes. A principal diferença entre ambos estava no fato de o Sinaep valorar, além das avaliações de cursos, instituições e desempenho de estudantes, a avaliação dos egressos. A proposta foi formulada através de uma ação conjunta entre Setec e Inep, sendo discutida com as instituições da RFEPT, com os conselhos nacional e estaduais de educação, com as redes estaduais de educação profissional e tecnológica e os serviços nacionais de aprendizagem. Acredita-se que o fracasso na sua implementação se deve à complexidade e à dificuldade de sua execução, assim como aos interesses divergentes entre os atores envolvidos no processo de concepção e de implementação da política¹⁰⁸.

A execução de política tão ampla como o Sinaep demandaria um investimento expressivo em recursos humanos para promover as visitas *in loco*. Então, tendo em vista a carência de recursos financeiros e humanos para sua implementação, acredita-se que, como ocorreu com o Sinaes, o resultado seria a criação de índices e indicadores, como o CPC e o IGC, para flexibilizar e aligeirar a avaliação com o intuito de viabilizar os seus procedimentos. Ainda, como obstáculo à execução da política, pode-se mencionar a necessidade de criar um sistema, nos moldes do e-MEC, para tramitar e viabilizar os processos necessários à sua execução. Ademais, atribui-se uma complexidade à avaliação prevista no Sinaep, tendo em

¹⁰⁸ Na época da construção da proposta, com as mudanças relacionadas à pasta do Ministério da Educação, mudavam, também, o secretário da Setec e o presidente do Inep. Em decorrência disso, acontecia uma modificação em cadeia dos cargos desses órgãos, o que resultava em alterações também nas políticas públicas empreendidas por eles. Alguns ministros da Educação do período foram: Aloizio Mercadante, de 24 de janeiro de 2012 a 2 de fevereiro de 2014; José Henrique Paim, de 3 de fevereiro de 2014 a 1 de janeiro de 2015; Cid Gomes, de 1 de janeiro de 2015 a 18 de março de 2015; Luiz Cláudio Costa, de 18 de março de 2015 a 6 de abril de 2015; Renato Janine Ribeiro, de 6 de abril de 2015 a 1 de outubro de 2015; Aloizio Mercadante, de 2 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016; Mendonça Filho, de 12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018; Rossieli Soares, de 6 de abril de 2018 a 31 de dezembro de 2018; Ricardo Vélez Rodríguez, de 1 de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019; Abraham Weintraub, de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2019; e Milton Ribeiro, de 16 de julho de 2020 até hoje. Ou seja, em menos de 10 anos, passaram pelo MEC 10 ministros da Educação.

vista a necessidade de cruzar informações provenientes de diferentes sistemas (sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa, sistemas e bases de dados relacionados à educação, ao trabalho, emprego e renda e ao desenvolvimento social e econômico) para o cálculo dos parâmetros de avaliação. Dentre os sistemas, a proposta do documento base do Sinaep elenca: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), e-MEC, Censos da Educação Básica e da Educação Superior, Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria (Sistema BSM), Censo demográfico, Pnad Contínua, questionário socioeconômico do Enade e do Enem, Portal MTE mais Emprego (Portal MTE) e Portal do Empreendedor/Microempreendedor Individual (Portal MEI) (DANTAS; FONSECA, 2014).

Quanto à educação superior, os IFs passam pelas avaliações do Sinaes, no que se refere às graduações, e da Capes, no que se refere às pós-graduações *stricto sensu*. Acresce que, ao oferecer educação básica, estas instituições são submetidas a outras formas de avaliações que fazem eco com o Sinaes para influenciar as atividades e as rotinas institucionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

2.5 IFNMG: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO E A REGULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFNMG, documento que faz parte do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e que expressa a essência e os objetivos educacionais da instituição, portanto, que anuncia suas características e os aspectos de sua identidade institucional, baseia-se no art. 206 da Constituição Federal, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.235/2017. Desse modo, apregoa, principalmente, a equidade de condições de acesso e permanência, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino.

Com esses princípios, em seu PDI 2019-2023, a instituição se diz nortear por uma educação que seja, ou que tenha a(s) seguinte(s) característica(s): “pública e gratuita de qualidade”, “pública e gratuita de excelência”, “excelência da formação”, “formação de excelência”, “ensino superior de excelência”, “gratuita e de excelência”, “qualidade no processo de ensino-aprendizagem”, “qualidade do ensino”, “padrões de qualidade vigentes”, “qualidade dos serviços prestados”, “qualidade dos cursos e da instituição”, “padrões de qualidade para a

educação superior”, “serviços de qualidade”, “atender com a máxima qualidade, eficiência e responsabilidade social”, nestes termos (IFNMG, 2018). Inclusive, em suas 171 (cento e setenta e uma) páginas, o PDI citou, relacionando ao processo educacional do IFNMG, o termo “qualidade” por 16 (dezesesseis) vezes e o termo “excelência” por 8 (oito) vezes. Com efeito, é salutar discutir o conceito de qualidade, pois sua incompreensão resulta em muitos equívocos.

A princípio, deve-se considerar que ele é polissêmico, complexo e, quando relacionado à questão educacional, é formulado a partir de uma construção histórica. Ademais, sua compreensão deve levar em consideração uma análise das especificidades da conjuntura social que possibilitam sua produção – a configuração sociocultural de determinados indivíduos ou grupos de indivíduos (SOUSA, 2009).

Nesse sentido, ao adotar um conceito de qualidade socialmente construído, Dagnino (2015) acresce a sua concepção de qualidade educacional a necessidade de ser relevante. Nessa mesma direção, Dias Sobrinho (2015, p. 596) aponta que a qualidade precisa ser útil para a população, tendo, também, “[...] rigor e relevância do ponto de vista do saber, da ciência e da tecnologia.”

Por certo, há muitos conceitos de qualidade em educação. Não obstante, contextos políticos e históricos específicos podem promover determinada acepção particular predisposta a assumir um sentido hegemônico, “atribuindo ao seu sentido particular e específico um significado universal” (HYPÓLITO, 2013, p. 128). Desse modo, as políticas de gestão foram originando, na prática, um conceito relacionado à ideia de qualidade total e aos processos de avaliação, ainda que não sejam a mesma coisa, utilizando critérios de eficiência para fazer medições a partir de indicadores específicos. Pouco se discute sobre a possibilidade de ter um conceito menos influenciado pelas questões de mercado e mais fundamentado em compromissos sociais (HYPÓLITO, 2013).

Neste trabalho, do ponto de vista conceitual, concebe-se como mais apropriado o conceito apresentado no Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, um dos documentos que subsidiou a elaboração do PNE 2014-2024¹⁰⁹. Nele, o conceito é considerado como complexo e decorrente de uma construção humana, sendo desejável uma educação que possua uma qualidade referenciada no social, influenciando a

¹⁰⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é um instrumento político importante que, se corretamente proposto e instituído, pode resultar em políticas educacionais que garantam o direito dos brasileiros à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Com tal perspectiva, pode-se considerar que o PNE vigente, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é o principal norteador das políticas educacionais do país. A referida lei estabelece, com relação ao acompanhamento das 20 metas e 254 estratégias do PNE, que a sua execução deve ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas.

“formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo [...]. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade” (p. 52), bem como às dimensões extraescolares, que afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares (BRASIL, 2013a).

Há que se considerar, entretanto, segundo Assis (2017), que a concepção de educação pública e de qualidade socialmente referenciada não é reverberada na proposição de algumas metas e estratégias do PNE vigente. Como exemplo, citou, dentre outras, as metas e estratégias que preveem a ampliação do acesso e permanência que, ao relacionar a melhoria da qualidade aos exames de larga escala, assume uma tendência meritocrática e regulatória. “No limite, o que está em questão é muito mais o desempenho médio dos alunos nos exames e nos índices do que a efetiva qualidade educacional socialmente referenciada [...]” (Ibid., p. 11).

Já no que se refere à avaliação, o Documento da Conae 2014 menciona-a como questão essencial para a promoção e garantia da educação de qualidade, devendo ser efetivada como um processo avaliativo mais amplo e vinculado a projetos educativos democráticos e emancipatórios (BRASIL, 2013a).

Apesar de serem processos diferentes e da necessidade de complementaridade entre ambos, constantemente o sentido de avaliação se confunde com o de regulação na educação superior. A avaliação precisa ser educativa e formativa, baseando-se em um “processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízos de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 43). Sendo assim, o conhecimento que a avaliação deve proporcionar à própria instituição, escopo da avaliação, faz-se significativo tanto para o aperfeiçoamento de suas próprias ações quanto para fundamentar o Estado com informações que subsidiarão as políticas públicas relativas à educação, visando a uma qualidade referenciada no social, ou seja, que reflita os anseios da sociedade.

Já na regulação, há o estabelecimento de mecanismos de controle e fiscalização para certificar as condições de existência de um sistema de boa qualidade, sendo responsabilidade originalmente do Estado. Ambas, avaliação e regulação, devem se articular, sendo que a primeira não deve ser realizada como um processo de controle, punição, ou premiação, mas, sim, deve ter a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social da IES. Assim, “a avaliação com intencionalidade e função educativa deve ser desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações (rankings) de instituições” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 43).

Esses apontamentos permitem asseverar que é salutar a preocupação com a qualidade da oferta por meio dos processos de avaliação e regulação do sistema de educação superior do país. Nesse sentido, no campo da educação superior, as políticas de avaliação e regulação assumem protagonismo com vistas à garantia de qualidade, que se pretende socialmente referenciada.

É, pois, em um cenário perpassado por uma concepção de educação entendida como direito social fundamental do cidadão e considerada, também, ato político manifesto por meio de diferentes concepções, que se recorreu a Dourado (2010) quando atribui ao campo educacional a influência de posições políticas diferentes e, por vezes, contraditórias. Ademais, segundo o autor, deve-se ter em conta, para a avaliação de uma política pública, as circunstâncias concretas nas quais ela foi proposta e/ou efetivada.

Observa-se que, no Brasil, além da falta de planejamento de longo prazo, as políticas educacionais têm sido limitadas à expectativa governamental, não assumindo um propósito mais abrangente como política de Estado, o que reflete uma lógica “[...] na qual a descontinuidade é um simulacro da continuidade” (DOURADO, 2010, 2018, p. 479). Desse modo, o Sinaes, como política de Estado, requer um planejamento cuidadoso e, especialmente, ampla participação da sociedade civil e política, tendo a construção coletiva como premissa fundante.

Esses elementos realçam a complexidade do debate sobre qualidade, avaliação e regulação, especialmente quando se consideram as especificidades dos IFs, que estão imbricados em múltiplas ações, níveis e modalidades de educação. Além disso, no âmbito da educação superior, envolvendo a avaliação da instituição, dos cursos e dos estudantes dos cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura, tem-se o Sinaes.

2.6 IFNMG: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO

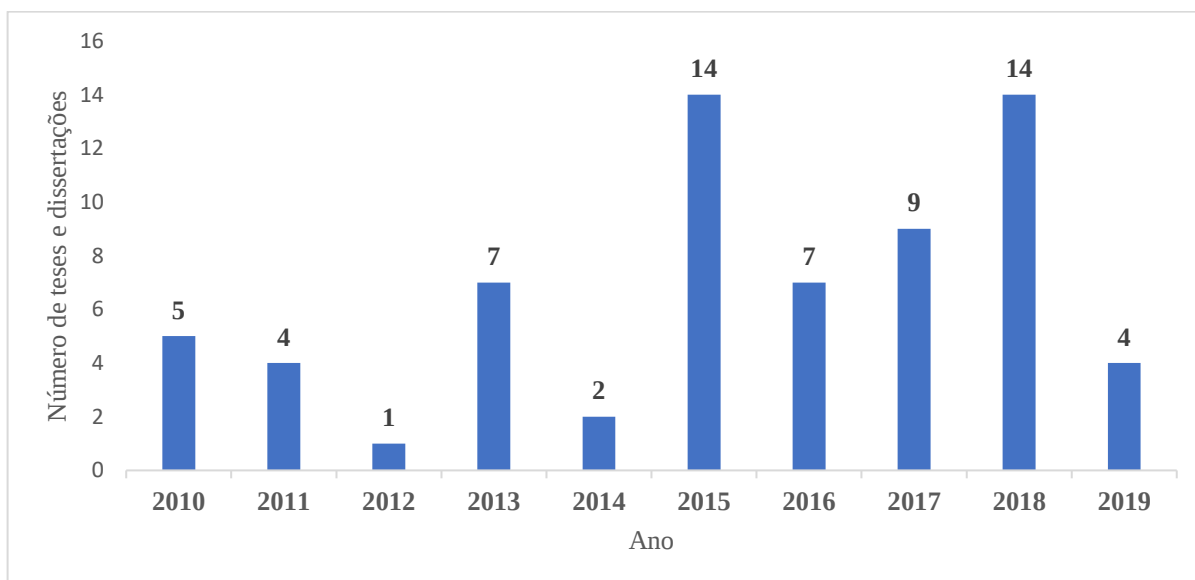
O trabalho científico sobre determinada questão pode ser observado nas produções de teses e dissertações dos programas de pós-graduação do Brasil. Nesse sentido, considerando a premissa de que essas produções devem ser social e cientificamente úteis, apresentando, assim, dados ou informações que agreguem conhecimento sobre uma temática específica, julgou-se relevante realizar uma pesquisa no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre produções que tivessem o IFNMG como objeto ou *locus* de estudo. Não se cogitou realizar uma avaliação sobre as produções disponíveis ou aferir as suas contribuições para a sociedade e a ciência, mas, sim, realizar uma verificação das temáticas

estudadas, no país, sobre o IFNMG, com o intuito de conhecer as contribuições científicas e os fenômenos já estudados sobre a instituição. Para tal, no dia 28 de agosto de 2020, pesquisou-se o assunto no portal da BDTD, no link <https://bdtb.ibict.br/vufind/>, com o descritor ("Instituto Federal" AND "Norte de Minas Gerais").

No primeiro momento de levantamento dos dados, foram obtidas 77 produções, das quais 4 (quatro) estavam repetidas, restando, assim, 73 a serem analisadas. Realizaram-se dois tipos de investigação para determinar se os 73 documentos realmente tinham o IFNMG como objeto ou *locus* de estudo: primeiramente, foram examinados o título, o resumo, as palavras-chave e o sumário das produções; posteriormente, procurou-se o termo “IFNMG” em todo o conteúdo dos 73 arquivos através da ferramenta “localizar” do software do PDF para confirmar se os trabalhos realmente se referiam à pesquisa sobre a instituição. Após os dois procedimentos, constatou-se que 6 (seis) arquivos não tinham o IFNMG como objeto ou *locus* de estudo. Assim, restaram 67 produções a serem verificadas e categorizadas segundo seus objetivos de investigação, sendo duas teses e 65 dissertações.

Dentre as produções, os anos de suas publicações estavam entre 2010 e 2019, com prevalência entre 2015 e 2018 (66%), conforme o Gráfico 15, a seguir.

Gráfico 15 - Número de teses e dissertações do BDTD sobre o IFNMG, por ano



Fonte: elaboração própria (2020), com informações da BDTD em 28 de agosto de 2020.

Quanto à instituição de defesa das produções, a Tabela 17 apresenta-as, inclusive, relacionando ao ano de defesa. Constata-se grande prevalência de trabalhos defendidos no âmbito de programas de pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e

Mucuri (UFVJM), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), contabilizando 69% dos estudos para essas instituições, o que está relacionado a alguns aspectos sobre os quais cabem explicações. Foi realizado um convênio entre o IFNMG e a UFVJM com o objetivo de qualificar 20 servidores do IFNMG no curso de Mestrado Profissional em Educação, na área de concentração Educação e Gestão de Instituições Educacionais, ofertado pela universidade. Outro convênio ocorreu entre o IFNMG e a UFBA com o objetivo de qualificar servidores do IFNMG no Curso de Mestrado Profissional em Administração do Núcleo de Pós-Graduação da Escola de Administração da universidade¹¹⁰. Ainda, é importante destacar que o convênio foi renovado em 2018 para a segunda turma com a oferta de 15 vagas. Assim, novas dissertações ligadas a essa parceria estão sendo redigidas.

Quanto à UnB, dois fatores justificam o número de estudos relacionados ao IFNMG no seu programa. O primeiro é a proximidade geográfica entre o campus Arinos do IFNMG e o campus da UnB que fica em Brasília; o outro refere-se a um projeto desenvolvido em parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC. Esse projeto, chamado de Projeto Gestor, “[...] foi desenvolvido entre 2006 e 2011, tendo ofertado formação, em nível de mestrado, para gestores e para professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...]” (CARVALHO; SOUZA, 2014). Mesmo sendo aberto para toda a RFEPT, vários servidores do IFNMG cursaram esse Programa.

Tabela 17 - Instituição de defesa das teses e dissertações relacionadas ao IFNMG e ano de defesa

INSTITUIÇÃO DE DEFESA	ANO										Total Geral
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
UFBA	0	0	0	0	0	0	0	3	6	0	9
UFMG	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	4
UFRRJ	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	7
UFSC	0	0	0	0	0	6	1	0	0	0	7
UFV	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
UFVJM	0	0	0	0	0	3	4	4	7	3	21
UnB	3	2	0	5	1	3	1	1	0	0	16
UNIVATES	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Total Geral	5	4	1	7	2	14	7	9	14	4	67

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da BDTD em 28 de agosto de 2020.

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/posgraduacao?id=4426>. Acesso em: 4 jan. 2021.

em informática e da administração. Por fim, essa análise preliminar das produções encontrou 4 (quatro) dissertações que tratavam, no geral, sobre avaliação, conforme Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Produções com as temáticas “avaliação” e “IFNMG” – Brasil

Título da dissertação	Autor	Orientador	Palavras-chave	Instituição de defesa	Ano de defesa
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	Souza, Valesca Rodrigues de	Kipnis, Bernardo	Avaliação Institucional; Autoavaliação; Institutos Federais; Mudanças Institucionais	UnB	2010
Controle interno: avaliação da estrutura do sistema de controle interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG	Rocha, Rui Martins da	Gomes, Sonia Maria da Silva	Sistema de Controle Interno; Controle Interno nos Institutos Federais; Avaliação de Controle Interno nos Institutos Federais; Riscos nos Institutos Federais	UFBA	2017
Avaliação da eficiência dos gastos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	Figueiredo, Gabriela Matos Miranda de	Bruni, Adriano Leal	Gastos públicos; Eficiência; Institutos Federais de Educação; Avaliação; Despesa pública; Finanças públicas	UFBA	2018
Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	Veloso, Helmer Soares	Paixão, Roberto Brasileiro	Planejamento; Avaliação; Negociação; Indicadores	UFBA	2018

Fonte: elaboração própria (2020), com informações da BDTD em 28 de agosto de 2020.

Com a investigação do título, das palavras-chave, do resumo e do sumário dos quatro trabalhos que abordavam a avaliação no IFNMG, referidos no Quadro 5, constatou-se que apenas um, Souza (2010), referia-se à avaliação no contexto do Sinaes. Os demais, Rocha (2017), Figueiredo (2018) e Veloso (2018), tratavam do tema avaliação, entretanto, no contexto de, respectivamente, controle interno administrativo nos processos de execução financeira; circunscrito à questão financeira da instituição; e em sua relação com a criação de indicadores para avaliação do PDI em uma perspectiva negociada, com uma abordagem do campo da administração pública. Quando foram exploradas as produções completas de Rocha (2017), Figueiredo (2018) e Veloso (2018), com o auxílio da ferramenta “localizar”, constatou-se que

as duas primeiras sequer citavam o termo “Sinaes”, já a terceira citava apenas de maneira esparsa, ao se referir à Lei nº 10.861/2004.

Diante disso, considera-se que apenas a dissertação de Souza (2010) possuiu objetivos realmente vinculados ao Sinaes, entretanto, suas contribuições restringem-se à autoavaliação institucional¹¹¹. A pesquisa teve o intuito de relacionar as mudanças institucionais, a identidade institucional e o processo de autoavaliação dos *Campi* Januária e Salinas do IFNMG. Dentre seus achados, verificou que as mudanças institucionais dos referidos *Campi* durante a sua trajetória influenciaram as suas concepções pedagógicas e de trabalho, incidindo, também, sobre a condução do seu processo de autoavaliação. Sobre esse último, dentre as constatações de pesquisa, a autora especificou que a avaliação institucional é um processo gradativo de aprendizagem coletiva e, para o IFNMG, vislumbrou “[...] 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.” (SOUZA, 2010, p. 8).

Em síntese, pode-se indicar que a investigação de produções relativas ao IFNMG no BDTD apresentou apenas uma dissertação que discutia o Sinaes, porém, em parte. Ademais, sendo o referido trabalho defendido no ano de 2010, pode-se inferir que muitas mudanças ocorreram tendo em vista que, apesar de a Lei que criou o Sinaes ser de 2004, muitas alterações foram promovidas, conforme discutido no Capítulo 1 desta tese, o que nos permite asseverar o potencial de contribuição dos achados da presente pesquisa. Por fim, o número restrito de estudos que abordem o Sinaes de forma ampla, somado ao fato de não haver investigação a esse respeito no IFNMG, pareceram fatores indicativos da necessidade de se debater com maior profundidade estas questões, uma motivação adicional para incluí-las como objeto de investigação nesta tese.

2.7 IFNMG: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

A princípio, cumpre ressaltar, novamente, que os IFs são diferenciados devido ao seu compromisso em ofertar educação básica, superior e profissional, sendo pluricurriculares e multicampi, possuindo, assim, uma configuração particular e certa complexidade de atuação. Tendo um caráter inovador, visam à interiorização e à verticalização do ensino com uma

¹¹¹ Conforme foi verificado na Introdução desta tese, há um número restrito de produções que abordam, em uma mesma pesquisa, os Institutos Federais e o Sinaes. Apesar de 16 dissertações e 2 teses tratarem do assunto, constatou-se que apenas 1 dissertação abordou ambas as temáticas, com o Sinaes figurando em seus três pilares: avaliação de cursos, avaliação de IES (interna e externa) e avaliação de desempenho de estudantes.

identidade singular. Apesar de suas particularidades de atuação, não têm uma política de avaliação institucional, de cursos e de desempenho de seus estudantes própria. No que se refere a seus cursos de graduação, são submetidos aos mecanismos de avaliação do Sinaes, assim como as demais IES públicas federais e as IES particulares. Em virtude disso, deve seguir os pressupostos desta política de avaliação no sentido de promover o seu autoconhecimento e a sua melhoria, além de subsidiar o Estado com informações que reflitam as necessidades da sociedade.

Dentre os procedimentos utilizados no Sinaes, estão as avaliações *in loco*, que são orientadas por dois tipos de instrumentos: os Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE), que subsidiam o credenciamento e o credenciamento das instituições e a transformação de organização acadêmica; e os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que subsidiam a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos. O primeiro instrumento é organizado em cinco eixos¹¹², que contemplam as dez dimensões¹¹³ previstas na Lei de criação do Sinaes; já o segundo é organizado em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial, e infraestrutura. Para tal finalidade, consideram-se as informações provenientes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição e dos seus processos de avaliação institucional interna e externa.

Em respeito à diversidade do sistema de ensino superior brasileiro e a cada identidade institucional, são requeridos instrumentos de avaliação *in loco* flexíveis e adaptáveis às particularidades de cada organização acadêmica (DIAS SOBRINHO, 2010). Entretanto, em geral, estas avaliações são externas e somativas e, em decorrência delas, as IES são controladas mediante a prestação de contas de seus resultados, tendo de apresentar indicadores de desempenho que demonstrem o alcance das metas preestabelecidas e sua eficiência. Em

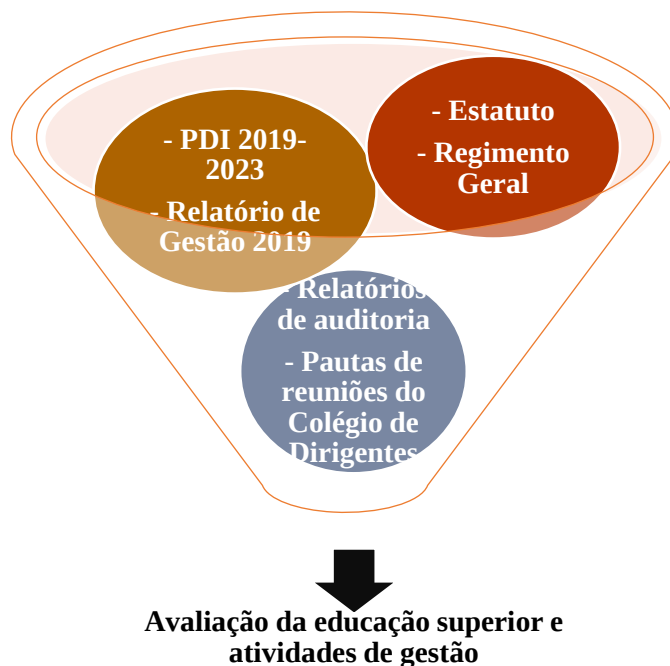
¹¹² Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura (BRASIL, 2017b).

¹¹³ Dez dimensões estipuladas na Lei nº 10.861/2004: “I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior”. (BRASIL, 2004).

contrapartida, ganham maior autonomia na gestão dos seus processos. Assim, essa “autonomia” das IES, na realidade, refere-se ao deslocamento dos mecanismos de controle, que foram transferidos dos processos para os resultados (SANTOS, 2014). Essa discussão controversa, que ocorre desde a criação do Sinaes, colocou a avaliação da educação superior nos principais debates acadêmicos e políticos do país, seja pelo seu papel público, seja pela publicidade dos seus resultados ou pelos questionamentos gerados (SOUZA, 2010).

Entretanto, por certo, ao acreditar que a avaliação tem um papel fundamental no aprimoramento das ações das IES, faz-se necessário que as normas e os instrumentos utilizados vão ao encontro das especificidades e da identidade institucional de quem é avaliado. Nesse sentido, diante do fato de os IFs serem atores novos no processo educacional brasileiro e, ainda, de eles estarem em processo constante de construção de sua identidade, é fundamental analisar se o processo de avaliação institucional ao qual eles estão submetidos está de acordo com as suas características institucionais e com os objetivos de avaliação do Sinaes. Ademais, a temática é atual e relevante, uma vez que, recentemente, os IFs do país passaram por seu primeiro processo de avaliação para credenciamento como instituições de educação superior. Estas ponderações subsidiam o debate empreendido a seguir, no qual, por meio do estudo de documentos institucionais, procedeu-se uma análise sobre a repercussão do Sinaes nas atividades de gestão do IFNMG, assim como na qualidade de seu ensino. Para tal, a Figura 8 apresenta os documentos do IFNMG que foram utilizados para discutir o assunto.

Figura 8 - Documentos institucionais do IFNMG que foram analisados



Fonte: elaboração própria (2021).

O Estatuto do IFNMG, publicado em 2009, sofreu 11 alterações em 10 anos¹¹⁴. Ele apresenta como objetivos, missão e finalidades do IFNMG, em essência, o texto da Lei de criação dos IFs, informações já apresentadas no Capítulo 1 deste estudo. Ainda, o PDI do IFNMG está em consonância com o seu Estatuto, apresentando conteúdo bastante aproximado no que se refere aos aspectos mencionados (IFNMG, 2009, 2018).

A respeito da avaliação da instituição, o documento, que é precedente para todos os documentos institucionais posteriores, restringe-se ao texto da Lei nº 11.892/2008 ao equiparar o IFNMG às universidades federais para fins de regulação, avaliação e supervisão da instituição e de seus cursos de educação superior, além de atribuir à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional a responsabilidade por coordenar o processo de formulação e implantação do planejamento, desenvolvimento e avaliação institucional (IFNMG, 2009).

Em sua organização administrativa, o IFNMG possui como órgãos colegiados superiores o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O primeiro possui caráter consultivo e deliberativo, sendo o órgão máximo da instituição, composto pelo Reitor e representantes de docentes, discentes, dos técnico-administrativos, do Colégio de Dirigentes, de egressos, da sociedade civil e do Ministério da Educação. O segundo possui caráter consultivo, sendo órgão

¹¹⁴ O documento analisado neste estudo datava de maio de 2020 e estava disponível, no dia 17 de dezembro de 2020, no portal institucional na internet: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>.

de apoio ao processo decisório, e é formado pelo Reitor, pelos Pró-Reitores, pelos Diretores Gerais dos *campi* e pelos Diretores dos *campi* avançados (IFNMG, 2009).

Sobre o regime acadêmico de ensino prestado pela instituição, o art. 24 do Estatuto menciona sua fundamentação em “bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu Projeto Político Institucional” e, como princípios norteadores, apresenta, dentre outros, a política da igualdade, a ética, a identidade, a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a educação como processo de formação na vida e para a vida (IFNMG, 2009).

O aludido “Projeto Político Institucional” no Estatuto em 2009 tomou forma, objetivamente, como Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), item presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹¹⁵. O mais recente, com vigência entre 2019 e 2023, apresenta uma concepção de educação que se diz nortear pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988¹¹⁶, pela Lei nº 9.394/1996¹¹⁷ e pelo Decreto nº 9.235/2017¹¹⁸. Com esta fundamentação legal, apresenta, em seguida, seu “ideal de educação” (p. 15), preocupado com, para além da formação genuinamente técnica, “[...] pressupostos que garantam uma formação cidadã integral” (IFNMG, 2018, p. 16).

Nessa perspectiva, embora o PPI não referencie nenhum autor específico ao tratar da concepção de educação da instituição, o texto apresenta expressões e trechos que a caracterizam como sendo de tendência crítica: “o compromisso do IFNMG com uma formação educacional humanístico-técnico-científica, pautada no exercício democrático e autônomo, na formação do cidadão de forma plena e emancipada [...]” (p. 15 e 16); “[...] estímulo a ações que motivem a autonomia intelectual dos seus discentes [...]” (p.17); “[...] fundamentadas em metodologias de ensino que estimulem a formação do discente de forma ética, responsável, autônoma e criativa.” (p.17); “O perfil dos egressos do IFNMG caracteriza-se como profissionais críticos, empreendedores, com consciência ética [...] garantindo, assim, a autonomia intelectual e a

¹¹⁵ O PDI do IFNMG manifesta os objetivos e finalidades da instituição e descreve o planejamento institucional ao longo dos cinco anos de sua duração. Conforme o texto da Lei nº 11.892/2008, o documento apresenta a estrutura, área de abrangência e cursos ofertados por cada unidade de ensino, além de demonstrar a perspectiva de expansão de sua atuação, com a proposta de abertura de novas unidades e cursos, inclusive, com o planejamento institucional para a verticalização do ensino (IFNMG, 2018).

¹¹⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

¹¹⁷ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

¹¹⁸ Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos: [...] II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; [...].

capacidade em mobilizar conhecimentos para resolver problemas inesperados.” (p. 17); “[...] a oferta de uma educação integral de pessoas, em processo contínuo de formação, visando à atuação crítica frente ao mundo do trabalho [...]” (p. 37); “[...] instrumentalizando o discente a pensar e a ter independência intelectual, que lhe possibilite a construção e a busca contínua do próprio conhecimento.” (p. 33) (IFNMG, 2018).

Isso posto, a Instituição considera-se comprometida com uma educação emancipadora que, através da articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, gera conhecimento socialmente relevante, atendendo às expectativas da sociedade, em especial, através da observação dos anseios e dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais da sua área de atuação territorial. Ao mencionar a preocupação com uma concepção de “sujeito ativo [...], que busca assumir uma postura crítica e libertadora no sentido de pensar a formação de modo a superar o cumprimento de tarefas mecânicas”, a instituição demonstra um compromisso diligente com uma “[...] formação crítica, transformadora e cidadã” (IFNMG, 2018, p. 67). Nesse sentido, sua concepção de educação se aproxima do que advoga o Fórum Nacional de Educação (FNE) no documento-referência construído para a III Conferência Nacional de Educação (Conae), que reconhece a educação como

[...] ato político, não partidário, portanto, imbuído de intencionalidade, que visa ampliar, aprofundar e garantir direitos na formação para a cidadania, com reconhecimento das diferenças e no combate das desigualdades com justiça social. Neste sentido, reafirma-se a necessidade de garantir formação ético-política-estética, que possibilite ao educando e à educanda, enquanto ser histórico, o conhecimento pleno da realidade e de seus condicionantes, proporcionando uma leitura crítica do mundo e sua autopercepção como sujeito constitutivo de identidade e com possibilidades concretas de intervir neste mundo em busca de igualdade e justiça social. (BRASIL, 2017a, p. 97).

Para tal fim, dentre as políticas de gestão acadêmica e administrativa, o seu PDI enfatiza a **participação da comunidade** através da “promoção da descentralização das decisões” (p. 37) e o **fortalecimento dos órgãos colegiados**, tendo como diretrizes sobretudo a **transparência** e a **gestão democrática** e o aperfeiçoamento constante do modelo de gestão com base na **avaliação e no planejamento institucionais** (grifos nossos) (IFNMG, 2018).

Nesta acepção, o Regimento Geral do IFNMG¹¹⁹ apresenta como órgãos colegiados da instituição: a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe)¹²⁰, que possui funções normativas,

¹¹⁹ Publicado inicialmente no Diário Oficial da União em janeiro de 2011, o documento chegou ao final de 2020 alterado por 10 (dez) resoluções do Conselho Superior da Instituição. O documento apresenta a instituição, com seus órgãos e suas unidades e subunidades administrativas, além de especificar suas respectivas competências e definir as atribuições de seus dirigentes, disciplinando a sua organização e o seu funcionamento (IFNMG, 2011a).

¹²⁰ A Cepe é composta pelo Pró-Reitor de Ensino; o Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; o Pró-Reitor de Extensão; 2 (dois) representantes dos Diretores de Ensino dos *campi*; 2 (dois) representantes dos

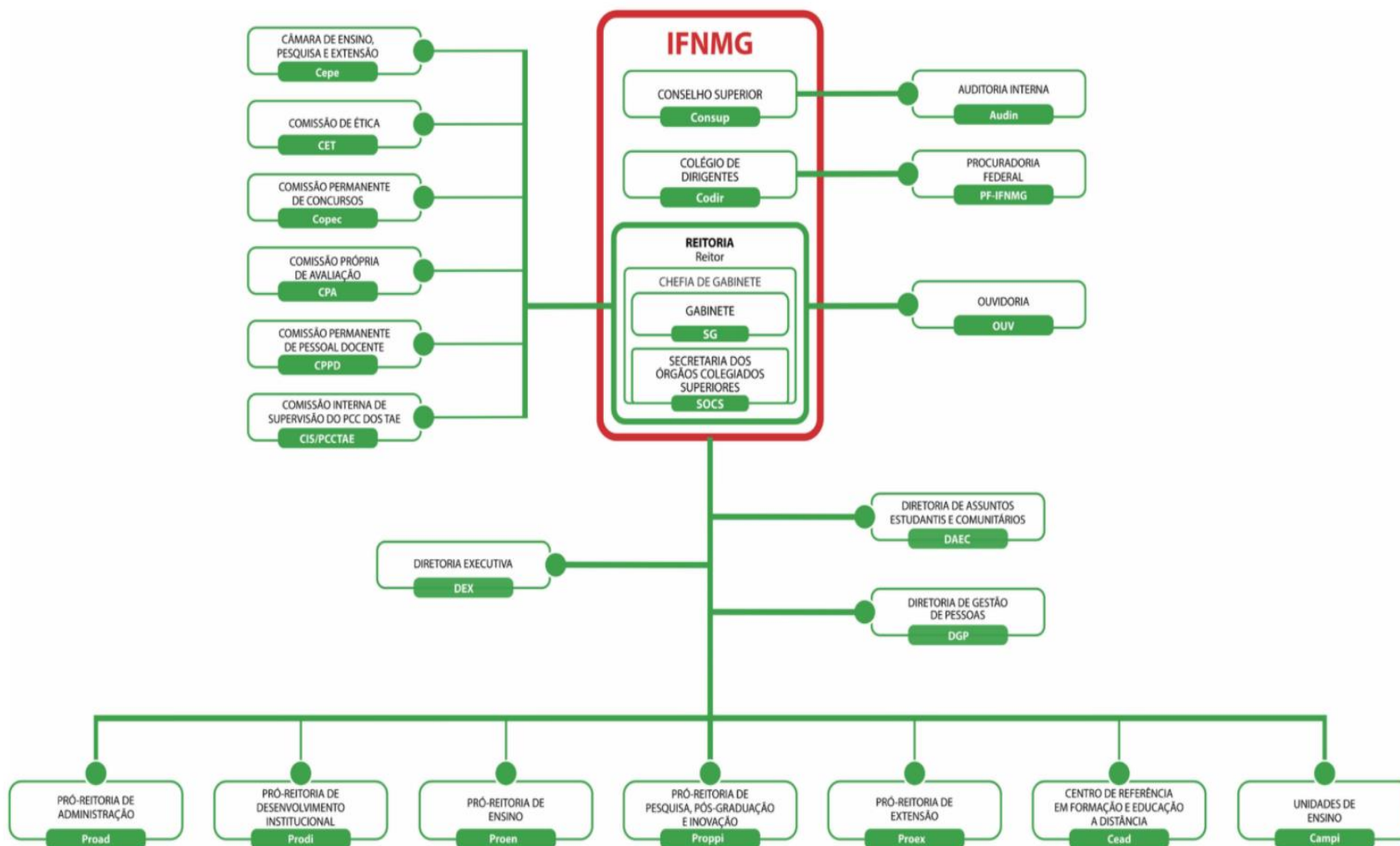
consultivas e deliberativas sobre matéria acadêmico-científica, didático-pedagógica, artístico cultural e desportiva; e o Conselho Gestor dos *campi* (Congec)¹²¹, que é o órgão deliberativo voltado para o aperfeiçoamento dos processos educativo, administrativo e orçamentário-financeiro em cada campus. Já os órgãos colegiados consultivos são: o Comitê de Administração (Coad), o Comitê de Ensino (Coen), o Comitê de Extensão (Coex), o Comitê de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Coppi), o Comitê de Desenvolvimento Institucional (Codi), o Comitê de Governança Digital (CoGD), o Comitê de Gestão de Pessoas (CoGP) e o Comitê de Assuntos Estudantis e Comunitários (Coaec) (IFNMG, 2011a).

Como apoio à gestão acadêmica, existem, ainda, os órgãos colegiados consultivos de cada curso: Colegiado de Curso (CG) e Núcleo Docente Estruturante (NDE). Os primeiros são órgãos consultivos e deliberativos que acompanham a implementação do projeto pedagógico, avaliam alterações dos currículos, discutem temas ligados aos cursos, analisam questões discentes, e planejam e avaliam as atividades acadêmicas dos cursos. Os segundos referem-se a um grupo de docentes que atuam no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (IFNMG, 2011a). A Figura 9 demonstra a estrutura organizacional do IFNMG.

Diretores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação dos *campi*; 2 (dois) representantes dos Diretores de Extensão dos *campi*; 3 (três) representantes discentes; 3 (três) representantes técnico-administrativos; 3 (três) representantes docentes, o Diretor do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância e o Diretor da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (IFNMG, 2011a). De forma equivocada, em desacordo com seu Estatuto e com o seu Regimento Geral, a instituição apresenta a Cepe como “Órgão Colegiado Superior” no portal institucional. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/orgaos-conselhos-e-comissoes>. Acesso em: 14 jan. 2021.

¹²¹ O Congec é integrado pelo Diretor Geral do Campus; pelos Diretores das Diretorias de Administração e Planejamento, de Ensino, de Pesquisa Pós-Graduação e Inovação, de Extensão; 02 (dois) representantes dos docentes; 02 (dois) representantes dos técnico-administrativos em educação; 02 (dois) representantes discentes; 02 (dois) representantes da sociedade civil; e 02 (dois) representantes de pais dos discentes.

Figura 9 - Estrutura Organizacional do IFNMG



Fonte: Relatório de Gestão do IFNMG, exercício 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i4tObx3evm6CMgi9q_loibb4V55GXEjV/view. Acesso em: 14 jan. 2021.

Neste ordenamento, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é apresentada como comissão autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição, sendo responsável por conduzir os processos de avaliação internos do IFNMG e integrar a **“estrutura administrativa superior”** da instituição, juntamente com as comissões: Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (CIS/PCCTAE) e Permanente de Pessoal Docente (CPPD) (IFNMG, 2011a, grifo nosso). No Relatório de Gestão, exercício 2019, estas três comissões figuram como **“instâncias internas de apoio”**, juntamente com a Auditoria, a Ouvidoria, a Comissão de Ética e o Comitê de Governança Digital (IFNMG, 2020, grifo nosso). Já no portal institucional do IFNMG na internet, a CPA, a CIS/PCCTAE e a CPPD figuram como **“Comissões de Assessoramento”**¹²², juntamente com a Comissão Permanente de Procedimentos Administrativos Disciplinares, a Comissão Permanente de Concursos Públicos e a Comissão Interna de Saúde do Servidor Público¹²³ (grifos nossos).

Embora exista quem considere essas três formas, às quais a CPA é designada como pertencentes a um mesmo campo semântico, cabe destacar como esse órgão é tratado pelos atos normativos: a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sinaes, determina que toda IES, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Inep. Na lei, é estipulado que a CPA deverá obedecer às seguintes diretrizes:

- I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004).

Portanto, seria mais adequado promover uma uniformização dos termos utilizados para uma maior clareza sobre a atuação da CPA na instituição, inclusive, ressaltando seu caráter autônomo, sem deixar de indicar sua importância como parte integrante da estrutura administrativa superior, produtora de dados e informações que subsidiam, ou deveriam subsidiar, o planejamento estratégico da instituição. Nesse sentido, como apresenta a instituição, de fato, a CPA também seria uma instância de apoio, uma vez que tem o papel de

¹²² Esta nomenclatura também é a adotada no Regulamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e subcomissão (SCPA) do IFNMG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa>. Acesso em: 18 jan. 2021.

¹²³ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/orgaos-conselhos-e-comissoes>. Acesso em: 14 jan. 2021.

apoiar e subsidiar a gestão com informações que contribuam para a tomada de decisão, ao mesmo tempo em que cumpre o papel de comissão de assessoramento já que não possui poder deliberativo, tampouco consultivo, mas de oferecer elementos para melhor gerir a instituição.

Além do trabalho da CPA, no geral, o Regimento Geral não apresenta outras formas de avaliação da instituição, apesar de mencionar como atribuição da Cepe “VII – estabelecer formas de acompanhamento e avaliação dos cursos, observada a legislação vigente” (p. 5), como atribuição do Diretor da Diretoria de Planejamento Institucional “IV – acompanhar o processo de avaliação institucional” (p. 26); como atribuição do Pró-Reitor de Ensino “VII – fazer e incentivar a avaliação e melhoria do projeto político-pedagógico institucional” (p. 28); do Diretor da Diretoria de Ensino “I – participar do planejamento, implantação e avaliação das ações e políticas de ensino, nos *campi* do IFNMG, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação – Setec/MEC” (p. 28) (IFNMG, 2011a).

A despeito de o Regimento Geral apresentar as atribuições no que se refere à avaliação da instituição, tanto de forma geral como pontualmente, de cada setor, os objetivos e metas a serem alcançados são especificados em outro documento, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nele, o IFNMG anuncia que utilizou uma adaptação da metodologia Balanced Scorecard (BSC) para elaboração do seu PDI 2019 – 2023, justificando que o referido mecanismo é uma ferramenta de planejamento que:

[...] proporcionará melhor controle dos resultados, monitoramento do cumprimento das metas, possibilidade de revisão do planejamento, resultando no **melhor controle dos resultados através de indicadores quantificáveis e verificáveis**, com vistas à eficiência e eficácia na prestação dos serviços à comunidade além do alinhamento da estratégia no âmbito da instituição. O referencial metodológico utilizado [...] vem atender às transformações sociais traduzidas por demandas dos órgãos de controle acerca de acompanhamento, monitoramento e revisão das estratégias utilizadas para cumprimento de sua missão institucional. (IFNMG, 2018, p. 85, grifo nosso).

A metodologia BSC, segundo a instituição, inclui o acompanhamento e a medição de desempenho, do nível de implementação, dos ajustes da estratégia e do que ela chamou de “aprendizado”. Com este desenho, sua implantação começa pela elaboração do Mapa Estratégico, uma ferramenta que traduz, de forma visual, os objetivos estratégicos da instituição, materializando a visão e a estratégia que a instituição adotará para alcançar seus propósitos.

O mapa é composto por um conjunto de objetivos balanceados em diversas perspectivas, interligados por relações de causa e efeito e gerenciados por indicadores, criando um referencial comum de fácil compreensão para todos, proporcionando a clara percepção de como as atividades de cada um estão ligadas aos objetivos gerais

da instituição, possibilitando, desse modo, o trabalho coordenado e colaborativo em prol das metas traçadas. Os objetivos estratégicos são os fins a serem perseguidos para o cumprimento de sua missão e o alcance de sua visão de futuro, constituindo, portanto, um elo entre as diretrizes da instituição e seu referencial estratégico. [...]. (IFNMG, 2018, p. 85).

Assim, no PDI vigente, dentre os 20 (vinte) objetivos e metas mencionados, apenas o "Objetivo 1: Ampliar, fortalecer e consolidar a oferta de cursos" apresenta especificidades ligadas aos objetivos de avaliação do Sinaes. Nele, as metas 1.1, 1.2, 1.3 perspectivam o aumento do IGC da Instituição para 4 (quatro) em 2020, chegando a 5 (cinco) em 2023; a obtenção de, no mínimo, nota 4 (quatro) para todos os cursos submetidos ao Enade, a partir de 2019, chegando a 5 (cinco) em 2023; e a obtenção de, no mínimo, nota 4 (quatro) na avaliação *in loco* dos cursos, atingindo a nota 5 (cinco) a partir de 2023. Verificou-se que, dentre os outros objetivos apresentados, apenas o de número 12, "Fortalecer e integrar as ações de planejamento e gestão", em sua meta 12.2, "Aperfeiçoar a avaliação institucional por meio de instrumentos de gestão", se propôs a trabalhar aspectos relativos à "avaliação institucional", no geral, mas sem especificar diretamente¹²⁴ os procedimentos do Sinaes. Ademais, para nenhum dos objetivos mencionados foram apresentadas as estratégias para o alcance das metas previstas (IFNMG, 2018).

Em paralelo, o Relatório de Gestão, exercício 2019, do IFNMG, apresenta o Catálogo de Objetivos¹²⁵ com informações sobre o planejamento institucional por meio do acompanhamento das metas estipuladas no seu PDI. Tal acompanhamento ocorre em duas fases, na primeira, o ajuste quantitativo das metas, nos casos em que há necessidade de rever o que foi estipulado no PDI, e, na segunda, ocorre a aferição quanto ao seu cumprimento (IFNMG, 2021). Constatou-se que, embora tenha sido apresentada a informação sobre a quantidade de metas alcançadas em cada um dos 20 objetivos do IFNMG, o Relatório de Gestão apresenta somente a informação quantitativa, no geral, omitindo o dado relativo a quais metas foram alcançadas e quais não foram. Desse modo, não há como distinguir em que a instituição evoluiu e quais foram suas fragilidades durante o período avaliado, demonstrando uma

¹²⁴ De forma indireta, pôde-se verificar a presença de aspectos que influenciam os mecanismos de avaliação do Sinaes, como: capacitação de servidores e melhoria das práticas de gestão; aquisição de bens e materiais e contratação de serviços; fortalecimento do diálogo com as comunidades interna e externa; fortalecimento e consolidação das ações de inclusão, de diversidade, de assistência estudantil, de internacionalização; expansão e difusão da pesquisa científica e da inovação tecnológica; garantia de acesso, permanência e êxito dos estudantes; ampliação e qualificação do relacionamento com o mundo do trabalho, os segmentos sociais, e os arranjos produtivos locais.

¹²⁵ O catálogo é um método de monitoramento que, por meio do recorte dos objetivos, metas e indicadores presentes no PDI 2019/2023 do IFNMG, possibilita o acompanhamento e a realização de ajustes ou correções nas metas da instituição no decorrer dos anos.

imprecisão dos dados divulgados e equívocos relacionados à transparência na divulgação das informações, visto que o documento deveria ser responsável por apresentar à comunidade a forma como os recursos financeiros e humanos institucionais foram utilizados, assim como **os seus resultados alcançados**. Com efeito, para a presente tese, o Relatório de Gestão, exercício 2019, não informa se a instituição conseguiu atingir as metas 1.1, 1.2, 1.3 e 12.2, elementos de interesse¹²⁶ para a discussão que será empreendida no Capítulo 3.

No entanto, em contato com a instituição, foi fornecido documento nomeado como “Planilha de acompanhamento e monitoramento do planejamento estratégico” do “Departamento de Planejamento Institucional”, setor que compõe a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, no qual constam informações conforme o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Metas diretamente relacionados à avaliação do IFNMG, ajustes das metas e alcance – 2019

Meta em 2019	Ajuste da meta para 2019	% Alcance	Contagem para alcance
1.1 Obter, no mínimo, nota 4 no IGC	1.1 Obter, no mínimo, nota 3 no IGC	100%	Sim
1.2 Obter, no mínimo, nota 4 em todos os cursos submetidos ao Enade	1.2 Obter, no mínimo, nota 3 em todos os cursos submetidos ao Enade	97,30%	Não
1.3 Obter, no mínimo, nota 4 na avaliação de cursos <i>in loco</i>	Não ocorreu	94,25%	Não
12.2 Aperfeiçoar a avaliação institucional por meio de instrumentos de gestão	Não ocorreu	100%*	Sim

*O instrumento de gestão utilizado para justificar o atingimento da meta foi o Catálogo de Objetivos.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do documento “Planilha de acompanhamento e monitoramento do planejamento estratégico”, fornecido pelo IFNMG.

Sobre a avaliação institucional do IFNMG, de forma específica e objetiva, o documento que norteia a forma como ela será adotada pela instituição é o seu PDI, no item “Avaliação Institucional”, no qual existe a previsão das seguintes formas de avaliação: avaliação da CPA, o acompanhamento do PDI, a avaliação externa e o Projeto de Avaliação Institucional. Esse último, que figura como perspectiva, possui uma previsão de elaboração, proposição e aprovação nos órgãos colegiados e se assemelha grandemente à avaliação institucional já empreendida no âmbito do Sinaes. Entretanto, neste caso, seria uma avaliação mais global, de

¹²⁶ A análise do Relatório de Gestão evidenciou que, com exceção destas quatro metas apresentadas, 1.1, 1.2, 1.3 e 12.2, não há outras informações que se relacionem diretamente às avaliações empreendidas pelo Sinaes, tampouco às outras formas de avaliação pelas quais a instituição passa.

toda a instituição, pois não estaria voltada somente à educação superior (IFNMG, 2018, p. 116-119). Constata-se, tendo em vista que todas as formas de avaliação mencionadas já estão previstas nos mecanismos do Sinaes, que a instituição não apresenta, de forma objetiva, em seus documentos normativos oficiais, outras formas de avaliação da instituição que não sejam relacionadas aos mecanismos de avaliação do Sinaes.

Deve-se ressaltar que em muitas IES, sobretudo nas Universidades, como é o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Projeto de Avaliação Institucional é elaborado por uma comissão específica, neste caso denominada Comissão de Avaliação Institucional (CAVI), responsável por uma avaliação global da instituição, enquanto as atribuições da CPA se voltam especificamente aos procedimentos no âmbito do Sinaes. Nesta tese, considerando que o IFNMG não possui uma comissão nos moldes da CAVI, que seja responsável por uma avaliação que englobe a sua totalidade, houve dificuldades em compreender como seria elaborado o Projeto de Avaliação Institucional previsto no PDI 2019-2023. No entanto, levando em consideração que o citado projeto refere-se a uma avaliação integral da instituição, acredita-se que o “Projeto de Avaliação Institucional” mencionado, dentre as competências da CPA e sCPA no IFNMG, em seu regulamento, no “Art. 16 [...] III. coordenar a elaboração e execução do Projeto de Avaliação Institucional do IFNMG;”, refere-se a um outro projeto, sendo este circunscrito aos procedimentos no âmbito do Sinaes. Em suma, o fato de ser atribuído o mesmo nome ao documento previsto no PDI 2019-2023 e ao atribuído como competência à CPA e sCPA em seu regulamento gerou uma dificuldade de entendimento quanto aos documentos, o que requer esclarecimentos adicionais posteriores dentro da própria instituição. Objetivando uma discussão mais oportuna sobre a questão, quando o projeto foi mencionado nesta pesquisa, foi seguido pela menção “global”, para o primeiro caso, ou “Sinaes” para o segundo caso.

Sobre a composição da equipe de gestão do IFNMG, o Relatório de Auditoria Anual de Contas, do exercício 2014, Relatório nº 201503686¹²⁷, informou que a instituição não prevê avaliação de sua gestão, embora pretenda:

[...] fomentar essa discussão no Colégio de Dirigentes, [...], para uma tomada de decisão sobre a formalização de uma metodologia própria de avaliação de desempenho dos dirigentes. Atualmente é feito um acompanhamento do cumprimento dos objetivos e metas, e dos indicadores definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional. A avaliação do desempenho não é feita de forma individualizada, mas sim para cada setor, e de forma empírica durante reuniões de gestão. Não existe uma metodologia própria e formalizada para essa atividade. (CGU, 2015, s.p.).

¹²⁷ Elaborado pela Controladoria Regional da União do Estado de Minas Gerais, o documento data de 20 de agosto de 2015.

Com este posicionamento da instituição, a CGU orientou que uma política de avaliação de desempenho individual dos membros da alta administração figura entre as boas práticas de governança, sendo a sua ausência prejudicial na medida em que impossibilita a realização tempestiva de ajustes em pontos de fragilidades da gestão. Ainda, o mesmo relatório menciona que a seleção de gestores do IFNMG é feita pelo Reitor e pelos Diretores Gerais, sendo esses eleitos por meio de “processo seletivo com ampla participação da comunidade interna”. Já a seleção dos gestores leva em consideração três aspectos: critérios técnicos, competências gerenciais e interpessoais e a relação de confiança entre os dirigentes e seus indicados; não havendo a previsão de avaliar a gestão, tampouco de adotar a prática de seleção de gestores por processo formal baseado em critérios unicamente técnicos.

Posteriormente, em 2017, outro relatório de auditoria referente ao ano de 2016, o de nº 201700877¹²⁸, apresentou, dentre os achados referentes às questões educacionais, uma avaliação dos resultados quantitativos e qualitativos da gestão, ocasião na qual a CGU levou em consideração o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM) e os indicadores de gestão provenientes do Acórdão nº 2.267/2005¹²⁹ – TCU/Plenário, presentes no Relatório de Gestão da Instituição. Dentre os apontamentos da CGU, ressalta-se que, ao comparar as metas do TAM e os objetivos e metas do PDI vigente na época, verificou-se que os objetivos e metas do segundo convergiam para o alcance das metas estabelecidas no primeiro. Chegou-se a tal conclusão após comparação das seguintes metas: vagas Proeja, programação de formação inicial e continuada, oferta de cursos a distância, formas de acesso ao ensino técnico e ao ensino superior e o fortalecimento da pesquisa e da inovação. Ademais, a CGU constatou que “o Instituto acompanha a implementação, pelos setores responsáveis, dos objetivos estratégicos definidos no PDI”.

Sobre a meta do TAM que não foi cumprida, a de número 2¹³⁰, que deveria ter sido atingida em 2016, o Instituto não alcançou a taxa de conclusão de no mínimo 80%, tendo

¹²⁸ Elaborado pela Controladoria Regional da União do Estado de Minas Gerais. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/Relatorio%20final%20auditoria%20CGU%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/Relatorio%20final%20auditoria%20CGU%20(2).pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

¹²⁹ Os indicadores educacionais do acórdão são: relação de candidatos por vaga, relação de ingressos por matrícula atendida, relação de concluintes por matrícula atendida, índice de eficiência acadêmica de concluintes, índice de retenção do fluxo escolar e relação de alunos por docente em tempo integral. Já os indicadores financeiros do acórdão são: gastos correntes por aluno, percentual de gastos com pessoal, percentual de gastos com outros custeios e percentual de gastos com investimentos. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO-26325/DTRELEVANCIA%2520desc/0/sinonimos%253Dfalse. Acesso em: 21 jan. 2021.

¹³⁰ A meta 2 é o índice de eficácia da Instituição, na qual há o compromisso de chegar a 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada

alcançado as taxas de 38,54% em 2015 e de 36,84% em 2016. Nas justificativas, a instituição mencionou como prejudiciais a seus resultados alguns fatores internos, como alterações de calendários e inauguração de novos *campi*, com abertura de novos cursos que ainda não possuíam alunos concluintes, e fatores externos, como paralisações de servidores e ocupações estudantis ocorridas no período.

Neste capítulo, discutiu-se que os IFs, dentre eles o IFNMG, possuem identidade(s) própria(s) que, construídas ao longo de sua história centenária, foram influenciadas por fatores relacionados ao tempo, às experiências e às relações sociais e políticas, culminando em uma nova institucionalidade à qual foram atribuídas uma série de responsabilidades que as distanciam dos outros modelos de instituições de educação existentes no país. Dentre elas, pode-se mencionar a necessidade de promover a verticalização do ensino, com uma sequência que considere uma adequada utilização dos itinerários formativos; a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; sua pluricurricularidade; a perspectiva de inclusão; e a observância aos arranjos produtivos das localidades onde estão inseridos; sua autonomia nos âmbitos administrativo, patrimonial, financeiro, didático-pedagógico e disciplinar; e a sua equiparação às universidades federais para fins de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior.

As características do IFNMG apresentadas neste capítulo e as políticas de avaliação da educação vigentes no país incorrem em uma série de mecanismos avaliativos pelos quais a instituição tem de passar, entretanto, sua principal oferta, a de cursos técnicos de nível médio e a de qualificação profissional, não encontra destaque nas políticas avaliativas vigentes. Assim, embora a educação superior não represente o maior número de cursos e matrículas no IFNMG, o Sinaes assume relevo como política avaliativa nessa instituição.

Mediante o exposto, poder-se-ia afirmar que o Sinaes, no IFNMG, possui uma influência considerável na organização e na gestão da instituição e, quando vinculado a suas estratégias de gestão, ocuparia centralidade. No entanto, esta seria uma constatação precipitada, incompatível com a enormidade de material disponível para ser consultado e estudado e com a possibilidade de discussão mais ampla e fundamentada, que tenha em vista os diferentes mecanismos de avaliação do Sinaes, por meio de uma investigação que considere o que pensam os gestores do IFNMG, os coordenadores da CPA e os membros da sCPA da instituição e os

turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Ascom_Itabaiana/TERMO_DE_ACORDO_E_METAS_MEC_IFs.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

diferentes relatórios de avaliação interna e externa da instituição e de seus cursos de graduação. Nesse sentido, os dados mencionados serão analisados e discutidos no próximo capítulo, que possui o propósito de fazer uma discussão mais aprofundada sobre a influência dos mecanismos de avaliação do Sinaes na gestão do IFNMG.

CAPÍTULO 3. O SINAES NO IFNMG: CARACTERIZAÇÃO, AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA E REPERCUSSÕES NA GESTÃO

Após examinar a conjuntura na qual foi criado o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG e contextualizar a instituição no que se refere a sua identidade, as suas características, aos tipos de avaliações empreendidas, aos estudos acadêmicos relativos à instituição e aos seus documentos normativos, o capítulo tem o objetivo de analisar, especialmente, as avaliações que fazem parte dos procedimentos que constituem o Sinaes. Espera-se que as discussões sejam capazes de desvelar o tipo de avaliação que resulta, no IFNMG, do complexo processo avaliativo decorrente do Sinaes e se este contribui para práticas de gestão, tomadas de decisão e melhoria do desenvolvimento do IFNMG ou se a política atua em outra direção. Ademais, será importante comparar o que está proposto para os diferentes pilares do Sinaes (Enade, avaliação de curso e avaliação de Instituições de Educação Superior - IES) e o que realmente se materializa, em nível de benefício e de prejuízo para a IES.

Neste capítulo, fundamentam-se as discussões na literatura especializada sobre o assunto, na discussão empreendida no Capítulo 1 desta tese acerca das mudanças dos marcos legais do Sinaes, nos relatórios de avaliação interna e externa do IFNMG, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFNMG, nas pautas de reuniões de gestão do IFNMG, nos resultados dos indicadores de qualidade (Conceito Enade - CE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD, Conceito Preliminar de Curso - CPC e Índice Geral de Cursos - IGC) e dos conceitos de avaliação (Conceito de Curso - CC e Conceito Institucional - CI) do IFNMG, assim como em questionários respondidos pelos membros das sCPA e nas entrevistas realizadas com gestores da administração central e com coordenadores da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFNMG.

Nesse sentido, delineou-se uma forma de análise dos dados e informações provenientes do Sinaes que resultasse em uma visão global da política, embora preocupada, também, quando possível, com uma discussão que fosse capaz de articular os resultados provenientes dos diferentes mecanismos do Sinaes para as atividades de gestão do IFNMG. Esta perspectiva admite uma análise e a construção de um debate em torno dos resultados dos diferentes mecanismos de avaliação do Sinaes e em que medida eles são utilizados para as atividades de gestão da instituição.

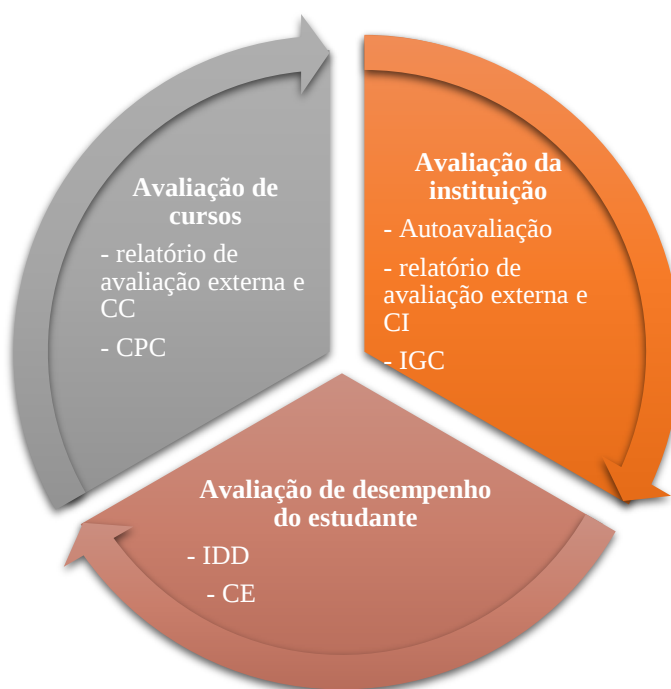
Convém mencionar que, até o momento, conforme se pôde constatar na introdução desta tese, dentre as produções acadêmicas do país, apenas a dissertação de Silva (2016) considera os mecanismos do Sinaes relativos à avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho

dos estudantes em um mesmo estudo. No entanto, ainda que apresente os três aspectos do Sinaes, a dissertação teve seu período de análise entre 2008 e 2013 e, após isso, ocorreram mudanças significativas na legislação sobre o assunto, conforme discutido no Capítulo 1 desta tese. Além do mais, os principais achados da referida pesquisa não dão conta de fazer uma discussão articulada dos mecanismos do Sinaes, conforme requer a referida política de avaliação. Dentre as considerações finais da dissertação, destacam-se: a modificação da essência original do Sinaes, que passou a enfatizar o Enade em detrimento de um processo avaliativo interno e global da IES; o enfoque meritocrático da avaliação que, ao apresentar seu resultado em forma de *ranking*, fere a perspectiva de uma análise global e integrada do Sinaes; a perda dos princípios da avaliação interna realizada pela CPA, que não é considerada para o cálculo dos indicadores de qualidade, o CPC e o IGC.

Uma discussão que não articule os mecanismos do Sinaes, inclusive os indicadores de qualidade que extraem insumos dos processos de avaliação, parece divergir do propósito da política na medida em que analisam os resultados da avaliação de modo isolado, sem se reportar ao conjunto dos instrumentos do sistema (GRIBOSKI, 2014), ou seja, não seria realmente efetiva uma discussão que abordasse os mecanismos de avaliação do Sinaes, entretanto, de forma desarticulada.

Com esta perspectiva, neste capítulo, a análise considerou uma combinação do conjunto de mecanismos que compõem o Sinaes no IFNMG, levando em consideração a percepção dos gestores, dos membros da CPA e as informações presentes nos relatórios de avaliação interna e externa, para empreender uma discussão ampla e articulada desses procedimentos dentro da instituição, assim como de sua influência para as atividades de gestão. Nesse sentido, a Figura 10, a seguir, indica os mecanismos de avaliação e os indicadores provenientes do Sinaes que são considerados para a discussão.

Figura 10 - Mecanismos de avaliação do Sinaes, indicadores de qualidade e conceitos de avaliação provenientes do Sinaes



Fonte: elaboração própria (2021).

Apesar da pretensão de abordar todas as frentes do Sinaes em um único estudo, optou-se por subdividir a seção em **quatro tópicos** para viabilizar uma escrita que proporcionasse melhor entendimento aos leitores. No **primeiro tópico**, foram caracterizados os sujeitos da pesquisa, inclusive em suas percepções quanto aos procedimentos do Sinaes. No **segundo tópico**, tendo em vista a relevância da avaliação interna da instituição dentre os mecanismos do Sinaes, foram discutidos os trabalhos da CPA na perspectiva dos membros das sCPA e dos relatórios de avaliação interna da instituição. O **terceiro tópico** discutiu os relatórios de avaliação externa *in loco*, os Conceitos de Avaliação e os Indicadores de Qualidade do IFNMG para cada um dos pilares do Sinaes, as avaliações de cursos, institucional e de desempenho dos estudantes. Ao final, o **quarto e último tópico** sistematizou as reflexões anteriores e utilizou a opinião de gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA na tentativa de entender em que medida os procedimentos do Sinaes influenciam a gestão do IFNMG¹³¹.

¹³¹ O resultado da pesquisa empírica, entrevistas e questionários, empreendida a gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA foi apresentado, especialmente, nos itens 3.1, 3.2 (exceto 3.2.4) e 3.4. No que se refere aos itens 3.2.4 e 3.3, neles inclusos os itens 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3, a discussão utilizou, principalmente, os resultados das avaliações expressos nos relatórios de avaliação interna e externa *in loco* da instituição; nos relatórios de avaliação externa *in loco* de cursos; nos indicadores de qualidade (CE, IDD, CPC e IGC) e nos conceitos de avaliação (CC e CI).

A pesquisa empírica consistiu em entrevistas semiestruturadas direcionadas a dois Coordenadores da CPA do IFNMG e a oito gestores da administração central da instituição, assim como da utilização de um questionário on-line a partir do qual se obteve resposta de 40 membros de subcomissões da Comissão Própria de Avaliação (sCPA) do IFNMG¹³².

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E PERCEPÇÕES SOBRE O SINAES

O propósito desta seção é o de caracterizar os participantes da pesquisa com relação a sua idade, sexo, formação, representatividade e tempo de participação na subcomissão da CPA (sCPA), na coordenação da CPA e na gestão do IFNMG. Ainda, considerando a importância de conhecer o entendimento dos participantes com relação à temática investigada, julgou-se relevante identificar o seu conhecimento sobre o objeto de estudo, sendo, então, direcionadas perguntas relacionadas às percepções e concepções dos entrevistados sobre as temáticas de avaliação institucional, no geral, Sinaes, em especial, e o papel da CPA.

3.1.1 Membros das subcomissões da CPA

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) das IES possui sua estrutura e suas atribuições estipuladas nacionalmente por meio da Lei nº 10.861/2004, tendo, dentre suas funções, a de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, assim como sistematizar e prestar informações sobre a IES ao Inep.

No IFNMG, o Regulamento da CPA e da sCPA¹³³ informa que o seu funcionamento ocorre na Reitoria da instituição e que a comissão conta com representantes das Subcomissões da CPA (sCPA) dos *Campi* do IFNMG que ofertam cursos de graduação (Figura 11). As sCPA são compostas por, no mínimo, 01 (um) representante e 01 (um) suplente de cada um dos seguintes segmentos: docentes, técnico-administrativos, discentes e sociedade civil organizada; sendo que, para os três primeiros segmentos, a seleção se faz por eleição entre os pares e para o quarto segmento, a seleção se faz por convite pelo Diretor Geral de cada campus. O mandato

¹³² O questionário on-line e o roteiro de entrevistas estão disponíveis nos Apêndices 1 e 2, respectivamente, desta tese, assim como o processo para sua confecção e aplicação estão discriminados nos procedimentos metodológicos da introdução da tese.

¹³³ O Regulamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e subcomissão da CPA (sCPA) do IFNMG disciplina a constituição, o funcionamento e as atribuições da CPA e sCPA. Este documento estipula que “Art. 25 - A CPA organizará o projeto de autoavaliação do IFNMG para o biênio do seu mandato, devendo constar, prioritariamente, o cronograma preestabelecido, o instrumento de avaliação a ser utilizado e os segmentos consultados”. Entretanto, o projeto de autoavaliação mais recente disponível no Portal da Instituição data do ano de 2014, portanto, sua vigência findou em 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa>. Acesso em: 3 fev. 2021.

dos membros da CPA e da sCPA é de dois anos, sendo permitida a recondução uma única vez, por igual período. Cada sCPA dos *Campi* possui um presidente, um vice-presidente e um secretário, que são eleitos entre os membros de cada sCPA. Já a CPA da Reitoria é composta por um coordenador, um coordenador adjunto e um secretário, que são eleitos entre os presidentes das sCPA (IFNMG. REGULAMENTO DA CPA E SCPA DO IFNMG, [2015]).

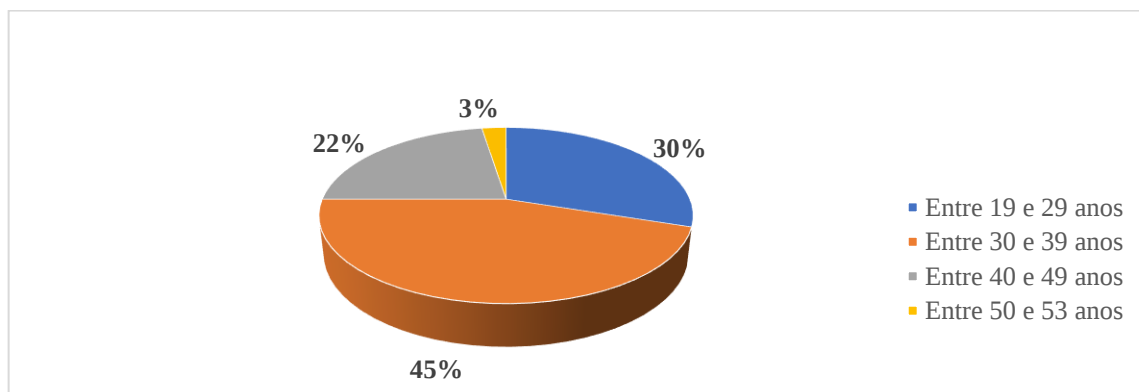
Figura 11 - Estrutura da CPA e sCPA do IFNMG



Fonte: elaboração própria (2021).

A coleta de dados feita por meio dos questionários on-line indicou que, dentre os 40 membros das sCPA do IFNMG participantes da pesquisa, 75% possuíam entre 19 e 39 anos, com 22% estando na faixa etária dos 40 a 49 anos e 3% figurando com mais de 50 anos, Gráfico 16.

Gráfico 16 - Idade dos membros da sCPA participantes do IFNMG



Fonte: elaboração própria (2021).

Quanto à escolaridade e ao sexo dos participantes, a Tabela 18 revela que a maioria dos membros da sCPA que respondeu ao questionário possuía especialização (42,5%) ou mestrado (27,5%) como maior escolaridade, sendo 65% do sexo masculino. Apenas três respondentes não possuíam graduação, os outros 37 eram licenciados, tecnólogos, bacharéis e engenheiros em diferentes cursos: Bacharelados em Administração, Biblioteconomia, Serviço Social, Agronomia, Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Física, Ciências Contábeis; Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Letras-Português e Letras-Português/Inglês; Engenharias Civil, de Alimentos, de Computação, Agrônômica, Química; e Tecnologias em Gestão Ambiental, Gestão da Tecnologia da Informação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Tabela 18 - Membros da sCPA do IFNMG conforme maior escolaridade e sexo

Maior escolaridade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Ensino médio	2	1	3
Especialização	2	15	17
Graduação	3	3	6
Mestrado	6	5	11
Doutorado	1	2	3
Total Geral	14	26	40

Fonte: elaboração própria (2021).

A representatividade dos respondentes está expressa na Tabela 19, que indica 65% de membros titulares e 35% de membros suplentes, com 80%, do total, sendo servidores docentes e técnico-administrativos da instituição.

Tabela 19 - Membros da CPA do IFNMG conforme segmento e situação, suplente ou titular

Segmento	Membro Suplente	Membro Titular	Total Geral
Discente	2	5	7
Docente	7	7	14
Sociedade Civil	0	1	1
Técnico-administrativo	5	13	18
Total Geral	14	26	40

Fonte: elaboração própria (2021).

O Art. 7º do Regulamento da CPA e sCPA do IFNMG estipula que a comissão deverá promover a avaliação institucional obedecendo as dimensões citadas no Art. 3º da Lei nº 10.861, que institui o Sinaes, dentre elas, “VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua **independência e autonomia** na relação com a mantenedora, e a **participação dos segmentos da comunidade escolar**¹³⁴ **nos processos decisórios**” (grifos nossos) (IFNMG. REGULAMENTO DA CPA E SCPA DO IFNMG, [2015], p. 3).

A participação da sociedade civil organizada na CPA segue os mesmos pressupostos que a caracterizam como relevante para compor outros órgãos institucionais, como Conselho Superior e Conselho Gestor dos *Campi*, estando ligada à necessidade de “[...] acompanhamento das atividades da instituição, bem como para o monitoramento e controle da execução da sua missão institucional” (IFNMG, 2019, p. 14).

Observou-se que a instituição possui dificuldades para a composição da CPA, bem como para a participação de alguns integrantes da comissão nas suas atividades e na resposta à pesquisa de autoavaliação realizada. Em notícia veiculada no Portal do IFNMG na internet¹³⁵, a coordenadora da CPA da instituição lamentou que nem todos os servidores e estudantes tenham a consciência de participar com responsabilidade da pesquisa institucional e apresentou como desafio a conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da autoavaliação institucional.

Ainda, os dois coordenadores da CPA entrevistados nesta pesquisa e o gestor responsável por constituir a comissão, também entrevistado, apontaram dificuldades para a composição e a participação da sociedade civil organizada nos trabalhos da comissão¹³⁶. Um dos relatos, nesse sentido, se destaca por representar, de forma explícita, este problema:

No Campus [...] a sociedade civil não participou, [...] eu liguei para a pessoa que tinha sido indicada como sociedade civil, ela falou assim: olha, deixa eu te explicar, eu não tenho tempo, eu não vou ter tempo... você pode chamar o suplente. Aí eu liguei pro suplente... olha, eu não tenho tempo... Então é assim, eles não participam e você chama o próximo, aí quando você vai chamar pra outra reunião, enfim eles não vão em nenhuma reunião [...]. (C2).

¹³⁴ O Regimento Geral do IFNMG estipula os segmentos que fazem parte da comunidade acadêmica da instituição: discentes, docentes e técnico-administrativos. No documento, são utilizados, de forma indistinta, diferentes termos para se referir a este público: comunidade acadêmica, comunidade escolar, comunidade estudantil e comunidade universitária.

¹³⁵ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/492-portal-noticias-2019/20821-relatorio-da-cpa-ja-esta-disponivel-para-consulta-resultados-serao-analisados-pela-gestao>. Acesso em: 10 nov. 2020.

¹³⁶ As respostas a esse assunto foram extraídas do roteiro de entrevistas: pergunta 6, do Bloco 3.

No processo de pesquisa de campo, pôde-se experienciar esta falta de representatividade da sociedade civil em duas situações diferentes quando, ao contatar as pessoas designadas como integrantes da sCPA para compor este segmento¹³⁷, foram obtidas as seguintes respostas: “Colocaram meu nome, mas nunca fui convidada para nenhuma reunião” e “Não. Nunca fui comunicada”. No segundo caso, a pessoa desconhecia, inclusive, a sigla CPA, tão corrente no meio educacional. Portanto, supõe-se que a baixa participação da sociedade civil na resposta ao formulário desta pesquisa seria reflexo da sua própria representação limitada na sCPA da instituição, decorrente, como se pôde presumir, da falta de interesse e/ou tempo dos indicados, ou de um equívoco institucional na nomeação das pessoas que deveriam ser partícipes do processo de autoavaliação.

Apesar de ser mais evidente a dificuldade na composição do segmento relativo à sociedade civil, a instituição tem problemas, também, para a composição dos demais segmentos, conforme relato do gestor responsável por constituir a comissão: “Como instituições novas, praticamente com 10 anos de implantação, com muitos *campi* novos e com uma estrutura multicampi muito diferenciada das universidades, nós temos certa dificuldade de fazer a composição da CPA institucional” (G4).

[...] parece que os servidores acham que é mais uma obrigação [participar da CPA]... e é realmente obrigação, a partir do momento que você é servidor público [...] você tem que entrar nas instâncias. E a CPA é uma instância autônoma e [...] não tem nada que abone, não tem função, não tem gratificação e nem coisa nenhuma que abone o servidor e o servidor fica achando que é mais um trabalho. Mas é um trabalho de fundamental importância na instituição [...]. (G4).

Quanto ao tempo de participação na sCPA e ao Campus que representa, a Tabela 20 apresenta a resposta dos 40 participantes, evidenciando que há expressão de todas as sCPA do IFNMG¹³⁸ no presente estudo, o que é relevante para a argumentação e o debate relativo à autoavaliação na instituição por considerar a opinião de partícipes de todos os seus *campi* que participam da autoavaliação. Ainda, a maioria dos respondentes, 62,5%, possuíam mais de 1 ano e meio até 3 anos de experiência na sCPA do IFNMG, o que ajuda a qualificar as respostas obtidas.

¹³⁷ Conforme apresentado na introdução desta tese, foi necessário entrar em contato com membros das sCPA por aplicativo de mensagem e por ligações telefônicas para motivar sua participação, momento no qual foram obtidas as duas respostas apresentadas, de dois membros de sCPA que, embora presentes na Portaria de composição da comissão como membros da sociedade civil organizada, não participavam dos trabalhos da comissão.

¹³⁸ A pesquisa empírica considerou as pessoas que integravam a sCPA até 30 de outubro de 2019, visto que, no dia posterior, uma nova comissão, com integrantes ainda inexperientes quando não reconduzidos, foi constituída.

Tabela 20 - sCPA da qual fazem parte e tempo de participação na comissão

sCPA da qual faz ou fez parte	Tempo de participação na sCPA do IFNMG, aproximadamente							Total Geral
	Entre 6 meses e 1 ano	Acima de 1 até 1,5 ano	Acima de 1,5 até 2 anos	Acima de 2 até 2,5 anos	Acima de 2,5 até 3 anos	Acima de 3 até 4 anos	Não me recordo	
Almenara	2	0	3	0	1	0	1	7
Araçuaí	2	0	5	0	2	0	0	9
Arinos	2	1	2	0	0	0	0	5
Januária	0	0	2	0	2	2	0	6
Montes Claros	0	0	3	0	1	0	0	4
Pirapora	1	1	1	0	0	0	0	3
Salinas	2	1	2	1	0	0	0	6
Total Geral	9	3	18	1	6	2	1	40

Fonte: elaboração própria (2021).

Quando questionados sobre a opinião deles a respeito dos mecanismos de avaliação do Sinaes¹³⁹, 10 participantes (25% dos membros das sCPA) não os conheciam¹⁴⁰ e 6 participantes (15% dos membros das sCPA) não possuíam opinião sobre o assunto¹⁴¹. Dentre os 24 participantes que emitiram seu posicionamento sobre o assunto, grande maioria relacionou os mecanismos de avaliação do Sinaes à qualidade da educação, conforme segue: a maioria, 12 participantes, embora acreditasse que os mecanismos pudessem promover a melhoria da qualidade, posto que fornecem dados passíveis de reflexão e discussão, os reconhece como sendo essencialmente reguladores; outros 9 participantes opinaram no sentido de se tratar de mecanismos que, por meio de diferentes processos que se interligam, fomentam a qualidade nas instituições de educação superior; por fim, um participante opinou que os mecanismos têm o objetivo de informar à população sobre as IES e os cursos, cumprindo a função de prestar contas à sociedade sobre a qualidade da educação ofertada. Os dois participantes restantes relacionaram os mecanismos do Sinaes ao ranqueamento de instituições e cursos e a objetivos vinculados às demandas do mercado de trabalho, funcionando como um processo de controle das instituições.

Na concepção de Dias Sobrinho (2003a), as avaliações, quando concebidas na perspectiva de sua função ou finalidade, podem ser classificadas como formativas ou como

¹³⁹ Questão 2.1 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

¹⁴⁰ Dentre estes 10 membros da sCPA que afirmaram não conhecer os mecanismos de avaliação do Sinaes, 3 eram discentes (P25, P39 e P40), 2 eram docentes (P12 e P24), 1 era o membro da sociedade civil organizada (P32) e 4 eram técnico-administrativos (P5, P14, P28 e P36).

¹⁴¹ Dentre os 6 membros da sCPA que não possuíam opinião sobre o assunto, 1 era discente (P13), 3 eram docentes (P10, P34 e P35) e 2 eram técnico-administrativos (P27 e P33).

somativas. A primeira objetiva a melhoria da qualidade, sendo comumente interna e centrada no processo; a segunda, por sua vez, leva quase sempre à classificação de indivíduos ou instituições, sendo, frequentemente, externa e finalística.

Ademais, deve-se considerar que, embora o campo conceitual da avaliação seja constituído historicamente, posto que se transforma segundo os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais, suas concepções estão ligadas a seus objetivos e usos, a quem a formula e executa e a quem ela interessa. No entanto, duas grandes funções lhe são atribuídas: de um lado, uma função proativa que, sendo formativa, objetiva a melhoria e o desenvolvimento do objeto em foco; de outro, com uma função retroativa, é somativa e busca a prestação de contas, levando, quase sempre, à classificação de indivíduos, grupos ou instituições. Assim, a avaliação é concebida e praticada de diferentes maneiras, podendo ter “[...] uma intencionalidade educativa ou ser um instrumento de controle e modelação exercido pelo poder político e pelas organizações coercitivas.” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 52).

Com essa perspectiva, apesar de esta pesquisa apresentar um percentual considerável de membros da sCPA que não conheciam os mecanismos do Sinaes ou que não emitiram opinião sobre o assunto, dentre os 24 que se posicionaram, 21 relacionaram os mecanismos de avaliação do Sinaes à qualidade da educação, o que converge para os objetivos e concepções da avaliação para a melhoria dos processos educativos, conforme Dias Sobrinho (2003a). Este fato indica uma aproximação com os princípios originais do Sinaes, na medida em que compreendem a avaliação como um processo essencialmente educativo, portanto, formativo, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. No entanto, há que se considerar que a avaliação educativa se distingue do mero controle, uma vez que se propõe principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, valendo-se do aperfeiçoamento de diversos aspectos, dentre os quais, a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos docentes, a produção de conhecimentos e a análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais (BRASIL, 2009).

As respostas à pergunta 1 do Quadro 7¹⁴², a seguir, indicam um percentual significativo de participantes que afirmaram conhecer a legislação relativa aos procedimentos do Sinaes, mesmo que de forma parcial, visto que 17 membros da sCPA (42,5%) concordaram de forma parcial ou total com a afirmação. No entanto, constatou-se um considerável número de pessoas que se mantiveram neutras (25%), que desconheciam o assunto (15%), e que discordaram total ou parcialmente da afirmação (17,5%), o que representa um aspecto inesperado, visto se tratar

¹⁴² Questão 3.1 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

de membros da sCPA. Os que se mantiveram neutros foram os participantes P2, P9, P10, P15, P21, P28, P32, P33, P36 e P40. Os que desconheciam o assunto foram os participantes codificados como P14, P20, P24, P25, P27 e P35.

Considera-se relevante mencionar que o único membro da sociedade civil organizada que participou da pesquisa, participante codificado como P32, não conhecia os mecanismos de avaliação do Sinaes e manifestou-se de forma neutra quanto à afirmação relacionada ao seu conhecimento sobre a legislação pertinente aos procedimentos de avaliação no âmbito do Sinaes.

Quadro 7 - Conhecimento dos participantes sobre mecanismos do Sinaes e, especialmente, autoavaliação institucional

Questão	1	2	3	4	5	6
1 - Conheço a legislação relativa aos procedimentos de avaliação da educação superior, no âmbito do Sinaes.	3	4	10	12	5	6
2 - O principal objetivo da autoavaliação realizada pela CPA é cumprir os requisitos legais para a oferta de cursos superiores, a saber, os processos de autorização, pelo Ministério da Educação, para a oferta de cursos de graduação.	2	7	13	13	4	1
3 - O principal objetivo da autoavaliação realizada pela CPA é promover um diagnóstico da realidade institucional para subsidiar a gestão com informações que possibilitem a melhoria dos serviços prestados à comunidade.	1	2	1	13	22	1

Obs: A última coluna, de número 6, denominada “vazio”, foi respondida no caso de desconhecimento sobre o assunto. Já a coluna 3, “Neutro”, foi respondida por aqueles participantes que não concordavam e nem discordavam da afirmação, demonstrando imparcialidade sobre o assunto.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

6 – Vazio

Fonte: elaboração própria (2021).

Embora 25% dos participantes tenham afirmado que não conheciam os mecanismos de avaliação do Sinaes e 15% não conheciam a legislação relacionada ao Sinaes, o Quadro 7 revela que, quando questionados especificamente sobre autoavaliação institucional, apenas um participante afirmou, categoricamente, nas respostas às perguntas 2 e 3¹⁴³, desconhecer o assunto abordado em cada uma delas, relacionado aos objetivos da autoavaliação institucional. Esse participante assim se posicionou quando inquirido se gostaria de acrescentar mais alguma

¹⁴³ Questões 3.4 e 3.5 do questionário aos membros da sCPA, disponíveis no Apêndice 1 desta tese.

informação ou comentário sobre os procedimentos do Sinaes e a sua influência na Gestão do IFNMG: “Por ser membro suplente, não participei de reuniões e nem atuei na comissão CPA. Desconheço os procedimentos do Sinaes e as atividades desenvolvidas pela CPA” (P24).

Ainda, quanto às perguntas 2 e 3 do Quadro 7, faz-se relevante indicar a alta porcentagem de pessoas que se mantiveram neutras na primeira, representando 32,5% dos participantes, fato inesperado considerando tratar-se de membros da sCPA; e a alta porcentagem (87,5%) que concordou de forma parcial ou total com a afirmação de que “O principal objetivo da autoavaliação realizada pela CPA é promover um diagnóstico da realidade institucional para subsidiar a gestão com informações que possibilitem a melhoria dos serviços prestados à comunidade”. Esse posicionamento mostra-se convergente com os pressupostos da autoavaliação institucional na medida em que, desde a sua concepção, é entendida como “[...] um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação” que deve resultar em conhecimento e informações que proporcionem “[...] uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e fortalecer a instituição.” (BRASIL, 2009, p. 113).

Coerente com essa perspectiva, e com o entendimento da maioria dos membros da sCPA participantes deste estudo, considera-se que o processo de autoavaliação deve contribuir para o autoconhecimento institucional. Assim, subsidiados pelos resultados do processo de autoavaliação, uma de suas metas objetiva a elaboração de ações para o desenvolvimento da instituição (SOUZA, 2010). No entanto, chama a atenção o fato de um membro da sCPA ter se mantido neutro e outros três terem discordado parcial ou totalmente da questão 3 do Quadro 7.

Nesta tese, quando foi questionado aos membros das sCPA sobre sua opinião quanto à importância da autoavaliação para o IFNMG¹⁴⁴, apenas três pessoas não responderam (P1, P19 e P24) e duas se posicionaram de forma não positiva, a primeira por acreditar que a pertinência da autoavaliação para a instituição está diretamente vinculada à forma de utilização dos seus resultados: “Em parte, depende como serão utilizados os resultados” (P35); e a segunda por acreditar que a autoavaliação “muitas vezes não condiz com a realidade” (P33).

As respostas dos 35 participantes (87,5%) que se posicionaram de forma positiva ressaltaram, dentre seus motivos, os que seguem: houve 15 menções a instrumento de gestão para tomada de decisão; de forma explícita, nove menções à qualidade no sentido de verificação

¹⁴⁴ Questão 2.2 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1.

e/ou melhoria; 13 referências indicando conhecimento dos aspectos positivos e outros que necessitam de melhorias na instituição, ou seja, com uma ideia de diagnóstico e autoconhecimento, embora apenas um participante (P3) tenha mencionado essa palavra; duas pessoas atribuíram importância à autoavaliação na medida em que a viam como forma de democratização e participação dos agentes na gestão; uma pessoa atribuiu importância à autoavaliação, posto que subsidia a avaliação dos cursos; e duas pessoas vincularam-na ao conhecimento de como a instituição estaria sendo vista pelos discentes. Ainda, houve uma menção a “serve para termos um termômetro de como a instituição está sendo vista no ambiente onde está inserida” (P2) e três opiniões relacionadas ao conhecimento sobre o que pensam os diversos segmentos que fazem parte da instituição.

Quando questionados a respeito da presença de outras atividades ou critérios internos de avaliação na instituição, além da autoavaliação promovida pela CPA, considerando todos os níveis e modalidades educacionais ofertados¹⁴⁵, constatou-se que a maioria dos membros da sCPA não sabia responder, 21 participantes (52,5%); ou afirmaram não existir outros critérios ou atividades internas de avaliação, 12 participantes (30%). Dentre os sete que responderam de forma positiva, apenas cinco indicaram, em sua opinião, quais seriam as atividades ou critérios adicionais de avaliação: “Avaliação do plano de trabalho, plano de ensino, relatório de trabalho, além do estágio. E a constante autoavaliação nos conselhos” (P35); “Existem órgãos colegiados em todos os *campi* e na reitoria que tratam destes temas como os conselhos gestores, o Consup, bem como o Colégio de Dirigentes” (P4); “Pesquisa interna aos cursos” (P38); “Pesquisas realizadas pelas pró-reitorias e questionário para compor o relatório anual de avaliação de gestão” (P37); “A instituição tem avaliação do corpo docente, por exemplo, mas nunca foi passada para os alunos avaliarem, até onde eu pude acompanhar, e nem alguma outra forma de avaliação conjunta foi feita” (P40).

Sobre as respostas apresentadas, é relevante mencionar que o IFNMG, como instituição criada em dezembro de 2008, encontra-se ainda em processo de consolidação. Os itens elencados nas respostas dos membros da sCPA, como plano de trabalho¹⁴⁶, plano de ensino, pesquisas internas dos cursos, estágio e relatório de atividade docente, juntamente com a ficha

¹⁴⁵ Questão 2.3 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1.

¹⁴⁶ O “Regulamento para a Gestão das Atividades Docentes do IFNMG” regulamenta as atividades exercidas por seus docentes, orientando “o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, gestão e representação institucional do IFNMG”. Este documento informa sobre o “Plano Individual de Trabalho” e o “Relatório de Atividades Desenvolvidas”. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/Regulamento%20para%20Gest%C3%A3o%20das%20Atividades%20Docente%20-%20vers%C3%A3o%201-2020.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

de avaliação do desempenho docente¹⁴⁷, são instrumentos específicos de avaliação que, no entanto, supõe-se contribuir para compreender a avaliação da instituição a partir de ações mais pontuais. Acredita-se que mesmo uma avaliação particular e pormenorizada de todos os relatórios de atividades desenvolvidas por docentes de um campus poderia demonstrar quais são os pontos fortes e fragilidades do campus ou de um curso no que se refere às ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O Relatório de Gestão, construído anualmente, é um documento que apresenta informações dos diferentes setores da gestão institucional, cujo processo de construção é entendido como um momento no qual a instituição pode avaliar o serviço ofertado para a sociedade, posto que sua finalidade é “informar aos cidadãos como o IFNMG geriu seus recursos financeiros e humanos, a fim de atingir seu objetivo principal, que é levar educação pública de qualidade a toda a sua área de abrangência” (IFNMG. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p. 2).

Por sua vez, os órgãos colegiados podem ser considerados como instrumentos para participação da comunidade na tomada de decisões locais (Conselhos Gestores¹⁴⁸) ou institucionais (Conselho Superior¹⁴⁹), uma vez que a sua composição tem representantes docentes, discentes, técnico-administrativos, da sociedade civil organizada e de gestores. Dessa forma, as ações e as decisões institucionais são apreciadas e deliberadas com a participação dos diversos segmentos que constituem a Instituição.

Isso posto, sem desconsiderar os aspectos mais específicos e pontuais mencionados como atividades ou critérios internos de avaliação, destaca-se a porcentagem de 87% dos membros da sCPA participantes desta pesquisa que reconhecem a importância da autoavaliação para a instituição.

¹⁴⁷ A referida ficha está disponível como anexo do “Regulamento do processo de avaliação de desempenho docente para fins de progressão ou promoção na carreira”, que trata dos critérios e dos procedimentos a serem adotados para a avaliação de desempenho docente na instituição. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/avaliacaodedesempenho>. Acesso em: 31 maio 2021.

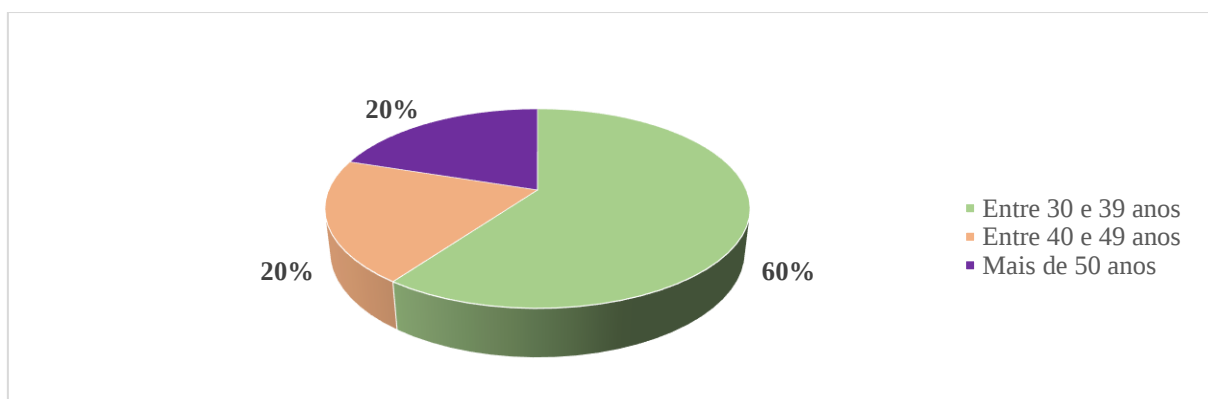
¹⁴⁸ Trata-se de órgão consultivo e deliberativo, cuja finalidade é colaborar para o aperfeiçoamento dos processos educativo, administrativo e orçamentário-financeiro e zelar pela correta execução das políticas do IFNMG no campus (IFNMG, 2011a).

¹⁴⁹ Trata-se do órgão máximo da instituição, com caráter consultivo e deliberativo (IFNMG, 2009).

3.1.2 Membros da gestão e coordenadores da CPA entrevistados

A idade dos participantes está representada no Gráfico 17, no qual se constatou que 60% dos respondentes possuíam entre 30 e 39 anos, com 20% estando na faixa etária dos 40 a 49 anos e outros 20% com mais de 50 anos.

Gráfico 17 - Idade dos gestores e coordenadores da CPA do IFNMG (participantes da pesquisa)

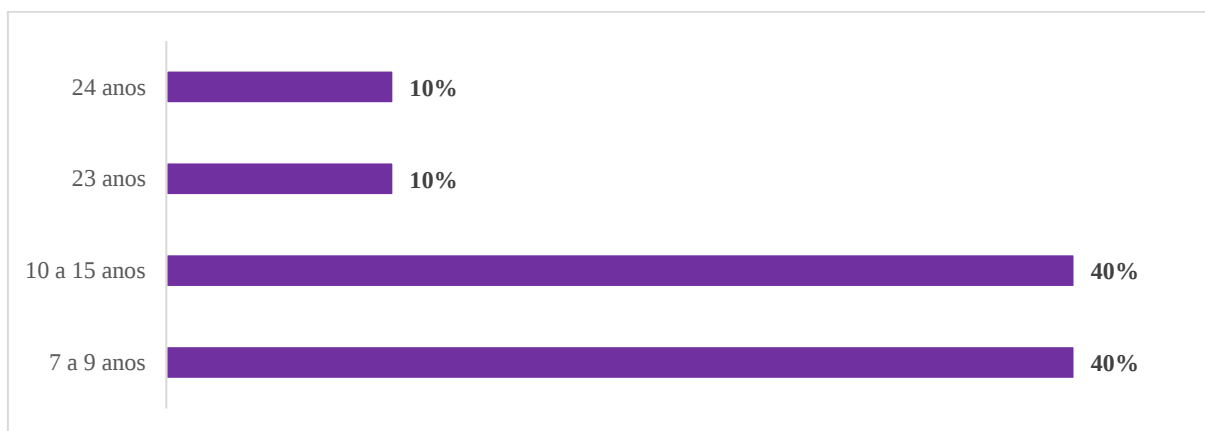


Fonte: elaboração própria (2021).

Quanto à escolaridade, a maioria dos respondentes possuía mestrado (50%) ou doutorado (30%) como maior escolaridade, outros 20% possuíam graduação ou especialização como maior escolaridade, sendo, quanto ao sexo, 60% masculino. As graduações dos participantes incluíam as licenciaturas em Letras, Letras/Espanhol, Educação Física, Matemática; e os bacharelados em Ciências Contábeis, Administração, Ciência da Computação, Educação Física, Medicina Veterinária e Direito.

A respeito do tempo de vínculo do respondente com o IFNMG, 40% possuíam entre sete e nove anos de vínculo, outros 40% possuíam entre 10 e 15 anos de vínculo, e dois respondentes possuíam 23 e 24 anos, cada um (Gráfico 18). Já no que se refere ao tempo de participação na CPA ou na gestão da instituição, 50% possuíam entre dois e quatro anos de participação, 40% possuíam entre sete e 10 anos e um entrevistado possuía 13 anos de participação (Gráfico 19).

Gráfico 18 - Tempo de vínculo de gestores e coordenadores da CPA no IFNMG (participantes da pesquisa)



Fonte: elaboração própria (2021).

Gráfico 19 - Tempo de participação na gestão ou na CPA do IFNMG (participantes da pesquisa)



Fonte: elaboração própria (2021).

Ao serem questionados sobre quais processos de avaliação institucional eram realizados no IFNMG¹⁵⁰, gestores e coordenadores da CPA possuem uma opinião diversificada sobre o assunto. No entanto, verificou-se que todos eles mencionaram a autoavaliação institucional e 50% indicaram a avaliação externa *in loco*. Chama atenção o fato de que um dos coordenadores da CPA (C1) indicou apenas a autoavaliação como forma de avaliação da instituição e afirmou não conhecer outras formas de avaliação.

Assim, dentre as quatro formas de avaliação estipuladas no PDI 2019-2023¹⁵¹ do IFNMG, os entrevistados mencionaram, nesta pergunta específica, a autoavaliação promovida

¹⁵⁰ Questão 1 do Bloco 3 do roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2.

¹⁵¹ Foram discutidas no Capítulo 2 desta tese.

pela CPA e a avaliação externa. Nesse momento da entrevista, não foram mencionados o Catálogo de Objetivos e o Projeto de Avaliação Institucional Global, embora ambos tenham sido mencionados posteriormente durante as entrevistas pelo entrevistado G5 quando abordado assunto relativo à ocorrência de mudança ou adaptação com o objetivo de tentar melhorar os resultados das avaliações do Sinaes. O Quadro 8, a seguir, apresenta as formas de avaliação estipuladas no PDI 2019-2023 do IFNMG, assim como outros processos de avaliação institucional realizados no IFNMG, na visão dos entrevistados:

Quadro 8 - Formas de avaliação institucional estipuladas no PDI 2019-2023 e mencionadas nas entrevistas aos gestores e coordenadores de CPA do IFNMG

Avaliação Institucional	No PDI 2019-2023	1 - Autoavaliação promovida pela CPA
		2 - Avaliação do PDI - o Catálogo de Objetivos*
		3 - A avaliação externa
		4 - O Projeto de Avaliação Institucional Global (em construção)
	Nas entrevistas	1 - Autoavaliação promovida pela CPA (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, C1, C2)
		2 - A avaliação externa (G4, G5, G7, G8, C2)
		3 - Relatório de Gestão (incluindo Indicadores de Gestão do TCU) (G1, G6)
		4 - Plataforma Nilo Peçanha (G6)
		5 - Plano de dados abertos (G3)
		6 - Transparência ativa (G3)
		7 - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (G3)
		8 - Ouvidoria (G3)
		9 - Auditoria interna (G4)
		10 - Comitê de ética (G3)
		11 - Plano de permanência e êxito (G2)
		12 - Avaliação de cultura e comportamento organizacional (G6)
		13 - Avaliação da prática pedagógica docente (G6)
		14 - Enade (C2)
		15 - Processos de alteração regimental (G1)
		16 - Plano de Desenvolvimento Institucional (G1, G5)

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do PDI 2019-2023 do IFNMG e das entrevistas aos gestores e coordenadores da CPA da instituição.

* Instrumento de monitoramento contínuo que faz parte do Relatório de Gestão anual, no qual é possível ajustar quantitativamente as metas descritas no PDI, monitorar o seu cumprimento e promover sua aferição.

Embora o Enade avalie o desempenho de estudantes, um dos entrevistados mencionou-o como processo de avaliação institucional. Nesse sentido, faz-se relevante apresentar a resposta de um dos entrevistados, que mencionou a importância de ações que aprimorem a prática pedagógica.

É uma pergunta que certamente eu não tenho condições de respondê-la na sua totalidade, porque como você está pensando em todas as avaliações institucionais, a que nós conhecemos que é mais sólida, nós temos uma avaliação, por exemplo, que a CPA realizada anualmente. Quero crer que seja a principal avaliação. [...] eu acredito

que se tem um objetivo de aprimorar uma prática pedagógica dentro da instituição, ela pode nos mostrar sim, trazer elementos que nos ajudem a avaliar e tomar determinadas medidas. [...] A gente poderia listar aqui essas e inúmeras outras iniciativas de avaliação que contribuem para que a instituição possa se enxergar melhor e se enxergando melhor, pensar em ações. (G6).

A seguir, serão abordadas as formas de avaliação mencionadas nas entrevistas, indicadas no Quadro 8. O Relatório de Gestão do IFNMG do ano de 2019 apresenta a forma de trabalho da instituição, indicando ser fundamentada em uma gestão participativa, “nas esferas da governança, eficácia, eficiência, conformidade, economicidade e sustentabilidade” (BRASIL, 2020, p. 2). Como componentes desse relatório, são apresentados, anualmente, os indicadores de gestão do TCU que, desde o ano de 2018, com os dados de 2017, foram publicizados por meio da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e construídos com base nos sistemas oficiais do governo federal: o Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Siape), para os dados referentes aos servidores; o Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi), para os dados financeiros; e o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), para os dados referentes às matrículas dos alunos. A PNP foi instituída pela Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 2018, estando em sua terceira edição; a primeira trouxe os indicadores de 2017, a segunda apresentou os de 2018 e a terceira, os de 2019. Dessa forma, é possível uma análise temporal desses três anos com os parâmetros mais semelhantes, uma vez que, anteriormente, esses dados referentes às matrículas vinham direto do Sistec, sem as regras estatísticas criadas pela Setec para a PNP (IFNMG, 2021).

A política de Dados Abertos do Poder Executivo Federal foi instituída pelo Decreto nº 8.777, de 11 de maio de 2016, e, apesar de entrar em vigor na sua data de publicação, o Art. 9º estipulou prazos para a elaboração e publicação dos Planos de Dados Abertos, havendo menção a um cronograma publicado pela Controladoria Geral da União, segundo redação do Decreto nº 9.903/2019. Assim, o Relatório de Gestão, ano 2019, do IFNMG informa que participa do programa para garantir uma estreita relação com a sociedade e com as partes interessadas, sendo um documento que está alinhado aos instrumentos e instâncias de gestão e que tem o objetivo de promover a padronização e publicização da abertura dos dados institucionais. Aprovado pela Resolução nº 60/2017 do Conselho Superior do IFNMG, o Plano de Dados Abertos encontra-se disponível no link <https://www.ifnmg.edu.br/dadosabertos> (IFNMG, 2021).

Ainda como forma de transparência de dados e informações, o IFNMG cumpre o disposto na Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, por meio da transparência ativa, com divulgação de informações em seu portal e redes sociais e pela transparência passiva, atendendo às solicitações feitas por intermédio do

Serviço de Informação ao Cidadão, localizado no setor de Protocolo da Reitoria e do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), de forma on-line (IFNMG, 2021).

Em sua estrutura, o IFNMG conta com uma Ouvidoria, uma Auditoria Interna e uma Comissão de Ética. Na primeira, é possível apresentar sugestões, elogios, solicitações, reclamações e denúncias relacionadas à Instituição e aos agentes públicos que trabalham nos diversos setores que a compõem. Assim, sua função é intermediar conflitos porventura não solucionados, assegurando as competências e responsabilidades inerentes às suas atribuições. A Auditoria Interna é uma instância consultiva e avaliativa que realiza ações de supervisão e monitoramento da implementação da gestão de riscos e controles na instituição com o objetivo de “[...] mitigar os riscos identificados em cada processo ou objetivo institucional, com vistas a assegurar o alcance dos objetivos estratégicos e a missão institucional, gerando resultados satisfatórios à sociedade” (p. 29). Já a Comissão de Ética é responsável pela realização de ações de sensibilização relativas à conduta junto aos servidores e membros dos órgãos colegiados, sendo a pena de censura a mais severa a ser atribuída pela comissão (IFNMG, 2021).

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos estudantes do IFNMG é apenas uma das estratégias institucionais, dentre as oito informadas no item “Acesso, permanência e êxito” do Relatório de Gestão de 2019, e tem como objetivo o planejamento de ações que buscam minimizar a evasão e a retenção na instituição (IFNMG, 2020). Já a mencionada “Avaliação de Cultura e Comportamento Organizacional” foi uma ação que tomou forma por meio de um projeto intitulado “Estudo de Clima Organizacional no IFNMG”¹⁵², construído por servidores da Reitoria e do Campus Teófilo Otoni da instituição. Com resultados publicados em junho de 2019, o projeto tem como essência o estudo da qualidade dos locais de trabalho, inclusive das relações estabelecidas entre gestor e servidor.

Ainda, como ação institucional mencionada por um dos entrevistados, figura a “Avaliação da Prática Pedagógica Docente” que, a despeito de ter valor como instrumento para qualificar a prática pedagógica, pois proporciona aos estudantes uma avaliação de dimensões do fazer docente, vigora nos IFs como uma necessidade legal após a promulgação da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Essa lei dispõe, dentre outras questões, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico porque estabelece a avaliação por parte dos discentes como condição para o processo de progressão funcional dos docentes. No IFNMG, especificamente, esta avaliação foi institucionalizada por meio do “Regulamento do Processo de Avaliação de Desempenho Docente para fins de Progressão ou

¹⁵² SOUZA, Gustavo Henrique Silva de (Coord.). *Estudo de Clima Organizacional no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)* – resultados gerais. Montes Claros, junho 2019. (doc. impresso).

Promoção na Carreira”, que possui como anexo uma ficha de avaliação do docente pelo discente¹⁵³.

A análise das concepções teóricas do Capítulo 1 desta tese elucidou, sobre avaliação e responsabilização no campo educacional, que uma se manifesta associada à outra, o que colabora para que ocorra um vínculo entre ambas. No entanto, utilizando as ideias de Noblit e Eaker (1988)¹⁵⁴, Afonso (2009, p. 44) aponta que “[...] se a prestação de contas pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a prestação de contas”. O autor fundamenta-se em outros dois autores para expor as duas faces dos sistemas de responsabilização que, por um lado, na concepção de Lawton (1980)¹⁵⁵, seria visto como um conceito neutro, uma vez que haveria formas de responsabilização desejáveis, mas, também, haveria outras indesejáveis e prejudiciais; por outro lado, Bernstein (1990)¹⁵⁶ critica o fato de que **a eficiência e a prestação de contas, ambas relacionadas à economia de mercado, estariam substituindo a atenção que deveria ser direcionada à educação democrática** (AFONSO, 2009, grifo nosso).

Com essas perspectivas e tendo em vista o caráter social da educação, uma vez que é concebida como direito do cidadão e, portanto, dever do Estado, justificou-se a adoção de um sistema de avaliação da educação superior que fornecesse “respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado”. De forma manifesta, a prestação de contas à sociedade, e ao Estado, pelas IES, torna-se notória na medida em que essa possui responsabilidades a serem cumpridas “especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura” (BRASIL, 2009, p. 94).

No entanto, as modalidades de avaliação utilizadas para verificar os resultados dos sistemas educativos são influenciadas pelos modelos de responsabilização praticados. Quando este fato é associado à aprendizagem, isso significa dizer que a preparação dos alunos, tendo em conta a exigência de uma comprovação bem-sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimento, não resulta, necessariamente, em uma aprendizagem real e efetiva, pois esta dificilmente seria “[...] comprovada pelos critérios e indicadores que costumam dar

¹⁵³ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/avaliacaodedesempenho>. Acesso em: 31 maio 2021.

¹⁵⁴ NOBLIT, George W; EAKER, Deborah J. *Evaluation designs as political strategies*. Politics os Education Association Yearbook, 1988.

¹⁵⁵ LAWTON, Denis. *The politics of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul. 1980.

¹⁵⁶ BERNSTEIN, Basil. *Poder, Educacion y Conciencia*. Sociologia de la Transmisión Cultural. Barcelona: El Roure, 1990.

suporte a modelos de prestação de contas baseados na ideologia do mercado, ou baseados em estruturas burocráticas de administração.” (AFONSO, 2009, p. 48). Um dos gestores da instituição demonstra possuir esta visão ao mencionar:

[...] tem um milhão de sistemas que são ferramentas que o governo coloca para a gente de forma gerencial, que tem a mesma tentativa de tentar direcionar a máquina pública. [...] o problema da máquina pública é que ela desloca do objetivo final dela a partir do momento que vive para ela mesma e não para sociedade que a custeia. Então, existe a ouvidoria, existe transparência ativa, dados abertos, comitê de ética, e-SIC... são todas ferramentas de gestão que o governo criou para subsidiar a governança geral da instituição (G3).

Esta conjuntura seria contraproducente na medida em que “[...] pode conduzir, em determinadas condições, a um controle severo da organização escolar que anule os espaços de relativa autonomia decorrentes da sua especificidade organizacional [...]” (AFONSO, 2009, p. 47).

A Qualidade Total e sua gestão como ideologia empresarial, com abordagem sistêmica da administração e da cultura organizacional, surgiu no contexto da nova ordem mundial e dentro da empresa capitalista como proposta para a administração escolar e para a educação, sendo fundada em:

[...] imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado, das novas funções da ciência e da tecnologia e se constituem em uma re-semantização – ou “seqüestro de linguagens” (sic) - das reivindicações dos movimentos sociais e político-educacionais sobre qualidade de vida e qualidade de ensino. No entanto, constituem-se de fato no ressurgimento da Teoria Geral da Administração-base dos modelos e práticas gerenciais da empresa capitalista - na educação, apresentadas em uma nova forma, que, por sua própria racionalidade, não tem em conta a especificidade do fenômeno educativo. (SILVA JÚNIOR, 1995, p. 215).

Nessa acepção, esse tipo de gestão que aplica teorias da administração à gestão escolar, ao carregar em si a pretensão de universalidade, reivindica sua aplicação em todos os setores do trabalho humano, sendo, então, transposta para a educação, diretamente, sem considerar as especificidades do fenômeno educativo e, por conseguinte, sem uma abordagem da escola em sua unicidade institucional. Com essa perspectiva, a Gestão da Qualidade Total não consegue explicar a produção concreta da escola e a sua relação com a sociedade, tampouco atuar nas dificuldades relacionadas à qualidade do ensino, visto que suas causas estão ligadas aos mecanismos sociais e econômicos do modo de produção capitalista. Assim, “ao tentar reduzir os problemas desta natureza a sua dimensão psicológica e tentar equacioná-los a partir da

motivação pessoal, a Gestão da Qualidade Total obscurece as contradições sociais e atua, portanto, enquanto ideologia a serviço do capital” (SILVA JÚNIOR, 1995).

Das entrevistas aos gestores e coordenadores da CPA, constata-se ainda que, assim como previsto no PDI 2019-2023, a instituição não possui, de forma objetiva e articulada, políticas avaliativas internas que considerem a sua dimensão de atuação. Faz parte de seu planejamento a construção de um “Projeto de Avaliação Institucional Global” que, no entanto, apesar de mencionado em outros momentos da entrevista e apenas por dois gestores com atribuições diretamente ligadas à sua elaboração, ainda não foi concretizado:

[...] tem um projeto que está em construção, [...] ele já foi mudado algumas vezes por causa do corte orçamentário. A ideia inicial era fazer um trabalho nos campi, com os campi [...] porque a avaliação ocorre principalmente lá, na reitoria não. Com o corte orçamentário, de diária, de viagem... a gente teve que fazer várias mudanças no projeto. A gente teve que mudar o escopo do projeto e, assim, gigantesca a mudança... a gente ainda não conseguiu terminar, fechar, como que vai fazer o que a gente ia fazer antes, sem ter esse contato com os campi, que é o que estávamos planejando. (G5).

[...] muitas vezes, na gestão pública, não é bem o que a gente quer que a gente faz. Em 2019, eu queria estar trabalhando com avaliação institucional, **nós temos um projeto praticamente pronto para trabalhar com avaliação institucional, no olhar da gestão, não no olhar da CPA.** Durante 2018, foi PDI, era para já avaliar, estamos fazendo isso, estamos! Nós temos um catálogo de objetivo, que retrata muita coisa que está sendo executada ou não no relatório de gestão, só que a avaliação institucional como um todo, que é um projeto mais amplo, e que ela inerentemente faz um papel que caminha em convergência no final dos resultados com a CPA, talvez um cruzamento entre um olhar de um lado e do outro... mas não conseguimos fazer. Por que nós não conseguimos fazer? Porque nós estamos passando por um momento de reestruturação documental [...] mas não temos equipe para isso! Então, prioridades [...]. (G1) (grifo nosso).

Ainda, algumas opiniões dão conta de uma lacuna na avaliação institucional, como a resposta de um gestor quando inquirido sobre a existência de algum processo de avaliação institucional que não a autoavaliação feita pela CPA e a avaliação externa *in loco* do Inep¹⁵⁷: “Não existe, vou ser bem franco, não! Às vezes algumas ações localizadas que servem como base de avaliação de alguma coisa, por exemplo, uma auditoria interna [...] é uma das ferramentas interessantes que auxilia no processo de avaliação, apesar de ser uma auditoria [...]” (G4). Da mesma forma, não existe, também, um processo de avaliação voltado para o ensino técnico, em especial “[...] já discutimos a nível de colégio de dirigentes e etc, mas não avançamos pra isso não. Existem pensamento, mas ainda não” (G4).

¹⁵⁷ Nesta pesquisa, tendo em vista que a entrevista realizada foi semiestruturada, nos momentos em que se julgou possível, foram acrescidas e/ou complementadas as perguntas disponíveis no roteiro de entrevistas, em especial, quando o cargo do entrevistado, suas atribuições e as respostas anteriormente emitidas indicavam um maior conhecimento sobre as temáticas abordadas, razão pela qual esta pergunta não consta no roteiro de entrevista do Apêndice 2.

Mesmo que a instituição não possua um projeto de avaliação constituído e implementado, não se pode desconsiderar as diferentes ações e práticas direcionadas a este propósito, como as mencionadas pelos membros das sCPA quando inquiridos sobre o assunto. Ainda, é relevante apontar, como elementos que podem explicar, e relativizar, a ausência do referido projeto, pelo menos três elementos: as várias atribuições de uma instituição que oferta cursos de formação inicial e continuada para um público com ensino fundamental incompleto até cursos de pós-graduação *stricto sensu*; o processo de implementação e consolidação, ainda em curso, de algumas unidades da instituição, com a realização de concursos públicos para compor seu quadro de servidores e a construção e aquisição da infraestrutura de seus *campi*; a necessidade de regulamentar suas atividades. Essa reflexão vai ao encontro do que apresenta um dos entrevistados:

[...] eu acho que é uma caminhada, é uma caminhada de uma instituição que é jovem e de uma instituição que além de ser jovem ela não nos deixa modelos. [...] E é claro que eu continuo sabendo que a gente está no processo de implantação. Por exemplo, coisas que a universidade venceu há muito tempo a gente está começando... Nós estamos agora com um sistema acadêmico que já avançou muito, mas que ainda carece de melhorias, algo que talvez a universidade há 15 anos atrás já resolveu e a gente ainda está buscando formas de resolver, apesar de estar vivendo em um momento de transformação digital. [...] isso não quer dizer que a gente está desconsiderando tudo que já foi feito, tudo que foi feito faz parte do que nós somos hoje. Mas é olhando para frente né... do que a gente pode melhorar. (G6).

Ao serem questionados sobre qual ou quais dos processos mais interferem na gestão e no trabalho desenvolvido pela instituição¹⁵⁸, dentre os indicados pelos gestores e coordenadores da CPA, apresentados no Quadro 8, os entrevistados se posicionaram da seguinte forma: G2 e G4 indicaram a autoavaliação realizada pela CPA; G8 indicou a avaliação externa *in loco*, no geral; C2 indicou a avaliação externa *in loco* para credenciamento da instituição; G5 indicou o PDI, a autoavaliação realizada pela CPA e a avaliação externa *in loco* para credenciamento da instituição; e G6 indicou a Plataforma Nilo Peçanha, o Relatório de Gestão e a autoavaliação realizada pela CPA. Os entrevistados G1 e G3 não indicaram um processo específico porque, segundo eles, os processos não devem ser observados isoladamente: “É o conjunto. Não vejo eles isoladamente. [...] esses três aí, especificamente, objetivamente: PDI, relatório de gestão, relatórios de CPA, eles se completam. Se porventura um está tendo mais atenção do que outro, está equivocado, eles caminham juntos [...]” (G1). Para G3, por serem processos distintos, com

¹⁵⁸ Questão 2 do Bloco 3 do roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2. Os entrevistados C1 e G7 não responderam a esta pergunta, o primeiro porque afirmou só conhecer a autoavaliação como processo de avaliação institucional e o segundo porque não soube responder.

objetivos também diferentes, não seria possível indicar um em especial: “São ferramentas distintas, por exemplo, [...] a ouvidoria normalmente pega princípios de país, de situações mais críticas. Enquanto a CPA é uma questão mais focada no ensino, mais específico.” (G3).

Por conseguinte, a opinião dos entrevistados sobre os processos de avaliação institucional que são realizados no IFNMG e sobre qual, ou quais, eles acreditavam que mais interferiam na gestão e no trabalho desenvolvido pela instituição indica uma deferência especial aos procedimentos do Sinaes, em especial, à autoavaliação promovida pela CPA, pois todos os entrevistados reconhecem-na como processo de avaliação institucional presente na instituição.

Por sua vez, quando se investigou especificamente o conhecimento dos participantes a respeito do Sinaes¹⁵⁹, o Quadro 9 subdivide as falas dos entrevistados em dois blocos. O primeiro apresentou as respostas dos coordenadores da CPA e o segundo, as dos gestores.

Quadro 9 - Compreensão dos gestores e coordenadores da CPA do IFNMG sobre o Sinaes

Coordenadores da CPA	Na verdade, ele é um sistema que busca implantar nas instituições um programa contínuo de autoavaliação buscando otimizar e melhorar a oferta de cursos superiores nas instituições de ensino (C1).
	É um órgão, não! O órgão é o INEP. É um sistema que organiza a educação superior no Brasil (C2).
Gestores	O SINAES ele busca trazer elementos que a gente possa avaliar, como o próprio nome do sistema já diz, o ensino superior. Então, o SINAES ele vem no sentido de trazer variáveis capaz de não só expandir, mas trazer qualidade para o ensino superior. Se planeja uma expansão, se avalia, se estrutura e se avalia, então é um ciclo que se mantém para que algo se torne rotina de um processo de evolução do próprio ensino do país (G1).
	É um direcionamento do que deve ser ofertado para o aluno e, principalmente, em termos de formação, aquilo que o aluno precisa na formação, na graduação. Mas é principalmente um direcionamento para a instituição do que é itinerário formativo do aluno (G2).
	Não sei (G3).
	O SINAES nasce nessa perspectiva de ranquear ou então verificar a qualidade dos cursos superiores em todo o Brasil. Eu acho que é um sistema importantíssimo para a educação brasileira que realmente não pode deixar de ser feito [...]. Então isso serve muito para balizar a questão dos nossos cursos superiores e é importante, todo mundo tem que procurar um patamar, pelo menos que ofereça de qualidade para os nossos alunos, para a sociedade (G4).
	É uma forma de avaliar a instituição, os cursos e os alunos. É uma avaliação global da instituição (G5).
	[...] ele é um sistema criado pelo Governo Federal, pelo Ministério da Educação, que tem uma interface muito forte com a Secretária de Regulação e Supervisão da Educação Superior e a Secretaria de Ensino Superior. Mais recentemente, com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, depois da criação dos Institutos e da possibilidade que os Institutos têm de criar e extinguir cursos nessa

¹⁵⁹ Pergunta 1 do Bloco 2 do roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2.

	autonomia, que equivale às universidades. [...] são esses três mecanismos de avaliação que compõem o SINAES: a CPA, a avaliação própria da instituição faz parte desse processo, tanto na avaliação institucional quanto na avaliação dos cursos [...]. Além disso, até o próprio ENADE tem um questionário que os estudantes respondem e nesse questionário fica emitida de forma objetiva e subjetiva a opinião dos estudantes. Como eu disse, eu não sou um grande conhecedor de avaliação no ensino superior, mas eu acredito que é isso. Normalmente o departamento de ensino superior e o procurador educacional institucional que estão mais inteirados nesse processo de avaliação (G6).
	É uma estrutura montada pelo governo para avaliar a educação superior do país, ela tem lá a formatação em termos de autorização de curso, regulação de curso de forma geral, regulação com autorização e renovação, avaliando a instituição, os cursos e o desempenho discente (G7).
	Bom eu sei que é órgão do MEC que é responsável pela regulação do ensino superior e que coordena junto com o INEP a questão das avaliações, que o INEP faz avaliação <i>in loco</i> e o SINAES é responsável por toda essa regulação no ensino superior (G8).

Fonte: elaboração própria (2021), com os relatos dos entrevistados da pesquisa.

Observa-se, dentre os trechos alocados no bloco dos coordenadores da CPA, que o entrevistado C1, embora tenha mencionado ser um sistema que busca, de forma contínua, otimizar e melhorar a oferta de cursos superiores nas instituições, relaciona-o apenas à autoavaliação. Já o entrevistado C2 respondeu de forma a relacionar o Sinaes à organização da educação superior no país. No entanto, posteriormente, suas respostas às outras perguntas do formulário de entrevistas demonstraram que ambos conheciam a tríade do Sinaes: avaliação institucional interna e externa, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes.

Quanto às respostas dos gestores, além da menção objetiva e direta ao desconhecimento sobre o Sinaes (G3), uma resposta relacionou-o ao currículo dos cursos na medida em que afirmou ser “um direcionamento do que deve ser ofertado para o aluno” (G2), o que sugere uma ênfase aos procedimentos do Enade, posto que suas matrizes de referência possuem um potencial de indução nos currículos dos cursos, conforme asseveram diferentes estudos, como os que seguem.

Batista (2004) observou que ocorre, dentre os efeitos da lógica do mercado e, de forma semelhante, da utilização dos resultados das avaliações da educação superior, adequação de currículos e redefinição de perfil de cursos, docentes e práticas educacionais. Corroborando, Canan e Eloy (2016), em pesquisa que analisou a forma como coordenadores de cursos avaliavam o Enade e de que estratégias lançavam mão para melhorar a avaliação dos cursos, constatou que, de certa forma, o Enade induz currículos, uma vez que os professores passam a trabalhar as questões do exame nas disciplinas, ainda que os resultados no exame não representassem, necessariamente, a realidade dos cursos.

Por sua vez, Martins e Alonso (2012), ao investigarem a repercussão do Enade nas práticas de coordenadores de cursos de tecnologia em três IES do setor privado, observaram que, apesar de os coordenadores julgarem que o exame não traduz a qualidade dos cursos, eles acreditam que o exame é visto como um instrumento orientador das práticas de gestão na medida em que influencia o currículo dos cursos, a sua avaliação e o trabalho com o corpo docente.

Ainda, colocando em evidência os processos de regulação, G8 opina por se tratar de “[...] órgão do MEC que é responsável pela regulação do ensino superior e que coordena junto com o INEP a questão das avaliações, que o INEP faz avaliação *in loco* e o SINAES é responsável por toda essa regulação no ensino superior” (G8). Os entrevistados G1 e G4 relacionam o Sinaes à qualidade da educação superior, que figura dentre suas finalidades¹⁶⁰; o segundo adiciona, ainda, um aspecto ranqueador ao Sinaes: “O SINAES nasce nessa perspectiva de ranquear ou então verificar a qualidade dos cursos superiores em todo o Brasil” (G4).

Os objetivos do Sinaes estipulados em sua lei de criação, que buscam “[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Art. 1º) (BRASIL, 2004), foram mencionados por três dos participantes, G5, G6 e G7. Quanto à resposta desse último, ela combina elementos da avaliação e da regulação como se fossem parte do mesmo processo, e não como se os resultados da avaliação subsidiassem os processos de regulação. Este achado corrobora o que foi relatado por algumas pesquisas recentes neste campo. Hora (2019, p. 312) menciona que regulação e avaliação estão “altamente imbricadas e não se tem certeza de como elas podem ser mediadas, almejando a qualidade do ensino e a melhoria dos atos autorizativos”. Embora a regulação devesse ser um processo secundário, assumiu um papel de destaque:

[...] fazendo com que a avaliação seja um elemento coadjuvante, enfraquecendo o propósito dessas duas categorias no que diz respeito à promoção da qualidade. A forma como o Sinaes se configurou ao longo dos anos colaborou para que a regulação visasse ao controle da qualidade e fosse operacionalizada de modo a negligenciar o caráter formativo da avaliação. (Ibid., p. 312-313).

¹⁶⁰ Art. 1º - § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Com esse mesmo entendimento, Griboski (2014, p. 41) relata que a atividade de avaliação “passa a ser vista de forma descontinuada, em decorrência das concepções e dos procedimentos de regulação adotados pelo Estado”. Nesse sentido,

[...] há uma incompreensão por parte das IES sobre como se estabelecem as relações entre a avaliação e a regulação (processos distintos e independentes) [...] A relação complementar da avaliação e da regulação parece ser a causa da invisibilidade do Sinaes como um sistema de avaliação nacional que agrega instrumentos e indicadores para impulsionar a qualidade dos cursos de graduação. Essa relação pode interferir no processo de consolidação do Sinaes, uma vez que sua concretização está atrelada ao reconhecimento público da existência no país de um sistema de avaliação nacional independente, confiável e seguro, para garantir a qualidade da educação superior. (Ibid., p. 421).

Por conseguinte, o depoimento da maioria dos entrevistados, com exceção de G3, mostrou que eles conheciam o Sinaes parcialmente. Deve-se considerar que, em uma instituição relativamente nova, com organização diferenciada e particularidades inerentes que a tornam única no cenário educacional brasileiro, toda a regulamentação de suas ações precisou ser construída muito recentemente e, por vezes, ainda está em processo de aperfeiçoamento. Somado a isso, com diferentes atribuições, é razoável que seus gestores não sejam capazes de se aprofundar no entendimento completo de todas as ações da instituição. Ademais, o Capítulo 1 desta tese, ao discutir os mecanismos de avaliação que fazem parte do Sinaes e a sua relação com os processos de regulação da educação superior, evidencia o quão complexa é essa política de avaliação e, nesse sentido, complexo também se torna o seu entendimento pleno.

Assim, embora alguns participantes reconheçam a importância do Sinaes para a melhoria da qualidade da educação superior ofertada, de forma contraditória, o sistema parece ameaçado por ações voltadas à regulação e “[...] utilizadas pelo Estado, com o objetivo primordial de estabelecer rankings, configurando uma atitude voltada para a competitividade, e não para o vínculo com a qualidade, uma ação voltada para o mercado e não para a sociedade.” (GRIBOSKI, 2014, p. 53).

3.2 OS TRABALHOS DA CPA DO IFNMG: RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO INTERNA E PERSPECTIVA DOS MEMBROS DA CPA E SCPA

A autoavaliação ou avaliação institucional interna faz parte dos procedimentos avaliativos do Sinaes instituídos pela Lei nº 10.861/2004 e tem, entre suas finalidades, a melhoria da qualidade da educação superior e a orientação da expansão da sua oferta. A Nota

Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65, de 9 de outubro de 2014¹⁶¹, que informa diretrizes e roteiro para a elaboração dos relatórios de autoavaliação das IES, esclarece que a confecção dos documentos deve ser coerente com o PDI da instituição, sendo um processo essencialmente de autoconhecimento conduzido pela CPA, envolvendo “[...] todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas” (p.2). No processo, segundo a Nota Técnica, os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI devem ser transformados em conhecimento que resulte em melhorias a serem implementadas pela instituição, sendo o seu conhecimento próprio a ferramenta de destaque para o processo de indução da sua qualidade. Isso posto, estão entre os resultados esperados da autoavaliação o fomento à cultura de avaliação institucional e o subsídio aos processos de avaliação externa que também fazem parte do Sinaes.

Seguindo estas orientações, a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, estipula que todo ano, entre 1 de janeiro e 31 de março, as IES devem postar relatórios parciais ou integrais de autoavaliação em sistema eletrônico, o que atualmente é feito em campo específico do Sistema e-MEC.

Com este objetivo, o Regulamento da CPA e sCPA do IFNMG estipula, em seu Art. 6º, que a atuação dessas comissões será norteadada por alguns princípios, dentre eles, a “I - autonomia em relação aos órgãos de gestão acadêmica” (IFNMG. REGULAMENTO DA CPA E SCPA DO IFNMG, [2015], p. 2). Portanto, é conveniente mencionar que se observou um posicionamento diligente por parte de alguns entrevistados quanto a este assunto, uma vez que a gestão da instituição não pode interferir nos trabalhos da comissão sob pena de ser entendido como ingerência e coerção: “[...] essa integração entre gestão e CPA tem que acontecer dentro do limite legal de separação, tem que ser próximo o suficiente para não ser ilegal e ela não pode ter influência” (G1).

Nesse sentido, é estabelecida uma linha tênue entre a autoavaliação promovida pela CPA e as atividades de gestão, pois os resultados da primeira devem servir de subsídio para as ações da segunda, o que requer uma coexistência pacífica: “A CPA é autônoma. Temos um cuidado muito grande para tratar com a CPA porque a legislação fala dessa autonomia [...] a forma de a gestão tratar a CPA tem que ser cuidadosa para não [...] interferir de uma forma que não seja adequada (G5).

Inclusive, quanto aos aspectos a serem avaliados, mesmo que as dimensões de avaliação sejam estabelecidas na Lei nº 10.861/2004, os aspectos mais específicos não devem sofrer

¹⁶¹ Disponível em: http://cpa.sites.ufms.br/files/2013/04/Nota_Tecnica_No65_2014_Relatorio_CPA.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

influência da gestão. Conforme relato, “Colocamos no Plano de Desenvolvimento Institucional, enquanto gestão, enquanto comunidade, o que tem que ser avaliado na visão da gestão. A CPA pode ou não fazer, não tem interferência da gestão [...]” (G1).

Esta autonomia seria importante na medida em que é relacionada à credibilidade da avaliação empreendida, conforme a visão a seguir:

A CPA precisa ter atuação autônoma em relação a gestão até para confiança da comunidade. Então quando a CPA está muito vinculada ao gestor, a comunidade não confia para responder o relatório. Eu acho que isso é até uma observação que tem que ser feita [...] de observar os dados, se quando os membros da CPA são vinculados a gestão de alguma forma, como é o número de respondentes nessa avaliação? Eu acho que é baixo. [...]. (C2).

Como se vê, o entrevistado ressalta a importância de a CPA ser autônoma em relação à gestão para ter a confiança e o envolvimento da comunidade acadêmica nos procedimentos de avaliação. Mas, na prática, também precisa ter a confiança do gestor e trabalhar com certo nível de articulação com os propósitos da gestão ou corre-se o risco de que seu trabalho seja pouco considerado e utilizado no processo de tomada de decisão. Observa-se, pois, certa tensão na posição e no trabalho que é realizado pela CPA.

3.2.1 Participação da comunidade interna e externa e efetividade da autoavaliação no IFNMG

Sobre os relatórios de autoavaliação construídos pela CPA, notícia veiculada no Portal do IFNMG¹⁶² informou a disponibilização do relatório para consulta apontando que, apesar da importância da CPA e dos seus relatórios, “[...] a coordenadora [da CPA institucional] lamenta que nem todos os servidores e estudantes tenham a consciência de participar com responsabilidade da pesquisa institucional”, sendo que foi indicado como um dos principais desafios da CPA:

[...] a conscientização da comunidade acadêmica do IFNMG acerca da importância da autoavaliação institucional, também falta a sensibilidade dos atores inseridos no processo de buscar utilizar os resultados da autoavaliação como base para melhorar as realidades acadêmico-pedagógicas e acadêmico-administrativas, traçando propostas de trabalhos com foco na elevação da qualidade do ensino público.

¹⁶² Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-montes-claros/481-montes-claros-noticias-2019/20823-relatorio-da-cpa-ja-esta-disponivel-para-consulta-resultados-serao-analisados-pela-gestao>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Os Relatórios de Autoavaliação Institucional do IFNMG referentes aos anos de 2018 e 2019 também apresentaram em seu texto, como limitação ao processo de avaliação implementado, que “o número de respondentes em cada campus não foi representativo, e esses números (amostras) variavam entre as unidades”. (IFNMG, 2019, p. 22; IFNMG, 2020, p. 14). Ainda, o segundo relatório, da avaliação realizada em 2019, indicou que “o incentivo à participação de todos os segmentos têm sido um dos maiores desafios encontrados pelas subcomissões junto à comunidade acadêmica de cada campus” (IFNMG, 2020, p. 14).

A despeito de informar a dificuldade com a participação dos segmentos, nenhum dos relatórios indicou a quantidade, ou a porcentagem, de respondentes, tampouco a população total, fato que pode gerar questionamentos quanto à validade e confiabilidade de seus dados e resultados. Ainda, embora os relatórios de autoavaliação do IFNMG dos anos de 2018 e 2019 não mencionem os fatores atribuídos a esta limitada participação dos respondentes, durante as entrevistas alguns participantes deram indícios de seus motivos. Dois relatos marcantes apontaram uma diminuição de participação decorrente de perda da confiabilidade no processo:

No Campus [...] a participação do segmento técnico-administrativo, no início, [...] foi maciça, eu fiquei impressionada [...]. Eu acho que eles estavam insatisfeitos naquele contexto e enxergaram na avaliação a oportunidade de mudar, e aí eles vieram com força, [...] nós tivemos tipo 95% de resposta dos administrativos [...]. Com o decorrer do tempo diminuiu, por quê? Porque eles não observaram mudança, só que a CPA não pode fazer milagre, ela orienta, o que as pessoas têm que entender é isso, você entrega um relatório para o gestor [...]. Então eu observei uma perda de confiança na CPA e aí houve essa queda. Nos últimos processos a gente teve menos de 50%, teve um processo que a gente teve 25% de participação dos administrativos, isso para mim mostrou muita coisa, sabe?! [...] no início tinha muita confiança, depois é como se tivesse perdido essa confiança. E a gente tem essa dificuldade também com alunos, com os professores que não percebem a importância e simplesmente não respondem. (C2).

Isso são hipóteses, mas eu penso que às vezes as pessoas não se engajam tanto para responder o questionário [de autoavaliação institucional] justamente porque não enxergam naquele instrumento, um instrumento que vai modelar a gestão. Então ele fala, todo ano eu respondo isso, eu não vejo, eu não consigo ver efetividade do que eu aponto se tornando mudança. Eu fico desacreditado em me envolver, respondendo com mais afinco, com mais dedicação, com mais verdade, com mais comprometimento, com mais engajamento. (G6).

É importante mencionar que o Relatório de Autoavaliação da CPA do IFNMG, no ano de 2019, apontou como tentativa de aumento da participação por parte dos discentes uma estratégia de acesso aos instrumentos de coleta de dados: “[...] os membros das sCPA locais visitaram as salas de aulas para mobilização, bem como estimularam os docentes a levarem suas turmas, em diferentes dias e horários, aos laboratórios de informática [...]” (IFNMG, 2020,

p. 13). Com essa perspectiva, um entrevistado se preocupa com o caráter imposto atribuído à autoavaliação na instituição:

É difícil [a participação], o convencimento vem através de chamadas internas via e-mail, controle no TI dos docentes pertencentes ao quadro, através de chaves liberadas, quem preencheu, quem não preencheu [...]. Então, é difícil, a gente faz através de convencimento, os ofícios. E principalmente os alunos, hoje o processo tem sido o seguinte: a gente pega os alunos na sala de aula, leva-os até o laboratório, cada um com sua chave, o questionário etc. Então, assim, acaba que a autoavaliação não deveria ser dessa forma, a pessoa teria que se predispor. Acaba que nós insistimos para que ela faça isso porque é importante, mas não deveria ser algo imposto, a autoavaliação deveria ser uma questão mesmo de consciência, eu tenho que me autoavaliar para melhorar e o que já está bom, vai melhorar mais ainda. Mas hoje não acontece dessa forma. (C1).

Outro participante, de forma contrária, acredita que a obrigatoriedade na participação seria uma ação mais acertada. Ele se refere ao setor privado, cujos resultados das avaliações são determinantes para a definição de suas políticas, inclusive de contratação docente, para demonstrar a sua opinião:

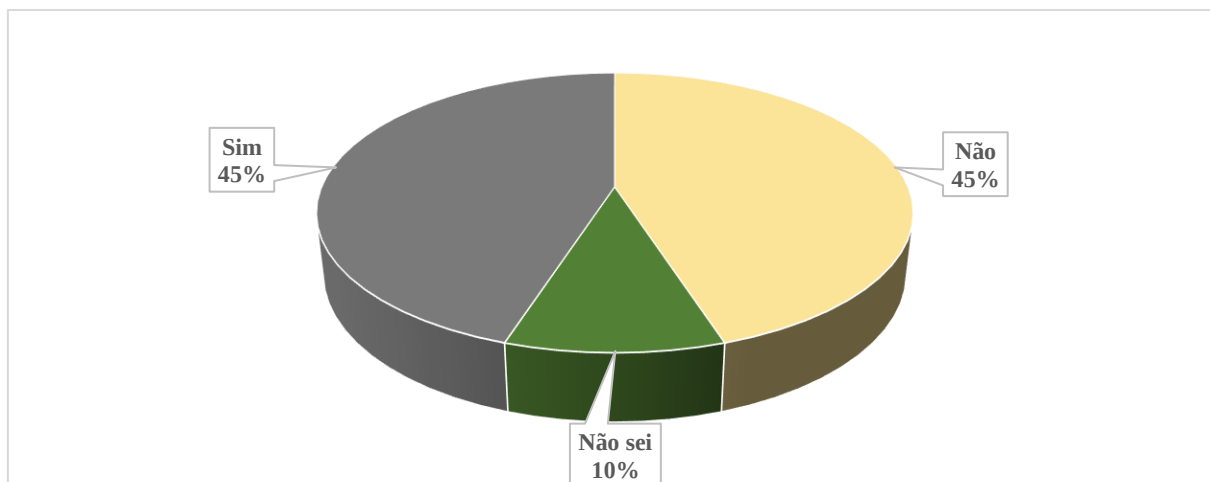
[...] normalmente nessas universidades que já estão com o sistema mais avançado, o próprio aluno quando vai fazer sua matrícula, obrigatoriamente tem que fazer a avaliação, caso contrário ele não passa para fase seguinte. Então facilita e obriga todo mundo a participar [...] porque a particular depende da avaliação do MEC e essa avaliação é que determina se vai haver o curso ou não, então os professores eles eram muito mais imbuídos da causa pela situação de que eles dependiam de estar empregados, se o curso não tivesse uma avaliação boa. (G3).

Nesse sentido, é premente a adoção de mecanismos que motivem a participação da comunidade acadêmica na autoavaliação da instituição. Conforme observado por um participante, “Nós temos que melhorar muito, principalmente a questão dessa integração das pessoas dentro dos processos avaliativos, na própria resposta aos instrumentos [...] como gestor, não é fácil motivar as pessoas” (G4).

Uma vez que os IFs não ofertam apenas educação superior, sendo instituições que ofertam educação em todos os níveis e modalidades educacionais, considerou-se relevante conhecer a opinião dos participantes desta pesquisa sobre a suficiência da autoavaliação institucional promovida pela CPA para avaliar a instituição e retratar a sua realidade¹⁶³, pergunta para a qual a porcentagem de respostas positivas e negativas dos membros da sCPA foi equivalente, conforme Gráfico 20.

¹⁶³ Questão 2.4 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

Gráfico 20 - A autoavaliação é suficiente para avaliar a instituição e retratar sua realidade?



Fonte: elaboração própria (2021).

As justificativas apresentadas pelos 18¹⁶⁴ membros da sCPA que responderam de forma negativa à questão apontam os seguintes fatores:

- a autoavaliação é direcionada apenas a cursos superiores, desconsiderando os outros cursos e serviços prestados (P9, P10, P12, P22, P30);
- a autoavaliação é efetuada em períodos específicos, não sendo um processo constante, e não está disponível para toda a comunidade (P2, P20, P38);
- a autoavaliação é uma visão subjetiva dos sujeitos respondentes (P17);
- a autoavaliação desconsidera as especificidades dos *campi*, pois “Existem temas diversos que tratam do cotidiano educacional e administrativo dos *campi* que são específicos de cada um deles, fazendo com que a análise estatística feita pela CPA acabe mascarando algumas melhorias pontuais que podem ser feitas” (P4);
- deveria haver uma pesquisa com os egressos para verificar sua inserção profissional (P37);
- a baixa adesão das pessoas para responderem à pesquisa de autoavaliação empreendida (P29, P33);
- a qualidade do ensino não é refletida na avaliação (P6, P13).

Um dos participantes, embora tenha respondido de forma positiva ao questionamento, assim se posicionou: “Marquei sim mas gostaria de comentar que a insuficiência é por parte

¹⁶⁴ Dentre estes 18 membros da sCPA, três não justificaram sua resposta.

dos alunos que preenchem sem levar a sério ou não preenchem porque, segundo eles, não vai adiantar nada. [...]” (P40).

Quando os coordenadores da CPA foram questionados sobre a suficiência da autoavaliação para fazer uma boa avaliação da instituição¹⁶⁵, suas opiniões apresentaram-se discordantes:

Totalmente [a autoavaliação promovida pela CPA é suficiente para fazer uma boa avaliação da instituição?], a autoavaliação é um diagnóstico prévio [...] para mensurar como é que a instituição se encontra, ou seja, naquele questionário os técnicos já estão inseridos, eu tenho o discente que é hoje o autor principal que tem como ele avaliar a qualidade, se ele tem um laboratório bem estruturado, se ele tem uma estrutura física bem estruturada, um banheiro, uma cantina de alimentação. Eu tenho o docente que pode avaliar a condução do ensino [...] a distribuição de disciplinas, a qualidade da biblioteca, do acervo bibliográfico. Então eu penso que para o autoconhecimento da comunidade essa avaliação, esse questionário, essa autoavaliação, é extremamente importante. (C1).

Na verdade, a gente avalia parte da instituição, a gente avalia os cursos superiores da instituição. Quando você fala em avaliação institucional, você fala avaliação do todo. Mas aqui não! Você faz um recorte. [...] a maioria dos nossos alunos são do integrado, são eles que podem também avaliar, e devem, e não avaliam. E o avaliador do credenciamento falou isso... que deixava a desejar, que apesar de não estar constando na legislação, deveria ser um consenso na instituição, uma vez que a instituição oferta sim [cursos técnicos]. Então como é que você avalia o todo, tirando parte do todo, ou não permitindo, por exemplo, que o professor que só dá aula no integrado responda a avaliação? Ele sabe se a biblioteca está funcionando bem ou não, também né! [...] Sabe se a cantina não está funcionando, sabe se não tem rampa de acesso. [...] Então, por que a gente exclui? Eu já ouvi muita coisa [...] inclusive que os dados que a gente tem não são válidos. [Pelas comissões que vem avaliar?] Não, pelos nossos colegas de trabalho, porque eles falam isso, eles questionam que não... a instituição não é avaliada como um todo! (C2)

O mesmo questionamento, quando feito aos gestores, também apresentou diferentes posicionamentos. Enquanto G1, G2, G3 e G4 apresentaram uma resposta mais positiva ao questionamento, os outros, G5, G6, G7 e G8, apresentaram uma resposta mais negativa.

O entrevistado G1, embora tenha respondido que sim, a autoavaliação é suficiente para fazer uma boa avaliação da instituição, complementou dizendo que ela poderia ser melhor, indicando a importância de se acrescentar a avaliação dos cursos técnicos:

[...] a autoavaliação, por força de legislação, foca na graduação, mas nada impede que a gente avalie o ensino técnico. [...] a legislação fala que é só o curso superior. Tudo bem, mas nós poderíamos falar que nós somos uma instituição que no nosso plano nós não podemos desconsiderar que têm ensino técnico. [...] se puder fazer o outro... Por que não fazer?! (G1).

¹⁶⁵ Questão 4 do Bloco 3 do roteiro de entrevista, disponível no Apêndice 2 desta tese.

Nós já tivemos momentos muito frágeis dessa avaliação, até pela imaturidade da gestão ou imaturidade do processo mesmo ou então do processo de implantação do próprio Instituto, nós já tivemos momentos mais frágeis dessa avaliação. Eu acredito que de uns dois anos para cá tem melhorado significativamente, [...]. (G2).

Se for aplicado institucionalmente para todos os alunos, regulares e à distância, sim! Só que até ano passado, a gente teve algumas dificuldades com a questão dos questionários, [...] muitas perguntas eram desvinculadas, trouxeram de alguma lógica muito maior, muito mais organizada, mas trouxeram para uma realidade nossa que não era tão pertinente. [...]. Então, assim, ela consegue abranger? Ela consegue em grande parte e da perspectiva de ensino principalmente, no meu entendimento, mas não tudo porque ela tem uma visão mais específica, tem muita coisa que acontece que ela não consegue dar conta [...]. (G3).

Eu acho que tudo é uma construção, [...] aos poucos vai mudando o relatório, vai mudando também o instrumento de coleta de dados [...]. Então, eu creio que ainda fazemos ajustes nele, mas eu acho que já contempla bastante muitas questões no processo avaliativo, tem nos ajudado muito. (G4).

Já os gestores G5, G6, G7 e G8 opinaram que a autoavaliação não seria suficiente para fazer uma boa avaliação da instituição: “Eu acho que tem potencial para ser, mas ainda não é. [...] se você pegar o relatório hoje, talvez não seja” (G5); “Não, eu acho que não” (G8).

Não! Você acaba fazendo avaliação dos cursos superiores pela necessidade imposta pela regulação, e aí você não faz a dos cursos técnicos porque não tem essa imposição e como eu já te disse, assim, não adianta ficar fazendo avaliação... [...] Se esse resultado não for analisado e não for instrumento, não for utilizado para mudança não vai resolver nada! Então, assim, antes de preocupar com a qualidade da avaliação que nós estamos fazendo, nós temos que preocupar o tanto que essa avaliação é de fato indutora de mudanças. Ela contribui para o planejamento da instituição, para apontar questões? Tô falando da avaliação da CPA. (G6).

Pelo que eu sei é só a parte de graduação. [...] Pensando que o nosso carro chefe é o ensino médio integrado, então, realmente, eu acho que a CPA não avalia, até pelos percentuais de oferta né!... O ensino superior nosso é menos de 50% da nossa oferta. Então o que a CPA faz hoje, não avalia nem 50% do que a instituição tem ofertado, então nesse sentido é manco (*sic*) mesmo, o processo não reflete a totalidade. (G7).

As opiniões acima podem ser polemizadas, pelo menos, por três motivos. O primeiro refere-se à porcentagem de cursos e matrículas da instituição, assunto discutido no Capítulo 2, que indicou a existência, em 2019, de 18% de cursos de graduação e 26,5% de matrículas nesse nível de ensino. Um segundo motivo refere-se ao fato de a autoavaliação institucional não considerar os cursos e matrículas ofertadas a distância, conforme Relatórios de Autoavaliação dos anos de 2018 e 2019, que deixaram evidente a participação apenas de **alunos regularmente matriculados nos cursos superiores de graduação ofertados pelos campi do IFNMG na modalidade presencial** (IFNMG, 2019, p. 19; IFNMG, 2020, p. 13, grifo nosso). Em 2019, dentre os 58 cursos de graduação do IFNMG, 5 eram ofertados na modalidade a distância; e

dentre as 7.000 matrículas dos cursos de graduação, 1.530 eram ofertadas na modalidade a distância. Portanto, constata-se que a autoavaliação da instituição, que abrange apenas as graduações presenciais, alcança apenas 16,4% dos cursos da instituição e 20,7% das matrículas totais do IFNMG (Tabela 14 – p. 126).

O Regulamento da CPA e da sCPA do IFNMG estipula que a avaliação institucional a ser promovida pela CPA deve considerar as dimensões estipuladas na Lei nº 10.861/2004:

Art. 7º - A CPA deverá promover a avaliação institucional **obedecendo as dimensões citadas no Art. 3º da Lei nº 10.861**, que institui o Sinaes: [...]
II – **a política para o ensino – nível médio**, graduação, pós-graduação - a pesquisa, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; [...]. (IFNMG, [2015], p. 2, grifo nosso).

Por sua vez, o Art. 3º da Lei nº 10.861/2004 estipula:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: [...]
II – **a política para o ensino**, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; [...]. (BRASIL, 2004).

Ou seja, o IFNMG introduziu no Regulamento da CPA e SCPA um texto que difere do estabelecido na Lei nº 10.861/2004 para fazer constar, na referida normativa, a menção à “política para o ensino – nível médio”, que não existe na Lei de criação do Sinaes, o que pode estar provocando problemas quanto à compreensão sobre o papel da CPA na instituição que, conforme a Lei nº 10.861/2004, restringe-se ao âmbito da avaliação da educação superior relativa ao Sinaes. Somado a isso, o fato de não existir outra comissão responsável por uma avaliação global no IFNMG faz com que se tornem ainda mais imprecisos os limites das atribuições da CPA na instituição.

Um terceiro ponto que merece destaque refere-se ao formato institucional do IFNMG que, com nove *Campi* e dois *Campi* Avançados, um total de 11 unidades, possui uma estrutura de CPA particular, uma vez que precisou constituir sCPA em cada unidade e uma CPA central, com representantes das sCPA, um formato até então desconhecido pelos avaliadores externos do Inep:

Particpei [da reunião com a CPA para credenciamento da instituição], [...] mas eles [a comissão de avaliação externa *in loco*] queriam fazer uma reunião com a CPA local... eles não entendiam o nosso formato de CPA, que eram as CPA locais que

tinham autonomia e uma CPA central formada por coordenadores dessas CPA locais, eles não entendiam isso. Então é por isso que eu falo, os critérios que eles utilizam não observam a nossa realidade, eu acho que tinha que ser revisto de acordo com a realidade dos Institutos Federais... fazer uma avaliação de acordo com nossa realidade. (C2).

Em síntese, a autoavaliação do IFNMG apresentada em seus relatórios retrata a pesquisa que foi realizada apenas com a comunidade acadêmica voltada aos cursos de graduação presenciais, ou seja, apenas para os *Campi* que ofertam esse tipo de curso. Ademais, o relatório final disponibilizado pela instituição e inserido no Sistema e-MEC para fins de avaliação e regulação apresenta a pesquisa empírica de forma global, não sendo apontadas as especificidades de cada campus participante, o que inviabiliza o conhecimento sobre quais unidades apresentaram aspectos negativos e que necessitam de melhorias.

3.2.2 Dificuldades do processo de autoavaliação

Dentre as perguntas de investigação feitas aos gestores e coordenadores da CPA do IFNMG, questionou-se sobre a existência de alguma dificuldade, por parte da CPA institucional, para o desenvolvimento do seu trabalho e o cumprimento dos objetivos de sua autoavaliação¹⁶⁶. Todos os 10 entrevistados responderam de forma positiva, alguns de forma mais incisiva, como os relatos a seguir: “Tem. Tem muita dificuldade, [...]” (G1); “Imensas!! Imensas, [...]” (G3) e “Sim!” (C2). Outros, embora tenham respondido de forma positiva, foram menos enfáticos: “Ah, eu acho que eles [os membros da CPA] têm muita dificuldade de mobilizar as pessoas para responder, a forma de se organizar, [...]” (G5); “Eu penso que sim, [...]” (C1); “Francamente, eu acho que sim, ainda.” (G4); “[...] a gente escuta, talvez não formalmente, mas informalmente, que tem... que existem demandas que a CPA apresenta que precisam ser melhor atendidas.” (G6) e “Pelo que eu tenho visto, eu acho que falta maior comprometimento de quem está nas subcomissões dos campi [...]” (G8). Já os entrevistados G2 e G7 mencionaram que, apesar de haver dificuldades, o que se observa é que o trabalho tem evoluído e amadurecido.

Apesar de o regulamento da CPA estipular que “Art. 11 - A Reitoria do IFNMG e seus Câmpus proporcionarão os meios, as condições materiais, os recursos humanos e financeiros para o funcionamento da CPA e da sCPA, assim como toda a infra-estrutura (sic) administrativa para esse fim” (IFNMG, [2015], p. 5), dentre as dificuldades relacionadas ao trabalho da CPA apontadas pelos entrevistados, algumas envolvem questões mais operacionais, como as de

¹⁶⁶ Pergunta 6 do Bloco 3 do Roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2 desta tese.

infraestrutura física e tecnológica (G1, G3, G4, G7, G8, C1, C2), inclusive de software para aplicação dos questionários, e de pessoal (G1, C1, C2).

Somos uma instituição tecnológica e não temos um software de avaliação. Aí é solicitado todo ano a mesma coisa, a necessidade do software, porque ele vai agilizar tudo. Vai permitir que a comissão tenha mais tempo para fazer análise qualitativa [...]. [Hoje] É por meio eletrônico, mas toda vez que vão aplicar [o questionário] aí a reitoria dá um link, toda vez é um programa diferente, não é um programa específico para CPA. Então, às vezes dá problema, às vezes não atende aquilo que a instituição precisa. [...] não tem uma pessoa específica para cuidar das coisas da CPA, falta mão de obra mesmo [...]. (C2).

[...] que eu saiba até hoje não existe uma sala, essa é a sala da CPA trabalhar, e ter um computador... então eu vejo algumas reclamações em termos de estrutura. (G7).

Foram indicadas também, ainda que em menor quantidade de ocorrências, dificuldades relacionadas às comissões CPA e sCPA: Composição (G2, G4); falta de capacitação (C2) e de participação efetiva de todos os membros nos trabalhos (G1, G8); carga horária destinada (G6, C2); falta de valorização dos trabalhos (C1) e de apoio da gestão (C2).

[...] deveríamos levar mais a sério o processo de avaliação institucional, tanto do ponto de vista da produção dos dados, quanto do ponto de vista, principalmente, da sua análise. [...] Se você tem um servidor que assumiu a presidência da CPA, ele ministra suas aulas em um campus e vai tomar conta da CPA, [...] para ele poder ter mais tempo para se dedicar. A mesma coisa com o técnico administrativo [...]. (G6).

Foi aprovado no conselho superior o Regulamento da CPA que destinava mais horas para quem faz parte da CPA. O professor, por exemplo, tinha seis horas semanais para atuar na CPA. E aí veio nova legislação de carga horária docente e diminuíram a carga horária [para a participação na CPA] ... ninguém queria participar da CPA [...], porque você tem ‘n’ (*sic*) coisas. (C2).

[...] não tem uma valorização contínua, a subcomissão, no caso a comissão institucional só é lembrada quando tem que fazer a coleta de dados, lá no mês de outubro/novembro, para gerar o relatório até 31 de março [...]. E eu percebo que muitas das vezes nós trabalhamos mais só para gerar o relatório, mas não existe esse acompanhamento contínuo desse relatório, dos problemas, ou mesmo dos processos que foram considerados ótimos, a melhoria desses processos no Instituto. (C1).

[...] eu acho que a grande dificuldade é a composição da CPA, essa é uma coisa que o gestor pena para poder fazer. Se a gente não sensibilizar, as vezes tem unidade aí que não aparece ninguém e isso é ruim. (G4).

Segundo o Art. 31 do Regulamento da CPA e sCPA do IFNMG, os trabalhos da CPA e sCPA deveriam ser considerados prioritários para seus membros sobre quaisquer outras atividades da Instituição, exceto convocações por parte do Diretor Geral ou Reitor (IFNMG, [2015], p. 12). Entretanto, na visão dos coordenadores de CPA entrevistados, dentre as dificuldades indicadas, estão aspectos relacionados à carga horária destinada aos trabalhos, valorização e apoio por parte da gestão. O relato a seguir é indicativo desta desvalorização: “Você vai deixar de fazer pesquisa para participar de CPA?! Você vai deixar de fazer extensão,

que acrescenta no seu currículo, para participar de uma comissão [...]. Então, ninguém quer!” (C2).

Ainda, com relação especificamente aos relatórios de autoavaliação institucional, foram mencionados alguns inconvenientes: consolidação dos dados dos diferentes *campi* em um único documento e junção dos relatórios (G4, G5, C2); qualidade dos relatórios de autoavaliação (G8); dificuldade na mobilização das pessoas para responderem aos questionários (G5); cumprimento de prazos (G8, C2).

Eu acho que falta maior comprometimento de quem está nas subcomissões dos campi porque [...] em alguns casos, não consegue finalizar o relatório. Talvez quem está participando da comissão tenha muitos outros afazeres [...]. Eu considero como uma falha muito grande, alguns campi não finalizaram o relatório anual. [...] nós postamos o relatório faltando a parte de alguns campi. Esse ano já foi um relatório integrado, um relatório mais enxuto também e aparentemente, pelo conhecimento que eu tenho, melhor. (G8).

[...] temos um prazo que é 31 de março para encaminhar via e-MEC. Mesmo fazendo um cronograma com antecedência, são muitos campi, e aí o que acontece?! O povo não manda, não manda com antecedência para a CPA central ter tempo de ler, de analisar [...]. É dada uma orientação [...] escrevam desse jeito, não coloquem gráfico, para tentar fazer mais ou menos parecido. Mas aí cada um faz o seu, [...] não consegue juntar, são muitos... aí o documento vira aquele calhamaço. Todo ano é a mesma história, campus que não entregam, vai faltando. Não tem uma junção de informação, na verdade o quê que acontece? Chegam os relatórios, a gente junta num documento só e pronto, é isso. (C2).

Por fim, outras adversidades em âmbito institucional envolveram a adaptação do formato de CPA ao IFNMG, com sua estrutura multicampi (G2); a limitada interlocução entre os diferentes *campi* (C1, G1); e a falta de uma cultura de avaliação institucional (G3).

Quando se discute a cultura avaliativa da instituição é conveniente mencionar que um dos objetivos da autoavaliação institucional é incentivá-la, assim como garantir “[...] espaço à crítica e ao contraditório, oferecendo subsídios para a tomada de decisões, o redirecionamento das ações, a otimização dos processos e a excelência dos resultados [...]” (Art. 5º) (IFNMG, [2015], p. 2).

Isso posto, na opinião dos membros da sCPA perante a afirmativa do questionário de pesquisa de que “3.6 O IFNMG possui uma cultura avaliativa já internalizada, com procedimentos de avaliação institucional desenvolvidos de forma contínua e flexível”, os participantes assim se posicionaram: 17 discordaram (42,5%); 9 se mantiveram neutros (22,5%); 13 concordaram (32,5%) e 1 não soube responder (2,5%). Embora a maioria tenha discordado, deve-se considerar como significativo o fato de que 32,5% concordaram que a instituição possui uma cultura avaliativa internalizada.

Este dado acompanha o resultado de pesquisa de Haas e Aparício (2019) que, apesar de referir-se a 12 universidades localizadas em São Paulo, constatou que quando estas são IES públicas federais não possuem uma cultura avaliativa interna relevante, ainda que atendam ao Sinaes. Segundo os autores, nas IES públicas “o Sinaes torna-se apenas uma ingerência na dinâmica institucional, pois, há maior comprometimento com as avaliações e ranqueamento nacionais e internacionais” (p. 19). Assim, o Sinaes possui pouco impacto, uma vez que estas instituições estão mais comprometidas com sua produção científica diante da obtenção de melhores índices nas avaliações dos programas de pós-graduação, além do fato de seus estudantes da graduação alcançarem os melhores resultados no Enade.

Por sua vez, quanto aos gestores entrevistados, ao serem inquiridos sobre a sua opinião acerca da presença de uma cultura avaliativa decorrente do Sinaes na instituição¹⁶⁷, três se posicionaram de forma negativa: “Eu acho que não!” (G8); “Não! Não faz parte e é uma questão cultural, na rede [RFEPT] existe essa dificuldade também [...]” (G1); “Eu acredito que não. [...]” (G6). Outros quatro se posicionaram de forma positiva, contudo, apresentando elementos indicativos de se tratar de um processo que está em amadurecimento: “Estamos avançando, mas precisa melhorar” (G2); “Eu vejo que nossa instituição é muito nova e ela está começando agora a cultura de avaliação e de institucionalização de indicadores, de resultados.” (G3); “Eu creio que sim, [...]. Como eu disse, a gente tem amadurecido. [...]” (G7); “Eu acho que precisa melhorar [a cultura da avaliação] [...]” (G4). Durante a entrevista, foi possível perceber que um dos entrevistados não compreendeu a pergunta ou não possuía elementos consistentes para indicar a sua opinião: “Eu acho que eles são utilizados [os processos de avaliação], [...] eu acho que são importantes, mas o que eu não sei é se isso chega. [...] então eu acho que a gente ainda tem esse entrave, tem muita coisa que acontece, mas não chega.” (G5).

Já os coordenadores da CPA possuem opiniões divergentes entre si, conforme os depoimentos reproduzidos a seguir:

Infelizmente, [as avaliações] são feitas mais pela obrigação, [...] E não deveria ser isso, a cultura, o encultramento de você saber que essa autoavaliação ela provoca uma melhoria nos processos da instituição ela deveria ser otimizada o tempo todo, então não deveria ser simplesmente um protocolo de porque o INEP exige esse relatório lá no outro ano, deveria ser o seguinte: olha gente eu tenho que fazer a autoavaliação porque esse processo tá errado, porque o gestor vai me ouvir e eu tenho voz, é um momento que a pessoa, que o respondente ele tem voz, mas infelizmente essa cultura não existe, é lamentável! (C1).

Eu acho que a gente ainda tá no processo, esse processo é de estabelecer essa cultura da avaliação, ainda! O Instituto é novo, 2009 - 10 anos né, de instituição, nesses 10

¹⁶⁷ Pergunta 3 do Bloco 4 do roteiro de entrevista aos gestores e coordenadores da CPA, disponível no Apêndice 2 desta tese.

anos a gente tem aprendido muito e eu acho que vai ser naturalizado quando começar a avaliar o todo, vai ser mais naturalizado. (C2).

Apesar de ter sido feita a mesma pergunta a gestores e coordenadores da CPA, as respostas de ambos os grupos deram indícios de que pode ter havido uma compreensão equivocada sobre o objetivo da questão, pois ficou evidente que os coordenadores da CPA consideraram em sua resposta apenas a autoavaliação institucional quando a pergunta inquiriu sobre a presença de uma “cultura avaliativa decorrente do Sinaes”. Devido a isso, não se pode chegar a uma conclusão objetiva sobre a opinião desses dois participantes.

Apesar disso, suas respostas indicaram duas questões significativas, em sua opinião, que requerem reflexão: a possibilidade de a autoavaliação estar sendo compreendida como um processo negativo, uma vez que obrigatória; e o fato de o IFNMG, como instituição nova, estar em processo de construção de suas rotinas. Com estas constatações, o participante C1 apontou a necessidade de sensibilização da comunidade interna na perspectiva de compreender a autoavaliação como um processo natural e contínuo, sob pena de reputar a ele um caráter obrigatório e burocrático. Já o participante C2 assinalou que, com pouco mais de 10 anos de institucionalização como IF, o IFNMG, assim como os demais IFs, precisou se (re)organizar e se (re)construir para atender às exigências estipuladas legalmente, tanto para se transformar em IF, atendendo aos requisitos emanados da Lei nº 11.892/2008, como para ofertar cursos de graduação, atendendo aos requisitos da Lei nº 10.861/2004 e das normas infralegais posteriores, conforme foi verificado no Capítulo 1 desta tese. Nesse sentido, houve a necessidade de se planejar, organizar e construir, fisicamente e por meio de normas, para atender a sua missão e a enormidade de objetivos a eles prescritos.

Enfim, quando investigada a presença de uma cultura avaliativa internalizada na instituição, 32,5% dos membros das sCPA considerou que “O IFNMG possui uma cultura avaliativa já internalizada, com procedimentos de avaliação institucional desenvolvidos de forma contínua e flexível”; e quatro gestores acreditam se tratar de um processo que está em evolução, ou seja, parte considerável da comunidade interna que participou deste estudo indicou que vem ocorrendo um processo de amadurecimento dos processos de avaliação, dentre eles a autoavaliação, o que pode ser entendido como forma de desenvolver um compromisso coletivo para concretizar o processo de apropriação crítica e reflexiva sobre a realidade institucional. Dessa forma, supõe-se que os objetivos da avaliação institucional estejam sendo considerados e que seus resultados, e o próprio processo, resultem em ferramentas e ações que reflitam na gestão institucional e, com efeito, na melhoria da sua missão e de seus objetivos.

No entanto, foi constatada a existência de dificuldades para a realização da autoavaliação que indicam a necessidade de investimento institucional não somente em aspectos de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, mas, também, de valorização e de reconhecimento do trabalho desenvolvido pela CPA e sCPA. Ainda foi constatada a necessidade de um planejamento para institucionalizar uma autoavaliação mais contínua e participativa, como requer uma concepção formativa de avaliação, com uma maior mobilização da comunidade acadêmica e da sociedade civil. Essa, apesar de constar oficialmente na composição da sCPA, não participa da avaliação da instituição, conforme indicado no seu relatório de autoavaliação: “A população considerada no estudo é a comunidade acadêmica do IFNMG, que é composta por três estratos particulares, que são, os docentes, discentes e técnicos administrativos em educação” (IFNMG, 2020). Corroborando o texto do relatório de autoavaliação, um dos coordenadores da CPA entrevistados relatou o seguinte: “[...] foi também um apontamento meu feito para o colégio de dirigentes [...] outras instituições fazem com que a sociedade civil, de alguma maneira, participe. No nosso Instituto ainda não existe a participação na pesquisa de autoavaliação por parte da sociedade civil” (C1).

Deve-se destacar, entretanto, que o Regimento Geral e o PDI 2019-2023 do IFNMG disciplinam o assunto ao estipular, respectivamente: “Art. 155 A CPA será constituída [...], assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da **sociedade civil organizada** [...]” (IFNMG, 2011a, p. 62, grifo nosso) e “Autoavaliação: avaliação interna = Avaliação feita em âmbito institucional pelos gestores e comunidade interna e **externa**” (IFNMG, 2018, p. 119, grifo nosso).

A participação e o envolvimento de todos os segmentos nas atividades da CPA, em todas as suas etapas, “[...] é fundamental para que o processo seja legítimo em sua construção coletiva” (SOUZA, 2010, p. 112).

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 esses 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. (Ibid., p. 113).

Esta participação se faz importante na medida em que “O exame de fora para dentro pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pela adesão espontânea dos agentes internos, muitas vezes acriticamente acostumados às rotinas e mesmo aos interesses corporativos”. Com esta compreensão, “A instituição deve fazer um grande esforço para

motivar a comunidade interna, bem como envolver vários setores da comunidade externa a participar dos processos avaliativos.” (BRASIL, 2009, p. 111).

Quando questionados sobre o papel da CPA no contexto dos processos de avaliações desenvolvidos pelo Sinaes¹⁶⁸, os entrevistados G1, G2, G4, G5, G6, G7, C1, C2 relataram expressamente em sua resposta que a CPA possui um papel muito importante para a instituição. Nesse sentido, ao ter uma atuação direta da comunidade acadêmica, tanto na condução dos trabalhos como manifestando suas opiniões de forma objetiva, o processo de autoavaliação se mostra oportuno para compreender os meandros institucionais e contextualizar as suas necessidades de melhorias, subsidiando a gestão: “[...] uma autoavaliação abrangendo os acadêmicos, quem está lá na ponta, e eles podendo dizer o que pensam, como é que estão vivenciando a instituição... e a partir disso ser um dos elementos de tomada de decisão” (G7); “Eu acho que o relatório é um instrumento fantástico para tomada de decisão, para criar políticas, para desenvolver projetos” (G5).

O papel da CPA é extremamente importante porque ela ajuda tanto o corpo docente, quanto o corpo discente, quanto a gestão a repensar a sua prática, a sua prática de gestão, a sua prática de ensino, sua prática pedagógica, é realmente avaliar o que foi feito, verificar os pontos frágeis e os pontos fortes, melhorar cada vez mais. Então é um processo contínuo de fortalecimento da Instituição. (G2).

É de suma importância, a avaliação permite que consigamos nos enxergar enquanto instituição pública e verificar quais rumos tomar. [...]. Não é uma comissão que vem de fora de vez em quando, é uma comissão que está permanentemente dentro da instituição. [...] Então ela consegue mostrar para o gestor onde ele pode atuar. (C2).

Eu acho que a avaliação feita por nós mesmos demonstra uma realidade mais verdadeira. Quando você tem uma avaliação externa, [...] ele não quer saber se o gestor teve o recurso, se não teve. E essa avaliação da CPA é importante porque quem participa são os servidores da instituição, então ela faz um diagnóstico verdadeiro [...] por isso que as pessoas que acompanham a CPA têm que ter essa sensibilidade, os servidores, os nossos alunos, toda a comunidade acadêmica tem que ter essa sensibilidade. (G4).

Apesar disso, os próprios participantes que reconhecem a importância da autoavaliação admitem que os seus resultados não são suficientemente utilizados pela gestão: “[...] eu acho que está na hora de a gestão levar em consideração aquilo que está no relatório” (C2); “[...] infelizmente às vezes o relatório da CPA é meio que um documento de gaveta, tem-se todo esse trabalho, mas falta uma sequência [...]” (G7); “Para mim, tecnicamente, o relatório da CPA deveria ser o livro de cabeceira de todo gestor da nossa instituição” (G4). Outros relatos seguem a mesma direção:

¹⁶⁸ Pergunta 2 do Bloco 2 do roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2 desta tese.

A autoavaliação não está sendo utilizada como uma ferramenta de melhoria. [...] é uma opinião pessoal... existem diretrizes conforme demandado pelo SINAES, mas a prática de usar esses resultados para melhoria, para a qualidade da educação, ela ainda não foi efetiva dentro de nossa instituição. (C1).

Para mim, você sempre pode melhorar a avaliação. Você nunca chega no ponto que ela está perfeita que não carece de aprimoramento. Outra questão, na minha leitura, antes de produzirmos novos dados temos que usar os que nós já temos. Então, para mim, os dados são bons? São! Precisa de mais dados? Não. Precisa usar os dados que têm. Depois que a gente usar exaustivamente todos os dados que temos, aí sim a gente vai poder dizer que é insuficiente, porque caso contrário a gente está produzindo um instrumento maravilhoso, mas que a utilização dele ainda é ínfima, então não faz muito sentido [...]. (G6).

O participante a seguir indica, ainda, que pode haver uma ligação entre a fraca participação da comunidade acadêmica na autoavaliação e a baixa utilização dos resultados da avaliação para promover melhorias:

Poderíamos utilizar mais o que é produzido pelo relatório da CPA [...]. Isso são hipóteses, mas eu penso que às vezes as pessoas não se engajam tanto para responder o questionário justamente porque não enxerga nele um instrumento que vai modelar a gestão. Então ele fala, todo ano eu respondo isso, eu não consigo ver efetividade do que eu aponto se tornando mudança. O processo fica desacreditado. (G6).

Uma vez que a educação superior é orientada por valores públicos em razão de ser concebida na perspectiva de um direito social e, conseqüentemente, dever do Estado, sua avaliação deveria ser, necessariamente, um processo democrático e participativo. Com esta lógica, seus objetivos, educativos e sociais, deveriam aprofundar a solidariedade inter e intrainstitucional (BRASIL, 2009). No entanto, observa-se que no IFNMG o seu processo de autoavaliação carece de ações que resultem em valorização e confiança no processo e, como se constatou dos relatos acima, parte dos gestores e os dois coordenadores da CPA entrevistados mencionam como um de seus problemas a não utilização de suas informações para refletir e induzir ações de melhoria da qualidade acadêmica.

Não obstante, para além do atendimento aos parâmetros regulatórios, a avaliação deve ser reconhecida pela instituição como um processo permanente de busca pela qualidade, no qual se encontram aproximações para o desenvolvimento institucional, profissional e de relações pessoais (GRIBOSKI, 2014).

A avaliação, quando emancipatória e democrática, envolve toda a comunidade e constitui a função formativa como um ato político e pedagógico do qual decorrem ações de transformação da IES. O entendimento do uso da avaliação para fins de melhoria dos cursos amplia essa articulação entre a dimensão formativa da avaliação e a emancipação das IES e, portanto, está associada a uma proposta de construção da cultura de avaliação impulsionada pelo Sinaes. (GRIBOSKI, 2014, p. 52).

Assim, quando não se tem uma cultura de avaliação já internalizada e ancorada em bases sólidas, pode ocorrer o enfraquecimento das ações de avaliação em sua dimensão formativa e, em contraponto, pode ser sobressaltado o seu caráter regulatório. Com tal entendimento, cabe discutir alguns termos estipulados no Projeto de Autoavaliação do IFNMG.

O IFNMG possui um Projeto de Autoavaliação Institucional que define a forma como será realizada a autoavaliação da instituição. Disponível no seu portal institucional¹⁶⁹, o projeto possui vigência de 2014 a 2016 e deveria ter sido atualizado, uma vez que o Regulamento da CPA e das sCPA do IFNMG disciplina a sua duração para o biênio do mandato de cada comissão constituída. Nesse documento está estabelecido que o projeto: define os principais objetivos e princípios que regem a autoavaliação do IFNMG; apresenta os mecanismos de integração entre os diversos instrumentos de avaliação e as dimensões a serem avaliadas, assim como os procedimentos metodológicos que serão utilizados; trata dos instrumentos de autoavaliação; e propõe uma política de utilização dos resultados. O projeto deixa evidente e manifesto que o seu objetivo geral é “[...] consolidar um processo de Avaliação Institucional em consonância com o SINAES e que seja capaz de contribuir para a reflexão permanente das atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, subsidiando a tomada de decisões institucionais [...]”. (IFNMG, 2014, p. 10).

O projeto mencionado possui, dentre seus objetivos específicos, os seguintes: “Promover o desenvolvimento de uma cultura de avaliação no IFNMG” e “Implantar um processo de avaliação contínuo e flexível” (Idem). Entende-se, conforme o pressuposto do Sinaes que estipula a necessidade de que os processos de avaliação sejam contínuos e permanentes e não episódicos, pontuais e fragmentados, que os dois objetivos específicos mencionados possuem uma interdependência na medida em que “Processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano” (BRASIL, 2009, p. 101).

Neste seguimento, embora o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na instituição esteja em andamento, como discutido anteriormente, considera-se relevante mencionar que, na opinião dos coordenadores da CPA entrevistados, não ocorre um acompanhamento contínuo de seu trabalho, que se faz materializado tão somente por meio dos relatórios de autoavaliação, visto que “[...] a comissão institucional só é lembrada quando tem que fazer a coleta de dados para gerar o relatório. Não existe o acompanhamento contínuo desse relatório, dos problemas, ou dos processos [...]” (C1).

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Eu acho que o Instituto precisa olhar o SINAES não apenas como uma legislação a ser seguida, mas como uma oportunidade de se reconhecer enquanto instituição pública, de se olhar mesmo, de se mapear. [...] A autoavaliação pode trabalhar outros itens da instituição que não quantitativos, ela trabalha mais o humano, ela vai saber das relações interpessoais aqui dentro, ela vai dizer das capacitações que os servidores estão fazendo, se eles estão satisfeitos, se não estão satisfeitos. E ela possibilita muita coisa! Então, eu acho que está na hora da gestão levar em consideração aquilo que está no relatório, não fazer um relatório para ser entregue no dia 31 de março. São 10 anos de aprendizado, eu acho que já aprendeu aquilo que precisava, faz a coisa certa de agora em diante. (C2).

Outro aspecto a ser destacado, do Projeto de Autoavaliação Institucional do IFNMG, refere-se às etapas de autoavaliação a serem realizadas. A etapa I, referente ao “Planejamento e preparação coletiva”, é composta pelo item “Capacitação de todos os membros da CPA” (IFNMG, 2014, p. 21). Embora os Relatórios de autoavaliação do IFNMG dos anos de 2018 e 2019 apresentem um cronograma de atividades no qual há períodos específicos para capacitação dos membros da CPA (IFNMG, 2019, p. 17; IFNMG, 2020, p. 23), o depoimento dos coordenadores da CPA entrevistados aponta outra direção:

Não, infelizmente, todos os membros [das sCPA], em conversas paralelas, nos relataram que é uma comissão ainda que não tem um entendimento claro dos docentes, dos técnicos [...]. O que temos hoje? Nós temos o regulamento [...] mas treinamentos ainda não temos. (C1).

A capacitação é essencial porque as pessoas entram na CPA sem saber o que é a avaliação, sem saber o que vão fazer ali. [...], ninguém quer porque ninguém conhece! Se houvesse uma capacitação [...] para saber o que é a avaliação, por que ela é importante, o que ela traz de benefício... quem sabe as pessoas gostariam de participar! Confiariam mais! (C2).

Embora grande parte dos gestores e os coordenadores da CPA entrevistados reconheçam a importância dos trabalhos da CPA, o conjunto de elementos apresentados evidencia a existência de uma série de dificuldades para o desempenho das atividades de autoavaliação na instituição. A seguir, serão discutidos os resultados de autoavaliação do IFNMG, que são expressos objetivamente por meio dos seus relatórios de autoavaliação.

3.2.4 Os relatórios de autoavaliação do IFNMG

A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014 estabeleceu um cronograma de apresentação dos relatórios de autoavaliação das IES no qual, a partir de 2015, eles seriam submetidos anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos, sendo apresentados, nos dois primeiros anos, relatório em sua versão parcial e, no terceiro ano,

em sua versão integral. Portanto, os Relatórios de Autoavaliação do IFNMG analisados nesta tese, dos anos de 2018 e 2019, foram relatórios parciais.

Na análise realizada nos relatórios de autoavaliação do IFNMG dos anos de 2018 e 2019, constatou-se que ambos seguem as orientações discriminadas na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, inclusive no que se refere ao roteiro para a elaboração dos relatórios de autoavaliação e aos eixos e dimensões a serem avaliados, que são os mesmos parâmetros estipulados na Lei nº 10.861/2004.

Durante as entrevistas aos gestores e coordenadores da CPA, quando inquiridos se os relatórios de autoavaliação sofreram alguma alteração ao longo do tempo¹⁷⁰, apenas o participante G5 não sabia responder. O participante G3, apesar de não indicar quais aspectos foram modificados, afirmou que “[...] não são mudanças drásticas, são mudanças graduais e evolutivas” (G3). De acordo com o relato de G4, ele acrescentou que também o instrumento de coleta de dados foi assim modificado: “[...] aos poucos vai mudando o relatório [de autoavaliação], vai mudando também o instrumento de coleta de dados [...] cada coisa vai acontecendo para tentar aprimorar, para termos do instrumento uma verdade do que é a instituição.” (G4).

Apesar de não afirmarem, categoricamente, o motivo das mudanças, G6, G7 e G8 emitiram sua opinião:

Olha, não sei, talvez, aí são conjecturas... Eu acho que percebeu que o relatório não era atrativo, era de difícil leitura, não era utilizado, não sei se foi só isso! [...] como a CPA trabalha autônoma, eu não sei exatamente se foi só uma atitude interna da própria comissão, [...], ou se eles tiveram alguma influência externa. (G7).

Então, esse ano mesmo eu sei que ele [o relatório de autoavaliação] sofreu alteração. Eu acho que é [...] com objetivo de que qualquer cidadão abra o documento e tenha o conhecimento melhor, não tenha tantos termos técnicos. Um relatório muito grande uma pessoa comum, um cidadão vai ler e não vai ter uma leitura confortável. Então, por essa tendência que vem de orientações do próprio MEC, do governo, esse ano teve uma modificação no relatório. Eu não sei se foi exatamente por isso, mas eu acredito que sim. (G8).

Eu acredito que sofreram alterações ao longo do tempo porque eles vão sendo aprimorados à medida que... você elege uma comissão [de CPA e sCPA], de tempos em tempos você tem uma comissão eleita, é periodicamente. E todas as vezes que uma nova comissão assume, ela analisa alguns pontos e busca apresentar melhorias. Tudo tem perdas e ganhos, a perda é que você perde a série histórica, quando você muda uma questão você perde a série histórica, você perde a capacidade de comparar absolutamente e tem os ganhos que é justamente buscar, aprofundar em questões, tocar em pontos que não estavam sendo tocados. Mas para ser muito sincero, eu não tenho um domínio absoluto desse processo de construção. (G6).

¹⁷⁰ Pergunta 5 do Bloco3 do roteiro de entrevista aos gestores e coordenadores da CPA, disponível no Apêndice 2 desta tese.

Os próximos relatos, dos coordenadores da CPA entrevistados e do gestor G1, também reconheceram que os relatórios passaram por um processo de mudanças e indicaram, de forma objetiva e contundente, a sua opinião sobre o assunto:

[...] eles [a CPA e sCPA] diminuíram o quantitativo de páginas [dos relatórios de autoavaliação] [...] tinha muita coisa que colocava nos relatórios que não precisa ter necessariamente e acabava não servindo como base para uma avaliação, um dos motivos foi isso. O segundo motivo, da própria sociedade... a sociedade quer algo mais rápido, mais enxuto, muito mais simples, em tese. Quando eu falo simples é sem desconsiderar a complexidade de cada uma dessas dimensões a serem avaliadas. (G1).

[...] tínhamos relatórios com elevado número de páginas e que não propiciavam uma leitura tão dinâmica. Então, nesse agora, de 2019, que é referente a avaliação de 2018, foi feito um relatório mais sucinto, e houve um compilamento de todos os campi em um só relatório, porque antes [...] cada campus mandava e ficava como se fosse uma colcha de retalhos, um relatório imenso de cada campus. Esse ano foi feito diferente, foi feita uma análise estatística juntando os resultados de cada campus, em cada diretriz, [...] ele diminuiu inclusive e ficou mais atrativo para leitura [...]. (C1).

O que nós pensamos enquanto CPA? Nós gostaríamos que as pessoas lessem o resultado da avaliação, principalmente os gestores. Então, [...] os gestores não liam o relatório de autoavaliação e aí nós pensamos assim: como é que a gente pode fazer a coisa ficar... diminuir para que eles leiam, fazer a coisa ficar mais interessante? E aí nós tiramos, organizamos mais ou menos como se fosse um manual para fazer o relatório e neste manual demos algumas sugestões. Porque na autoavaliação você não pode tirar a autonomia do campus, de fazer do jeito que quer. Mas aí nós demos a sugestão de retirar gráficos, que nesse calhamaço fazíamos gráfico de tudo! [...]. (C2).

Segundo o entrevistado C2, a CPA na Reitoria foi criada tendo como objetivos, dentre outros, orientar as sCPA dos *Campi* e padronizar e promover melhorias nos relatórios de autoavaliação. Assim sendo, a maioria dos depoimentos reproduzidos acima dá indícios de que as mudanças ocorridas nos relatórios de autoavaliação da instituição foram graduais e propiciaram, na opinião de parte dos entrevistados, nisso incluso os coordenadores da CPA, uma maior atratividade do relatório, inclusive, com uma diminuição do seu número de páginas.

Do conjunto de respostas acima, faz-se relevante destacar alguns elementos indicados pelos entrevistados G6 e C2. O primeiro mencionou que as mudanças efetuadas nos relatórios de autoavaliação podem interferir na comparabilidade dos resultados das avaliações realizadas anualmente; e o segundo afirmou que a CPA gostaria que as pessoas, em especial os gestores, lessem o relatório de autoavaliação. Ambas as afirmações, caso sejam verdadeiras, podem fragilizar o processo de autoavaliação da instituição. No entanto, deve-se ponderar que não é possível chegar às conclusões apresentadas levando em consideração apenas a opinião desses dois entrevistados.

Quando os membros da sCPA foram questionados sobre o nível de conhecimento da autoavaliação pelos gestores da instituição, por meio da afirmação apresentada no questionário

on-line, disseram que “A autoavaliação desenvolvida pela CPA é suficientemente conhecida pela Gestão do IFNMG”¹⁷¹, os membros da sCPA se posicionaram da seguinte forma: 2 discordaram totalmente, 10 discordaram parcialmente, 8 mantiveram-se neutros, 14 concordaram parcialmente, 5 concordaram totalmente e um não soube responder. Isso porque o trabalho da CPA e sCPA se configura, principal e objetivamente, pelo relatório de autoavaliação da instituição. Esse resultado sustenta ainda mais o fato de que não se pode constatar que os gestores não conhecem os resultados da autoavaliação, conforme indicado por C2, posto que 19 membros da sCPA, o que corresponde a 47,5%, concordaram com a afirmação de que a autoavaliação é suficientemente conhecida pela Gestão.

Embora não seja objeto de investigação desta tese, o Relatório de Autoavaliação Institucional do IFNMG publicado em 2018, que se refere ao triênio 2015 a 2017, não empreendeu uma análise que integrasse as informações de todos os *Campi*, diferente dos relatórios referentes aos anos de 2018 e 2019¹⁷². Constatou-se que o relatório do triênio 2015 a 2017 apresentou os relatórios de autoavaliação dos *Campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros e Salinas de forma separada, um após o outro, dentro de um mesmo documento. Ainda, constatou-se a ausência do relatório referente à avaliação do Campus Pirapora, que já oferecia cursos de graduação desde o ano de 2011. Quanto ao número de páginas, enquanto este possui 455, os relatórios referentes aos anos de 2018 e 2019 possuem 41 e 33 páginas, respectivamente, não havendo uma análise de campus individualizada e sim do IFNMG no geral, nos anos de 2018 e 2019.

Quando se analisam os relatórios de autoavaliação dos anos de 2018 e 2019, é possível verificar que ambos possuem uma estrutura e um conteúdo bastante similares, inclusive, toda a parte introdutória relativa à apresentação da instituição, com suas finalidades, características, missão, objetivos, organização administrativa, é quase idêntica quando se comparam os dois relatórios. Ainda, a metodologia utilizada nos dois anos foi a mesma e o calendário de atividades das comissões apresenta os mesmos eventos, diferenciando apenas as datas para cada ano. Quanto aos aspectos avaliados, com vistas a atender ao estabelecido na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, ambos os relatórios incluíram as 10 dimensões previstas pela Lei nº 10.861/2004, acomodando-as em cinco eixos: Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional; Eixo 4 - Políticas de Gestão; Eixo 5 - Infraestrutura Física (IFNMG, 2020).

¹⁷¹ Questão 3.3 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

¹⁷² Os relatórios de autoavaliação do IFNMG estão disponíveis no portal institucional, no link <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/728-relatorio-da-cpa>. Acesso em: 11 maio 2021.

Quanto à apresentação dos resultados de autoavaliação, embora o relatório de 2019, em alguns momentos, faça menção a uma melhora dos indicadores quando se compara ao ano anterior, não menciona quanto foi esta melhora, de forma que é necessário consultar o relatório anterior, do ano de 2018, para saber a evolução real do indicador. Além disso, ambos os relatórios apresentam as informações no geral, não havendo uma diferenciação por campus, o que não permite o conhecimento sobre onde estão os problemas.

Dentre os aspectos que precisam de melhorias, segundo as avaliações dos Relatórios da CPA de 2018 e de 2019, estão: as políticas acadêmicas de ensino, extensão e pesquisa, no geral; a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente; a participação e a interação de Docentes e TAEs no planejamento institucional dos *campi*, assim como a sua divulgação; o conhecimento do PDI pelos discentes; a comunicação do IFNMG com a sociedade; a política de gestão, de maneira geral; a participação dos servidores em reuniões que envolvam a gestão do campus (IFNMG, 2019; IFNMG, 2020).

No entanto, há que se relativizar este posicionamento da CPA e sCPA especificado em ambos os relatórios de autoavaliação, uma vez que a metodologia utilizada para as autoavaliações, que foi a mesma para os anos de 2018 e 2019, estipulou os seguintes indicativos de ação:

MANTER: quando a avaliação POSITIVA é igual ou maior que 75%, considera-se que a questão atende os requisitos de qualidade e as ações referentes a esta questão devem ser mantidas.

DESENVOLVER: quando a avaliação POSITIVA é igual ou maior que 50% e menor que 75%, considera-se que a questão não conseguiu atingir padrão de qualidade exigido, mas pode melhorar a partir de ações pontuais.

MELHORAR: quando a avaliação POSITIVA é maior ou igual a 25% e menor que 50%, considera-se que a questão não atende os requisitos mínimos de qualidade, estando em situação crítica e merecendo atenção especial e ação rápida.

INTERVIR: quando a avaliação POSITIVA é menor que 25%, considera-se que o indicador necessita de intervenção imediata por parte da gestão, com implementação de ações corretivas em caráter de urgência. (IFNMG, 2019, p. 21; IFNMG, 2020, p. 14).

O Quadro 10, a seguir, faz uma comparação entre o texto dos resultados dos itens, com indicativos de ação para “melhorar” ou para “intervir”, dos relatórios de autoavaliação do IFNMG dos anos de 2018 e 2019:

Quadro 10 - Aspectos que precisam de melhoria ou intervenção, segundo Relatórios de Autoavaliação do IFNMG dos anos de 2018 e 2019

Aspectos que demandam melhoria ou intervenção	Relatório de autoavaliação do IFNMG – ano 2018	Relatório de autoavaliação do IFNMG - ano 2019
Conhecimento do PDI	Em relação ao grau de conhecimento do PDI, observou-se de maneira geral que todos os segmentos podem ser melhorados. De maneira específica, o segmento Discente apresentou um alto índice de desconhecimento de informações acerca do PDI com <u>27%</u> dos discentes demonstrando desconhecer-lo. No entanto, os segmentos dos TAEs e Docentes também podem ser melhorados (p. 24).	Em relação ao grau de conhecimento do PDI, em comparação com o ano anterior, observou-se uma pequena melhora no índice Positivo, considerando os dados apresentados nos segmentos Docente e TAE. De maneira específica, o segmento Discente apresentou um alto índice de desconhecimento de informações acerca do PDI, com <u>27%</u> dos discentes demonstrando desconhecer-lo (p. 16).
Inserção profissional	No segmento Discente, quando questionados sobre a interação do curso em que estão matriculados com empresas ou instituições da área, <u>45%</u> dos acadêmicos classificaram como positiva esta ação mútua (p. 25).	No segmento Discente, quando questionados sobre a interação do curso em que estão matriculados com empresas ou instituições da área, <u>50%</u> dos acadêmicos classificaram como positiva essa ação mútua (p. 16).
Políticas de ensino	Entre os pontos com menor pontuação encontram-se: <u>31%</u> dos docentes consideram positivo o tempo disponível para executar atividades extraclasses (pesquisa, extensão e planejamento) (p. 26).	Entre os pontos com menor pontuação encontram-se: <u>45%</u> dos docentes consideram positivo o tempo disponível para executar atividades extraclasses (pesquisa, extensão e planejamento) (p. 18).
Políticas de extensão	Observam-se as seguintes percepções sobre as atividades de extensão (<u>45%</u> positivo); quantidade e qualidade dos eventos (<u>53%</u> positivo); destinação de recursos e critérios de seleção dos projetos nos programas (<u>42%</u> positivo); conhecimento dos projetos pelos TAEs (<u>41%</u> positivo) (p. 27).	Observam-se as seguintes percepções: sobre as atividades de extensão, <u>53%</u> positivo; quantidade e qualidade dos eventos, <u>55%</u> positivo; destinação de recursos e critérios de seleção dos projetos nos programas, <u>50%</u> positivo; conhecimento dos projetos pelos TAE, <u>45%</u> positivo (p. 18).
Políticas de pesquisa	Observam-se as seguintes percepções sobre as atividades de pesquisa (docentes <u>43%</u> positivo e discentes <u>55%</u> positivo); nível de conhecimento das pesquisas desenvolvidas no Campus foi 36%; já o nível de conhecimento dos TAEs sobre as pesquisas desenvolvidas no Campus é de <u>23%</u> positivo e sobre a integração entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão pelos TAEs é de <u>35%</u> positivo (p. 28).	Observam-se as seguintes percepções: sobre as atividades de pesquisa, docentes <u>44%</u> positivo e discentes <u>60%</u> positivo; já o nível de conhecimento dos TAE sobre as pesquisas desenvolvidas no campus é <u>32%</u> positivo e sobre a integração entre o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a gestão, <u>52%</u> do mesmo segmento a considerou positiva (p. 33).
Comunicação com a sociedade	A comunicação do IFNMG com a sociedade encontra-se abaixo do esperado na visão dos docentes, discentes e TAEs. Dentre os docentes, <u>40%</u> classificam a comunicação/interação entre o Campus no qual atua e a Reitoria como positiva; os TAE's entendem que a comunicação/interação entre o Campus e Reitoria, é ótima, para <u>41%</u> dos respondentes. Perguntados sobre a avaliação do site do IFNMG na internet, <u>41%</u> dos respondentes classificam como positivo [...]. Para a comunidade acadêmica, apenas <u>32%</u> classificam os mecanismos de	A comunicação do IFNMG com a sociedade encontra-se abaixo do esperado na visão dos docentes, discentes e TAEs. Dentre os docentes, <u>43%</u> classificam a comunicação/interação entre o campus no qual atua e a Reitoria como positiva; <u>44%</u> dos respondentes dos TAE entendem que a comunicação/interação entre o campus e Reitoria é ótima. Perguntados sobre a avaliação do site do IFNMG na internet, <u>59%</u> dos respondentes o classificam como positivo, [...]. Para <u>44%</u> da comunidade acadêmica, os mecanismos de comunicação interna do campus são positivos,

	comunicação interna do Campus como positivo, [...] (p. 29).	percebendo-se uma melhora quando comparado ao ano anterior [...] (p. 19).
Atendimento ao discente	Sobre as políticas de atendimento ao discente, ocorre uma disparidade entre os três segmentos. É importante ressaltar que o discente é maior interessado nesse segmento e na visão deles, apenas 41% de tais políticas são positivas. Percebe-se um quantitativo de 13% sobre os discentes que desconhecem essas políticas [...]. Na visão discente, 33% avaliam as oportunidades para participação em programas de intercâmbio estudantil, oferecidas pelo IFNMG como positivas e 22% desconhecem essas oportunidades. (p. 30)	Sobre as políticas de atendimento ao discente, ocorre uma disparidade entre os três segmentos. É importante ressaltar que o discente é maior interessado nesse segmento e, na visão deles, apenas 46% de tais políticas são positivas. Percebe-se um quantitativo de 12% de discentes que desconhecem essas políticas direcionadas a eles. Na visão discente, 37% avaliaram as oportunidades para participação em programas de intercâmbio estudantil oferecidas pelo IFNMG como positivas e 20% responderam que desconheciam essas oportunidades. (p. 20)
Política de gestão	De maneira geral, a política de gestão, segundo a comunidade acadêmica, precisa melhorar. As respostas desmembradas dos três segmentos temos a mesma tendência: 49% positivo; 29% regular; 15% negativo; 7% não se aplica. (p. 31)	De maneira geral, a política de gestão, segundo a comunidade acadêmica, precisa melhorar. Nas respostas desmembradas dos três segmentos temos a mesma tendência: 48% positivo; 30% regular; 15% negativo; 7% não conheço. (p. 20)
Política de pessoal	[...] os pontos fracos, e que precisam de intervenção: as ações institucionais de assistência e melhoria da qualidade de vida dos servidores, com apenas 27% de respostas positivas, [...]. (p. 32).	[...] os pontos fracos e que precisam de intervenção: as ações institucionais de assistência e melhoria da qualidade de vida dos servidores, com apenas 28% de respostas positivas. (p. 21).
Participação de servidores em reuniões de gestão do campus	Também é motivo de destaque, quando verificamos como pontos fracos e que precisam de intervenção: a participação dos servidores em reuniões que envolvam a gestão do Campus com apenas 28% de respostas positivas para docentes e 31% para TAE's. As respostas dos docentes em Januária, Arinos e Montes Claros e os TAE's em Araçuaí, Arinos e Montes Claros foram mais evidentes. (p. 32).	Também é motivo de destaque um ponto fraco: A participação dos servidores em reuniões que envolvam a gestão do campus, com apenas 38% de respostas positivas para docentes e 33% para TAE. (p. 21).
Sustentabilidade financeira	A dimensão sustentabilidade financeira teve as respostas: 28% positiva, 42% regular e 23% negativa. Portanto, essa comissão aponta, com base nas respostas da comunidade acadêmica, que é uma dimensão que precisa de intervenção, destacando como ponto fraco a quantidade de recurso destinado ao Campus, com apenas 16% de respostas positivas, impulsionado por respostas dos docentes de Araçuaí e Januária e os TAE's de Araçuaí e Almenara. (p. 32-33).	A dimensão sustentabilidade financeira teve como respostas: 36% positivo, 37% regular e 18% negativo. Verificou-se uma melhora no índice de respostas positivas, quando comparado ao ano anterior. No entanto, essa comissão sinaliza, com base nas respostas da comunidade acadêmica, que é uma dimensão que ainda precisa de atenção, destacando, como ponto fraco, a quantidade de recursos destinado ao campus, com apenas 25% de respostas positivas, considerando o universo de docentes e TAE. (p. 21).
Segurança nos campi	Um dos itens que recebeu a menor avaliação média positiva pelos docentes, discentes e TAEs está relacionado com as condições de segurança nos campi. A avaliação negativa também foi bastante significativa [...]. (p. 33).	Um dos itens que recebeu a menor avaliação média positiva pelos três segmentos está relacionado às condições de segurança nos campi. Neste quesito, a avaliação negativa também foi bastante significativa [...]. (p. 22).
Infraestrutura	Já em relação à luminosidade e ventilação das salas de aula, as respostas positivas foram em torno de 42% , indicando que este quesito também precisa ser melhorado. Nos	Já em relação à luminosidade e ventilação das salas de aula, as respostas foram positivas (em torno de 63%), indicando uma melhora bastante significativa em

	laboratórios, os docentes foram mais críticos ao avaliarem a estrutura física e equipamentos, pontuando em <u>32%</u> de avaliações positivas, destoando da média de <u>46%</u> . No que se refere ao acervo da biblioteca para atendimento das disciplinas ministradas, os docentes pontuaram em <u>47%</u> de positiva e 14% de negativa. (p. 33).	relação ao ano anterior. Quanto aos laboratórios, os docentes foram mais críticos ao avaliarem sua estrutura física e equipamentos, pontuando em <u>44%</u> de avaliações positivas, o que destoa da média de <u>56%</u> . No que se refere ao acervo da biblioteca para atendimento às disciplinas ministradas, os docentes pontuaram em <u>48%</u> positivo. (p. 22).
Condições de acessibilidade	Os docentes, discentes e TAEs atribuíram um percentual médio de <u>49%</u> para positivo e <u>20%</u> para negativo. [...] Talvez, seja preciso elaborar projetos de adequação das edificações existentes [...]. (p. 34).	Os docentes, discentes e TAEs atribuíram um percentual médio de <u>53%</u> para positivo e <u>14%</u> para negativo. [...] Houve uma pequena melhora em relação ao ano anterior, o que pode estar atrelado às melhorias ocorridas nos campi, em decorrência do diagnóstico realizado em 2018. (p. 22).

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos Relatórios de autoavaliação do IFNMG relativos aos anos de 2018 e 2019. (IFNMG, 2019; IFNMG, 2020).

Da análise do Quadro 10, constata-se que, dentre os aspectos indicados pela CPA e sCPA como passíveis de melhoria ou de intervenção, apenas 2 não apresentaram uma melhora de seus percentuais quando comparados os anos de 2018 e 2019: o conhecimento do PDI, que se manteve nos dois anos com 27% dos discentes demonstrando desconhecê-lo; e a política de gestão, que passou de 49% positivo e 29% regular, em 2018, para 48% positivo e 30% regular, em 2019. Todos os outros aspectos apresentaram uma evolução, por vezes mais modesta, mas, em grande parte, significativa, como, por exemplo: o nível de conhecimento dos TAEs sobre a integração entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que passou de 35% positivo, em 2018, para 52% positivo, em 2019; a avaliação do *site* do IFNMG na internet, que passou de 41% positivo, em 2018, para 59% positivo, em 2019; a luminosidade e a ventilação das salas de aula, que passou de 42% de respostas positivas, em 2018, para 63% de respostas positivas em 2019.

Nas considerações finais dos Relatórios de Autoavaliação dos anos de 2018 e 2019, é mencionada a mesma informação, de que a CPA assim apresentou os dados:

[...] em um relatório que buscou apresentar de forma consolidada e condensada, evidenciando de forma conjunta, os dados relativos ao IFNMG. Dessa forma, os gestores podem visualizar de forma geral as potencialidades e fragilidades das dimensões avaliadas no questionário da comunidade, composta pelos docentes, discentes e técnico- administrativos da instituição. Além disso, gestores e demais interessados **poderão acessar os relatórios individuais dos campi** que participaram do processo de autoavaliação institucional [...]. (IFNMG, 2019, p. 35; IFNMG, 2020, p. 23, grifo nosso).

Ainda, no Relatório de autoavaliação referente ao ano de 2018 é disponibilizado o link para acesso aos relatórios individualizados dos *campi*, “<https://www.ifnmg.edu.br/cpa>”, (IFNMG. RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO 2018, 2019, p. 35) e o Relatório de autoavaliação referente ao ano de 2019 menciona que os relatórios individuais dos *campi* são disponibilizados “a fim de analisar as especificidades de cada região, adequando as tomadas de decisão às suas singularidades” (IFNMG, 2020, p. 23).

Apesar disso, constatou-se que o portal institucional não disponibilizou relatórios individuais para nenhum campus quando considerada a autoavaliação realizada no ano de 2019. Já para a autoavaliação desenvolvida em 2018, os *Campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas disponibilizaram seus relatórios individuais de autoavaliação.

Nesse momento, cabe ponderar que as respostas apresentadas nos relatórios de autoavaliação da instituição são provenientes das opiniões dos docentes, discentes e técnico-administrativos da instituição. Esses avaliaram, conforme apresentado no Quadro 10, que a sustentabilidade financeira da instituição apresentou uma melhora, de 2018 para 2019, o que parece estar em desacordo com o cenário nacional de diminuição do orçamento para as políticas sociais, como as educacionais. Nesse sentido, deve-se considerar que, em nota direcionada à comunidade do IFNMG, a instituição apresentou preocupação com relação ao seu orçamento divulgando, inclusive, os valores referentes ao seu orçamento para custeio e para investimento, de 2015 até 2021, indicando haver “enormes transtornos e dificuldades para a manutenção das atividades do IFNMG, já que se de um lado temos um aumento no número de alunos, assim como expansão dos nossos *campi*, por outro estamos tendo diminuições bruscas em nosso orçamento”¹⁷³.

3.3 RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA *IN LOCO*, CONCEITOS DE AVALIAÇÃO E INDICADORES DE QUALIDADE DO IFNMG

Desde a sua implantação em 2004, o Sinaes vem passando por mudanças consideráveis, sendo uma das maiores e mais expressivas a que ocorreu no ano de 2008, quando dificuldades quanto a sua operacionalização provocaram mudanças que são amplamente questionadas na

¹⁷³ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/591-portal-noticias-2021/26230-nota-a-comunidade-do-ifnmg-ato-de-preocupacao-com-questoes-orcamentarias-2021>. Acesso em: 12 maio 2021.

literatura científica crítica¹⁷⁴, com a criação de dois indicadores de qualidade, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e, posteriormente, o Índice Geral de Cursos (IGC)¹⁷⁵, mesmo não constando da lei de criação do Sinaes.

Assim, com o objetivo de viabilizar as avaliações externas *in loco* e de assegurar sua contribuição para a regulação da educação superior, foram realizados ajustes referentes à concepção inicial do Sinaes e à interpretação de sua lei. Em especial, ocorreu uma maior centralização no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, com a criação dos indicadores de qualidade (VERHINE, 2015). Esse autor ainda chama a atenção para o fato de que os resultados do CPC e do IGC são apresentados sob o formato de curva normal, ou curva de Gauss, o que atribui relatividade aos conceitos, pois sua utilização sempre ocasionará “[...] em torno de 25% das instituições e dos cursos com resultado insatisfatório, independente de sua qualidade verdadeira”¹⁷⁶ (Ibid., p. 613).

Para Sguissardi (2008), o modelo de regulação, com a utilização de indicadores como o CPC e o IGC, contraria diretamente um dos objetivos fundamentais do Sinaes, a implementação de uma cultura de avaliação nas IES, além de favorecer ainda mais ao ranqueamento dessas instituições, o que significa negar boa parte dos fundamentos e princípios do Sinaes. Assim, com o intuito de obter uma suposta avaliação de sua qualidade, “Dir-se-ia que o neopragmatismo típico do mundo econômico, que se caracteriza pela supervalorização da competitividade mercantil, tomou conta do sistema de supervisão e regulação estatal da educação superior no Brasil [...]” (SGUISSARDI, 2008, p. 858).

A afronta aos objetivos fundantes do Sinaes pode ser constatada na medida em que a utilização dos indicadores de qualidade nega o texto expresso, objetivamente, na Lei nº 10.864/2004:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas **obrigatoriamente** as seguintes:
§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação (*sic*) e a avaliação **externa in loco**.

¹⁷⁴ A avaliação da educação superior, por sua expressividade nas políticas públicas e por seus efeitos sociais, tem sido objeto de diversos estudos. Dentre os autores que questionam a ênfase no Enade e a utilização dos indicadores de qualidade, estão: Sguissardi (2008), Barreyro (2008), Dias Sobrinho (2008, 2010), Barreyro e Rothen (2011), Assis e Amaral (2013), Batista (2014), Sousa e Fernandes (2015), Verhine (2015), Ikuta (2016).

¹⁷⁵ A respeito da criação do CPC e do IGC, podem ser consultadas a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 2010 e revogada por diferentes portarias em 2017); Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008; e Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.

¹⁷⁶ Embora as notas técnicas que explicam o cálculo dos indicadores de qualidade apresentem a forma de “padronização e reescalonamento” das notas, os procedimentos para tal são de difícil compreensão para a população que não possui proximidade com fórmulas estatísticas. Desse modo, o processo não é explicado de forma conveniente à sociedade. O modelo estatístico utilizado ordena os melhores resultados com as notas 4 e 5, os piores com as notas 1 e 2 e os que estão na média com a nota 3.

Art. 4º [...]

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais **obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas** das respectivas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Com efeito, a lógica do Sinaes considerava, e ainda considera, que a avaliação seria iniciada na própria instituição, com a autoavaliação, visto que a Lei nº 10.864/2004 continua vigente. Esta deveria ser seguida por avaliações externas periódicas que, por sua vez, considerariam os resultados da avaliação interna. Nesta sequência de processos, esperava-se uma retroalimentação na qual cada novo ciclo avaliativo consideraria os acertos e os eventuais equívocos do processo anterior (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, o item anterior tratou da autoavaliação institucional no IFNMG. Tencionando uma discussão que abordasse todos os aspectos mencionados acima, prossegue-se o debate discutindo, nesta seção, os processos de avaliação externa *in loco*, com seus conceitos de avaliação, e os indicadores de qualidade do IFNMG.

Assim, é importante iniciar informando que, no IFNMG, no que se refere aos conceitos de avaliação que são provenientes dos relatórios de avaliação *in loco*, a instituição disponibiliza-os em seu portal oficial na internet¹⁷⁷. Assim, de 2010 a 2019, estão disponíveis, para consulta, 36 relatórios de visitas *in loco*, no total, sendo 28 para reconhecimento de cursos; cinco para renovação de reconhecimento de cursos, um para autorização de curso EaD; um para credenciamento da instituição e um para credenciamento na modalidade EaD.

Por sua vez, quando foram investigados os processos constantes no sistema e-MEC, observou-se a presença de: oito processos com o estado “arquivado”; 102 processos com o estado “análise concluída”, sendo um de Credenciamento EaD, um de credenciamento, 27 para reconhecimento de curso, um para autorização EaD vinculada a credenciamento EaD, 34 para renovação de reconhecimento, 18 para autorização de curso, 18 para informar curso existente presencial e 2 para informar curso existente EaD; 27 processos com a situação “em análise”, sendo 11 de reconhecimento de curso, 11 de renovação de reconhecimento de curso e 5 de reconhecimento de curso EaD¹⁷⁸ (Tabela 21).

¹⁷⁷ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzE4OA>. Acesso em: 8 fev. 2021.

Tabela 21 - Processos do IFNMG no sistema e-MEC, por tipo e situação

	PROCESSO	SITUAÇÃO			TOTAL
		Arquivado	Análise concluída	Em análise	
IES	Recredenciamento	4	1	-	5
	Credenciamento lato sensu EaD	1	-	-	1
	Credenciamento EaD	-	1	-	1
Curso	Informar curso existente EaD	3	2	-	5
	Informar curso existente presencial	-	18	-	18
	Autorização	-	18	-	18
	Reconhecimento de curso	-	27	11	38
	Renovação de reconhecimento	-	34	11	45
	Autorização EaD vinculada a credenciamento EaD	-	1	-	1
	Reconhecimento de curso EaD	-	-	5	5
	TOTAL	8	102	27	137

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzE4OA>. Acesso em: 11 fev. 2021

Dentre os processos que foram arquivados, os que são relativos a atos autorizativos da instituição foram: quatro referentes a recredenciamento e um relativo a credenciamento *lato sensu* EaD. Assim, atualmente, o IFNMG possui um ato de recredenciamento e um ato de credenciamento EaD válidos. Cumpre informar que o primeiro ato regulatório que credenciou o IFNMG para a oferta de cursos de graduação foi a Lei nº 11.892/2008¹⁷⁹, que criou os IFs. Ainda, esta mesma legislação indicou, de forma explícita, sua autonomia para criar e extinguir cursos: “Art. 2º [...] § 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior [...]” (BRASIL, 2008). Assim, os processos cujo nome de entrada refere-se à “autorização” de curso eram iniciados, no sistema e-MEC, apenas para informar o início da oferta de determinado curso, sendo automaticamente concluídos no sistema sem a necessidade de visitas *in loco*. Posteriormente, o sistema foi aperfeiçoado e os processos que antes possuíam o nome de “autorização” foram modificados para “informar curso existente”, presencial ou a distância.

¹⁷⁹ O Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016, modificou o Decreto nº 5773/2006 para prever, dentre outras questões, que a criação de universidade ou instituto federal dispensaria a edição do ato autorizativo prévio para funcionamento e oferta de cursos. Posteriormente, o Decreto nº 9.235/2017 revogou o Decreto nº 8.754/2016 mantendo, contudo, em seu Art. 14, que “As IFES criadas por lei são dispensadas da edição de ato autorizativo prévio pelo Ministério da Educação para funcionamento e oferta de cursos, nos termos de sua lei de criação e da legislação”.

Antes de se iniciar as análises sobre as avaliações externas *in loco* realizadas na instituição, convém apontar, na visão de seus gestores, os aspectos de relevância quanto à utilização dos instrumentos empregados nessas avaliações. Observou-se a existência de preocupações recorrentes na fala dos entrevistados sobre o fato de os instrumentos serem únicos para todas as IES. Assim, em certos momentos, as especificidades dos IFs não seriam contempladas: “ele [o instrumento antigo] era feito para a universidade, faltava ainda alguma coisa que fosse a identidade e a característica dos Institutos [...]” (G2); “[...] são instrumentos que não levam em consideração a característica específica da instituição, [...] e isso prejudica um pouco a nossa avaliação” (C1); “[...] é uma avaliação feita para universidades federais, então nós temos a nossa identidade, essa identidade não é respeitada” (C2); “Porque como eu falei, o SINAES ele foi feito para um tipo de instituição e ele foi aplicado a outro tipo sem pensar em nenhuma adequação, [...] e isso naturalmente geram falhas, são falhas normais que podem ser corrigidas” (G6).

Os relatos acima, especialmente de G2 e C2, apresentam um equívoco ao mencionar que a avaliação externa *in loco* proveniente do Sinaes foi desenvolvida para universidades quando, na verdade, ela foi feita para instituições de educação superior, conforme os termos da lei de criação do Sinaes: “Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, 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** [...]” (BRASIL, 2004, grifo nosso). Foi possível verificar a ocorrência desse engano por parte de alguns entrevistados em outros momentos, durante as entrevistas. De forma antecipada, informa-se que outros trechos com este lapso serão apresentados posteriormente nesta tese.

Quando os entrevistados foram questionados a respeito de seu conhecimento sobre os instrumentos utilizados para avaliação externa *in loco*¹⁸⁰, G2 afirmou não conhecê-los no momento da entrevista: “O agora atual, porque vem sendo modificado, eu não conheço. Mas os de dois anos, de três anos atrás, eu considero extremamente importantes [...]” (G2); já G3 e G8 afirmaram conhecer em parte; e os demais, G1, G4, G5, G6, G7, C1 e C2, afirmaram conhecer os instrumentos vigentes na época das entrevistas, entre setembro e dezembro de 2019.

Quando manifestaram sua opinião sobre os instrumentos de avaliação externa *in loco*, alguns entrevistados emitiram críticas relacionadas ao próprio formato acadêmico do IFNMG, que não possui departamentos específicos, e à atuação docente na instituição, que deveria ser

¹⁸⁰ Pergunta 7 do Bloco 3 do roteiro de entrevista a gestores e coordenadores da CPA, disponível no Apêndice 2 desta tese.

analisada de forma diferenciada por serem profissionais que ministram aulas para diferentes níveis e modalidades educacionais, o que requer carga horária e qualificação diferentes: “[...] as comissões, via de regra (*sic*), não conhecem muito a realidade dos Institutos. Eles chegam no Instituto e querem saber cadê o departamento de Matemática, cadê o departamento?! Nós não temos essa estrutura [...]” (G7).

Quanto à atuação docente, os entrevistados C1 e G4 assim se posicionaram:

[...] nas universidades nós temos um professor para cada cadeira, para cada área [...]. Então, são instrumentos que não levam em consideração a característica específica da instituição. Então, eu vislumbro que não são instrumentos específicos, são mais de forma geral e isso prejudica um pouco a nossa avaliação. (C1).

[...] ver um pouco mais a realidade institucional, por exemplo: se o professor dá aula no curso superior e dá aula também no ensino técnico ele tem que ter uma nota diferenciada, não pode ser igual uma avaliação do outro da graduação, que é só graduação. [...] temos um professor que dá aula no curso FIC – Formação Inicial e Continuada, no ensino médio, no concomitante/subsequente e no superior e até em *stricto sensu*, a gente tem que ter um critério [...] esse instrumento não pode ser igual ao instrumento da universidade. (G4).

Não obstante, alguns entrevistados, ao emitirem sua opinião sobre os instrumentos de avaliação externa *in loco*¹⁸⁰, também relataram que houve uma melhora nas visitas *in loco* nos últimos anos porque docentes dos Institutos Federais passaram a compor as comissões de avaliadores, o que proporcionou um reconhecimento maior das *especificidades dessas instituições*. Além disso, os avaliadores que são vinculados a outras IES que não Institutos Federais estão mais sensibilizados para as particularidades dos IFs: “É importante que tenha as pessoas da rede [...] eu acho que eles estão conscientes disso, já tem servidores nossos, da nossa rede, participando do processo” (G4); “[...] ao longo desses anos que eu venho trabalhando eu percebi que houve melhorias, que vem contemplando mais até os próprios avaliadores, eles vem com essa visão melhor do que é Instituto, que é diferente de universidade” (G8).

Ainda, ao emitirem sua opinião a respeito do assunto, alguns entrevistados falaram sobre as últimas mudanças¹⁸¹ pelas quais passaram os instrumentos de avaliação *in loco*, no ano de 2017, demonstrando haver divergência entre seus pontos de vista. Os principais aspectos foram relacionados, novamente, à avaliação do corpo docente e ao aumento da subjetividade na avaliação: “[...] agora a qualificação do professor não está tão valorizada como antigamente [...]”

¹⁸¹ O Capítulo 1 apresentou uma discussão sobre as mudanças nas normativas legais relacionadas ao Sinaes, inclusive as referentes aos instrumentos de avaliação *in loco*.

mas com certeza teve algum estudo por trás que subsidiou esse trabalho” (G3). Ainda, os entrevistados G6 e G7 opinaram sobre o aumento da subjetividade:

Em relação ao instrumento anterior, por exemplo, parece que ele aumenta a subjetividade em alguns pontos e aí fica um pouco na dúvida de como a comissão vai avaliar determinadas coisas. Por exemplo, a avaliação do corpo docente era bem cartesiana, quantos graduados, especialistas, mestres e doutores. Pronto, você sabia sua nota com antecedência! Hoje você tem que montar um portfólio praticamente da atuação de cada docente e no que aquela atuação reflete em sala de aula, não adianta o docente estudar solos e dar aula de álgebra. Ele é um doutor em solos, mas na prática isso não reflete nada, ele pesquisa uma área e dá aula de outra. Também não reflete! É mais subjetivo, a gente entende que existe uma lógica nisso né! Mas, como é muito novo ainda, fica na dúvida. Como que a comissão vai avaliar isso, como é que se monta esse portfólio, é mais trabalhoso né! Mas é um bom instrumento! (G7)

Tem gente que critica [o instrumento de avaliação *in loco*] porque ele ficou menos objetivo e sendo menos objetivo ele perde um pouco da sua dimensão policalesca. Porque eu digo que a avaliação, no Brasil, parece que é feita e que todo mundo quer enganar o estado, não é para aprimorar. [...]. Porque ao deixar de ser objetivo ele abre mais possibilidades [...]. São debates que os instrumentos nos obrigam a fazer. Qualquer mudança que acontece em algum instrumento do Sinaes gera um debate dentro da instituição [...] a formação dele [do docente] tem que estar voltada para as disciplinas que ele ministra, que a pesquisa que ele realiza tem que estar em diálogo com as aulas que ele ministra... então tudo isso vai mudando a concepção dentro da instituição e às vezes, do ponto de vista teórico, a gente até gostaria que isso fosse feito antes. Mas o instrumento ajuda muito, ele dá um empurrão importante nesse processo de indução. (G6).

Alguns entrevistados mencionaram, de forma direta, um processo de indução de boas práticas na instituição decorrente das avaliações *in loco* e, dentre os aspectos mencionados, encontram-se: aperfeiçoamento de regulamentos da instituição; capacitação de coordenadores de cursos; determinação de critérios a serem atendidos; e discussão dos relatórios no Comitê de Ensino¹⁸². Justificaram assim: “[...] porque a gente já considera ele [o instrumento de avaliação *in loco*] no PDI, [...] (G5); “Nós fizemos um seminário de capacitação dos coordenadores de cursos para falar desse novo instrumento. Todos os regulamentos que dizem respeito ao ensino superior no Instituto foram reformados em razão dele” (G6).

Temos olhado principalmente esse novo instrumento de avaliação do INEP, de reconhecimento, renovação de reconhecimento, autorização, ele é de 2017. Temos falado que ele é indutor de boas práticas porque você chegar no curso e falar: gente, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, vocês têm que ser mais criteriosos nesse detalhe, naquele detalhe, parece que é uma fala que não encontra ressonância. Mas quando vem uma comissão avaliativa e põe os critérios e fala, por exemplo, que para você ter EAD você tem que ter uma equipe multidisciplinar que vai gerenciar essa oferta, só para dar um exemplo. Aí o pessoal reconhece, então, nós temos que ter essa equipe. E é uma boa prática, a EAD tem estruturado dessa maneira. Então, esses instrumentos de avaliação externa também são muito válidos nesse sentido [...]. Temos debatido constantemente com o Comitê de Ensino essa ideia de você utilizar

¹⁸² O Comitê de Ensino é composto pelos Diretores de Ensino de todos os *Campi* e da Reitoria.

as avaliações, a gente já debateu o relatório da CPA, já debateu essas avaliações *in loco* com os diretores de ensino tentando, na expectativa de que eles replicassem essas discussões nos campi. Então, nesse sentido, a gente tem utilizado pelo menos essa ação pontual de discutir no comitê de ensino. (G7).

Além disso, foi apontado, ainda, como uma prática benéfica à instituição, o fato de que, embora ela tenha autonomia para iniciar a oferta de cursos de graduação após aprovação de seu órgão máximo, antes de iniciá-las é feita uma avaliação *in loco* interna por servidores da própria instituição, para avaliar as condições disponíveis para a abertura do curso, seguindo o modelo do instrumento de avaliação externa *in loco* para autorização de cursos do Sinaes: “Como nós não recebemos avaliação externa para autorização, fazemos uma avaliação interna nos mesmos moldes [...] quando há criação de cursos [...]” (G7).

Nesse sentido, embora existam questionamentos acerca da utilização dos instrumentos de avaliação externa por não serem construídos especificamente para os IFs, havendo momentos em que suas particularidades seriam desconsideradas, existem relatos de que a avaliação empreendida por meio do Sinaes, com a utilização desses instrumentos, promoveria uma série de ações e medidas na instituição que, indutoras de boas práticas, seriam vistas como benéficas para o desenvolvimento de suas ações de gestão.

No entanto, para isso, segundo Griboski, Peixoto e Hora (2018), o caráter formativo da avaliação exige, como alguns de seus efeitos, além do investimento nas dimensões que foram apontadas como mais frágeis, a ocorrência de mudanças no PDI que sejam capazes de influenciar os cursos e a estrutura institucional. Assim:

Quando compreendida como processo relevante para o acompanhamento do cumprimento da missão institucional, a avaliação pode se constituir no próprio fundamento da existência da instituição. Por esse motivo, os processos avaliativos devem compor um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades de atuação. (Ibid., p. 184).

Há que se discutir, entretanto, que pode acontecer um conflito entre a indução de melhorias e uma consequente mudança de aspectos relacionados às particularidades institucionais para atender aos objetivos regulatórios. A seguir, promover-se-á uma análise dos relatórios das avaliações *in loco* e dos indicadores de qualidade com o intuito de constatar se está ocorrendo uma evolução de seus parâmetros na instituição.

3.3.1 Avaliação de cursos: Conceito de Curso (CC) e Conceito Preliminar de Curso (CPC)

O Conceito de Curso (CC) é um dos conceitos de avaliação que fazem parte do Sinaes, sendo proveniente de avaliação externa realizada por comissão específica para este fim que, orientada por um instrumento de avaliação *in loco*, considera, em especial, as condições relativas ao perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas relacionadas ao curso. Por sua vez, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade constituído por oito componentes, agrupados em quatro dimensões, com os seguintes pesos: 20% para a nota dos estudantes concluintes no Enade; 35% para a nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); 30% para os componentes relacionados ao corpo docente (proporção de mestres, proporção de doutores e regime de trabalho); e 15% para a percepção discente sobre as condições do processo formativo (informações provenientes do questionário respondido pelos estudantes no Enade)¹⁸³. Tanto o CC como o CPC são expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

O PDI 2019-2023 do IFNMG estipulou, em sua Meta 1.3, que a instituição deveria obter no mínimo nota 4 na avaliação de cursos *in loco*, atingindo nota 5 a partir do ano de 2023. Ou seja, a partir de 2019, todos os cursos do IFNMG deveriam obter um CC de 4 ou 5. Quanto ao CPC, o PDI 2019 -2023 não estipulou nenhuma meta a ser alcançada, apesar de ter estabelecido, em sua Meta 1.2, que a instituição deveria obter no mínimo nota 4, a partir de 2019, em todos os seus cursos submetidos ao Enade, atingindo nota 5 até 2023.

A seguir, a Tabela 22 e a Tabela 23 apresentam os conceitos de cursos, assim como as notas de cada uma de suas três dimensões, dos processos de reconhecimento de curso e de renovação de reconhecimento de cursos, respectivamente, do IFNMG. Posteriormente, serão comparados os relatórios de renovação de reconhecimento e de reconhecimento de cursos em busca de aspectos que indiquem sua melhoria, sua estagnação ou sua piora, no decorrer do tempo.

¹⁸³ Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/outros-documentos>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Tabela 22 - Processos de reconhecimento de cursos do IFNMG, por campus, curso e notas em cada dimensão, de 2010 a 2020

Ano	Curso	Campus	Dim. 1*	Dim. 2**	Dim. 3***	Conceito final
2010	Administração	Januária	3	3	3	3
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Januária	3	3	3	3
2011	Agronomia	Januária	3	4	3	3
	Licenciatura em Física	Januária	3	4	1	3
	Gestão Comercial	Januária	4	4	3	4
	Licenciatura em Matemática	Januária	3	4	3	3
	Tecnologia em Produção de Cachaça	Salinas	4	4	3	4
2012	Licenciatura em Ciências Biológicas	Salinas	3,2	3,3	2,5	3
	Licenciatura em Química	Salinas	4	4	2,5	4
2013	Licenciatura em Física	Salinas	3,4	3,6	2,5	3
	Tecnologia em Gestão Ambiental	Araçuaí	3,8	3,6	4,4	4
	Licenciatura em Matemática	Salinas	3,4	3,3	3	3
	Tecnologia em Produção de Grãos	Arinos	3,6	3,6	2,8	3
2014	Licenciatura em Ciências Biológicas	Januária	3,6	3,7	3,8	4
	Tecnologia em Gestão Ambiental	Arinos	4,3	3,9	3,6	4
2015	Administração	Pirapora	3,6	4	4,1	4
	Engenharia Agrícola e Ambiental	Januária	3,7	3,8	3,5	4
	Engenharia de Alimentos	Salinas	3,4	3,6	3,3	3
	Engenharia Florestal	Salinas	3,9	4	3,1	4
	Medicina Veterinária	Salinas	3,9	4,3	3,5	4
2017	Administração	Araçuaí	4,1	4,4	4,3	4
	Administração	Arinos	3,9	4,1	3,7	4
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Almenara	3,8	3	3,7	4
	Ciência da Computação	Montes Claros	4,8	4,2	3,8	4
	Engenharia Química	Montes Claros	4,5	4,5	3,7	4
2018	Agronomia	Arinos	3,8	3,73	3	4
	Tecnologia em Processos Gerenciais	Almenara	4,46	4,56	2,29	4
2019	Sistemas de Informação	Pirapora	4,57	4,6	4,88	5

* Dimensão 1 - Organização didático-pedagógica

** Dimensão 2 - Corpo docente

*** Dimensão 3 - Infraestrutura

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação *in loco* do IFNMG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 27 maio 2021.

Tabela 23 - Processos de renovação de reconhecimento de cursos do IFNMG, por campus, curso e notas em cada dimensão, de 2010 a 2020

Ano	Curso	Campus	Dim. 1*	Dim. 2**	Dim. 3***	Conceito final
2017	Licenciatura em Física	Salinas	3,2	4,3	3,1	4
	Tecnologia em Produção de Cachaça	Salinas	3,9	4,2	3,7	4
	Tecnologia em Produção de Grãos	Arinos	3,4	3,4	3	3
2018	Engenharia de Alimentos	Salinas	3,6	4,46	3,58	4
	Licenciatura em Física	Januária	3,57	3,47	3,57	4

* Organização didático-pedagógica

** Corpo docente

*** Infraestrutura

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação in loco do IFNMG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 27 maio 2021.

Deve-se mencionar que, devido ao pouco tempo de funcionamento da instituição e ao fato de que alguns cursos tiveram sua renovação de reconhecimento automática com base no seu CPC, sem a necessidade de visitas *in loco*, há apenas cinco cursos que receberam as visitas para a renovação de seu reconhecimento: as Licenciaturas em Física dos *Campi* Januária e Salinas, a Tecnologia em Produção de Cachaça do Campus Salinas; a Tecnologia em Produção de Grãos do Campus Arinos; e a Engenharia de Alimentos do Campus Salinas.

A referida renovação de reconhecimento automática é disciplinada pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que estipula:

Art. 10. O funcionamento de IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

[...]

§ 4º Os atos autorizativos serão renovados periodicamente, conforme o art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996, e o processo poderá ser simplificado de acordo com os resultados da avaliação, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

[...]

Art. 49 [...] § 1º A avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep poderá ser dispensada para os processos de renovação de reconhecimento de cursos, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação¹⁸⁴. (Grifos nossos).

Adicionalmente, a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017, estipula que:

¹⁸⁴ Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

Art. 37. O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, nos termos de normativo específico expedido pelo INEP, as quais subsidiam os atos de renovação de reconhecimento.

Art. 38. Em cada ciclo avaliativo, poderá ser prorrogada a validade dos atos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso em vigor, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, **por meio de processo simplificado, com dispensa de avaliação externa *in loco*, desde que observados os seguintes requisitos**, cumulativamente:

I - atos autorizativos válidos;

II - indicadores de qualidade satisfatórios;

III - não tenham sido penalizados em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos 2 (dois) anos, a contar da publicação do ato que penalizou o curso; e

IV - inexistência de medida de supervisão em vigor.

§ 1º A SERES publicará, a cada ciclo avaliativo, os parâmetros e procedimentos para a renovação de reconhecimento de cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo divulgados pelo INEP.

[...]

§ 4º Os **cursos que não participaram do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE ou não tiveram indicadores no ciclo, bem como aqueles que obtiveram resultados insatisfatórios, serão submetidos à avaliação *in loco* para terem seus reconhecimentos renovados**¹⁸⁵. (Grifos nossos).

Ademais, no ano de 2020, em decorrência da pandemia relativa ao coronavírus que causa a Covid-19, a instituição teve seus processos de credenciamento da instituição, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos sobrestados por um ano, conforme os termos da Portaria MEC nº 796, de 2 de outubro de 2020¹⁸⁶.

Ainda, cumpre informar que todos os cursos apresentados na Tabela 22 e na Tabela 23 são ofertados na modalidade presencial porque até 2019 a instituição não tinha passado por nenhuma avaliação *in loco* para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos a distância. Segundo relato do gestor do IFNMG responsável pelos processos regulatórios cadastrados no sistema e-MEC¹⁸⁷, o processo para regularizar a oferta desses cursos foi muito moroso e difícil. Embora a instituição já tenha passado pelo processo de Credenciamento para oferta de cursos a distância, em 2019 ainda não havia passado por nenhuma avaliação para reconhecimento desses cursos: “[...] eu acho que nós não temos oferta própria, são todos

¹⁸⁵ Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos (foi alterada pela Portaria Normativa nº 742, de 2 de agosto de 2018, e republicada para consolidação do texto normativo). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Port-Normativa-023-2017-12-21.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹⁸⁶ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-796-2020-10-02.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹⁸⁷ A respeito do sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, consultar a Portaria MEC nº 21, de 21 de dezembro de 2017, e a revogada Portaria MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

vinculados à UAB¹⁸⁸. A instituição teve muitos problemas para cadastrar os cursos da UAB, durou anos! Estamos terminando agora de cadastrar os cursos, finalizando mesmo” (G8).

Conforme relato, os trâmites para informar a oferta dos cursos a distância iniciaram em 2017 e, no decorrer do tempo, os procedimentos foram mudando e ocorreram alguns problemas para regularizá-los no sistema e-MEC. Dentre eles, foram apontadas dificuldades com o cadastro dos cursos devido a sua denominação:

[...] por exemplo, o de Licenciatura em Computação, o nome do curso é esse, [...] só que no e-MEC só aparecia Licenciatura em Ciências da Computação, Licenciatura em Ciência da Computação, Licenciatura em Computação e Informática, não tinha Licenciatura em Computação [...] e aí, eu sei que a instituição foi finalizar agora [...]. (G8).

Segundo o gestor G8, os processos para reconhecimento dos cursos de graduação a distância seriam iniciados em outubro de 2019¹⁸⁹, ou seja, a instituição não tinha recebido nenhuma avaliação *in loco* para estes cursos, com exceção da autorização para a oferta do curso de Licenciatura em Matemática, que estava vinculada ao processo de Credenciamento EaD, mas que não chegou a ser ofertado pela instituição.

Uma análise dos Conceitos de Cursos do IFNMG, apresentados na Tabela 22 e na Tabela 23, indica uma evolução importante nas notas obtidas. Nos primeiros anos, de 2010 a 2013, o CC dos cursos prevaleceu na faixa 3 (81,8%); enquanto 18,2% dos cursos estavam na faixa 4 de CC. A partir do ano de 2014, até 2020, a maioria dos CC estava na faixa 4 (85%), outros 10% de cursos obtiveram um CC 3 e, por fim, 5% dos cursos obtiveram CC 5.

Conforme o PDI 2019-2023 do IFNMG, a meta da instituição seria obter CC 4 para todos os seus cursos a partir de 2019, chegando a 5 até 2023. Ao analisar o cumprimento da

¹⁸⁸ Sobre a oferta de cursos pela UAB no IFNMG, o “Regulamento da organização administrativa e pedagógica do Programa Nacional da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Cead/IFNMG” estipula a sua natureza, suas finalidades, suas ações e a sua organização administrativa e pedagógica. O Art. 6º do regulamento disciplina que “O programa UAB cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração com os municípios, ofertando cursos e programas de educação superior a distância em articulação com polos de apoio presencial.”. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/Regulamento_UAB_IFNMG_2019__Resolucao_Consum_n_29_de_12_de_a_gosto_de_2019_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/Regulamento_UAB_IFNMG_2019__Resolucao_Consum_n_29_de_12_de_a_gosto_de_2019_%20(1).pdf). Acesso em: 31 maio 2021.

¹⁸⁹ Cabe esclarecer que os processos para reconhecimento de cursos mencionados, que seriam iniciados em outubro de 2019, são diferentes do procedimento para “informar curso existente”. Por esse motivo, o entrevistado relatou que “os trâmites para informar a oferta dos cursos a distância iniciaram em 2017” enquanto os processos para reconhecimento ocorreriam em outubro de 2019 (G8). Sobre o fluxo de processos no sistema e-MEC, consultar a Portaria Normativa MEC nº 23, de 21 de dezembro de 2017, especialmente os seguintes artigos: “Art. 29. Os cursos oferecidos por instituições autônomas, não sujeitos a autorização, serão informados no Cadastro e-MEC no prazo de 60 (sessenta) dias da aprovação pelo Conselho Superior [...]” e “Art. 31. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso no período compreendido entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e 75% (setenta e cinco por cento) desse prazo”. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Port-Normativa-023-2017-12-21.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

meta mencionada, deve-se ponderar que ela possui 2 etapas: a primeira, atingir CC 4 a partir de 2019 para todos os seus cursos de graduação; a segunda, atingir CC 5 até 2023 para todos os seus cursos de graduação. Com a análise empreendida na Tabela 22 e na Tabela 23, constata-se que a instituição vem trilhando um percurso positivo para o cumprimento da meta mencionada, posto que se observou uma importante evolução dos seus conceitos de cursos quando observado o seu ano de obtenção.

Assim, quanto ao cumprimento da primeira etapa de sua meta para o CC, a Tabela 24, que apresenta o histórico do CPC e do CC dos cursos do IFNMG, evidencia que, até o dia 8 de fevereiro de 2021, período de consulta ao sistema e-MEC para elaboração da referida tabela, apenas 8 cursos (25%) não tinham alcançado CC 4 ou acima de 4, ou seja, embora a evolução tenha sido considerável, a primeira etapa da meta ainda não foi alcançada. No entanto, deve-se ressaltar que as avaliações *in loco* que deram causa aos CC menores do que 4 foram realizadas nos seguintes anos: 1 em 2010, 3 em 2011, 1 em 2012, 1 em 2013 e 1 em 2017. Pelo longo prazo decorrido desde a obtenção destes CC e levando em consideração que os atos autorizativos possuem validade, constata-se que esses cursos tiveram suas renovações de reconhecimento automáticas, sem a necessidade de visitas *in loco*, conforme disposto no Decreto nº 9.235/2007 e na Portaria Normativa nº 23/2017¹⁹⁰.

Além disso, somado ao fato de que os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos da instituição foram sobrestados por um ano, pode-se anunciar que, assim como a instituição não atingiu a primeira etapa da meta de alcance do CC, dificilmente atingirá, também, a segunda etapa, visto que a tendência de seus cursos é a de não receberem visitas *in loco* para renovação de seu reconhecimento. Isso porque, normalmente, a validade dos atos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de seus cursos é prorrogada por meio de processo simplificado, com dispensa de avaliação externa *in loco*, posto que eles possuem CC e CPC satisfatórios¹⁹¹, conforme Tabela 24.

¹⁹⁰ Esta normativa promove a renovação de reconhecimento por meio de processo simplificado, com dispensa de avaliação externa *in loco*, desde que observados, cumulativamente: ato autorizativo válido; indicadores de qualidade satisfatórios; ausência de penalidade decorrente de processo administrativo de supervisão; e inexistência de medida de supervisão em vigor.

¹⁹¹ Exceto o curso de Licenciatura em Matemática do Campus Salinas, com CPC 2 obtido em 2017.

Tabela 24 - Histórico de CPC e CC, e ano, dos cursos do IFNMG¹⁹²

Curso	Campus	CPC	CC
Administração	Araçuaí	3 (2018)	4 (2017)
Administração	Arinos	3 (2018)	4 (2017)
Administração	Januária	3 (2018) - 3(2015) 3(2012) - 4(2009)	3 (2011)
Administração	Pirapora	3 (2018) - 3(2015)	4 (2015)
Agronomia	Arinos	3 (2019)	4 (2018)
Agronomia	Januária	4 (2019) - 3 (2016) 4 (2013)	3 (2011)
Tecn. em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Almenara	3 (2017)	4 (2017)
Tecn. em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Januária	3 (2017) - 3 (2014) 3 (2011) - 3 (2008)	3 (2010)
Ciência da Computação	Montes Claros	4 (2017)	4 (2017)
Licenciatura em Ciências Biológicas	Januária	3 (2017)	4 (2014)
Licenciatura em Ciências Biológicas	Salinas	3 (2017) - 3 (2014)	3 (2012)
Engenharia Agrícola e Ambiental	Januária	-	4 (2015)
Engenharia Agrônômica	Almenara	5 - (2019)	-
Engenharia de Alimentos	Salinas	3 (2019) - 3 (2017)	4 (2018) - 3 (2015)
Engenharia Florestal	Salinas	4 (2019) - 3 (2017)	4 (2015)
Engenharia Química	Montes Claros	4 (2019) - 3 (2017)	4 (2017)
Licenciatura em Física	Januária	3 (2017) - 2 (2014)	4 (2018) - 3 (2011)
Licenciatura em Física	Salinas	3 (2017)	4 (2017) - 3 (2013)
Tecn. em Gestão Ambiental	Araçuaí	3 (2019) - 3 (2016) 3 (2013)	4 (2013)
Tecn. em Gestão Ambiental	Arinos	3 (2019) - 3 (2016)	4 (2014)
Licenciatura em Matemática	Januária	3 (2017) - 3 (2014) 3 (2011)	3 (2011)
Licenciatura em Matemática	Salinas	2 (2017) - 3 (2014)	3 (2013)
Medicina Veterinária	Salinas	3 (2019) - 3 (2016)	4 (2015)
Tecn. em Processos Gerenciais	Almenara	4 (2018)	4 (2018)
Tecn. em Produção de Cachaça	Salinas	-	4 (2017) - 4 (2011)
Tecn. em Produção de Grãos	Arinos	-	3 (2017) - 3 (2013)

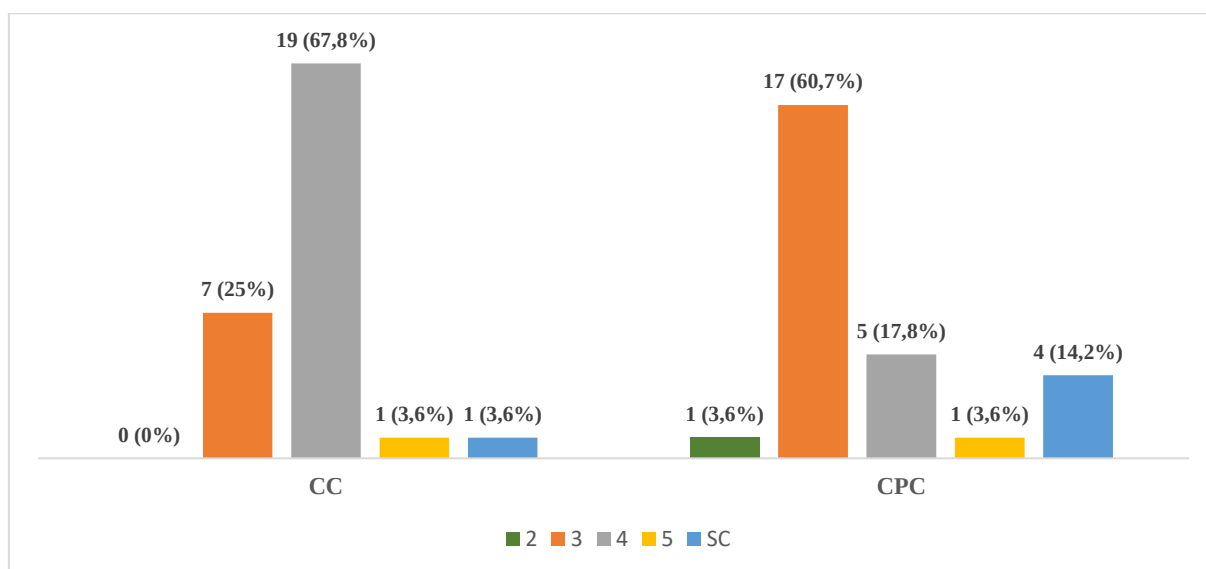
¹⁹² Na composição do Quadro foram desconsiderados os cursos já extintos do Campus Januária, Tecnologia em Gestão Comercial e Tecnologia em Irrigação e Drenagem; e os cursos que ainda estão em processo de implantação. Sendo assim, ainda não passaram pelo processo de reconhecimento e ainda não possuem estudantes concluintes que tenham feito o Enade, ou seja, ainda não possuem CC ou CPC: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos *Campi* Araçuaí e Teófilo Otoni; Engenharia Agrícola e Ambiental do Campus Araçuaí; Engenharia Civil dos *Campi* Januária e Pirapora; Engenharia Elétrica do Campus Montes Claros; Gestão Empreendedora do Campus Teófilo Otoni; Gestão em Saúde do Campus Araçuaí; Sistemas de Informação dos *Campi* Arinos e Januária; Pedagogia do Campus Salinas; Sistemas de Informação dos *Campi* Porteirinha e Salinas; e todos os cursos a distância, a saber, Administração Pública, Ciências Biológicas, Computação, Letras/Libras, Matemática e Pedagogia.

Licenciatura em Química	Salinas	3 (2017) - 3 (2014)	4 (2012)
Sistemas de Informação	Pirapora	-	5 (2019)

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

O Gráfico 21 demonstra que todos os cursos do IFNMG, até fevereiro de 2021, possuíam conceitos de cursos satisfatórios, estando a maioria (67,8%) na faixa 4. Quanto ao CPC dos cursos do IFNMG, o mesmo gráfico demonstra que a maioria dos cursos possuía CPC 3 (60,7%). Ainda, apenas um curso, de Licenciatura em Matemática do Campus Salinas, possuía CPC insatisfatório, na faixa 2.

Gráfico 21 - CC e CPC dos cursos de graduação do IFNMG, até fevereiro de 2021



*SC - sem conceito.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

Diferente do CC, que é um conceito de avaliação, o CPC é um indicador de qualidade da educação superior do país cuja popularização e disseminação suscita uma discussão sobre a sua composição e a sua utilização. É inegável que os elementos considerados para o seu cálculo sejam importantes para o processo educacional, no entanto, questiona-se a relevância atribuída a eles, em detrimento de todos os outros mecanismos e aspectos componentes do Sinaes.

Para Griboski (2014), quando considerado de forma apartada dos demais procedimentos avaliativos do Sinaes, o resultado do Enade “[...] traz uma visão equivocada da avaliação do curso e pode se caracterizar como uma forma de ‘não uso’ da avaliação” (GRIBOSKI, 2014, p. 36, grifo da autora). Como 70% dos componentes do CPC são resultantes dos procedimentos

do Enade, sendo 20% decorrentes do CE, 35% do IDD e 15% da resposta dos estudantes ao questionário do Enade, sem nenhuma relação com as avaliações externas *in loco* ou com a autoavaliação da instituição, também este indicador seria uma forma equivocada de avaliação de cursos.

Construído como indicador de qualidade para atuar de forma preditora à avaliação do Sinaes, o CPC culminou em sua interpretação como um conceito final do Sinaes, por sua aplicabilidade na forma substitutiva ao CC, resultante da dispensa da avaliação *in loco*. Essa interpretação do uso do resultado da avaliação representa uma contradição ao objetivo do Sinaes, que pressupõe considerar a análise global do conjunto dos elementos que compõem a política de avaliação da educação superior vigente no país. Nessa direção, a análise dos elementos do Sinaes pode indicar um baixo desempenho do curso em um dos instrumentos, por exemplo, no Enade, e um melhor resultado na avaliação *in loco*. Como **ambos os instrumentos apresentam objetivos distintos, mas visam ao mesmo propósito de avaliar a qualidade da oferta do curso**, não poderiam ser considerados separadamente para fins de regulação. Sobretudo, porque esse uso separado dos resultados do Sinaes pode comprometer seu objetivo de promover melhoria da qualidade. O *modus operandi* da regulação pode indicar, mais uma vez, o “não uso” da avaliação, ao tempo que o uso dos seus resultados na forma parcial pode desqualificar a análise sistêmica e global, pressuposto da política de avaliação. (GRIBOSKI, 2014, p. 50-51, grifo nosso).

Somado a isso, estudo de Ikuta (2016) constatou que o CPC passou por várias revisões metodológicas desde a sua criação com o objetivo de aperfeiçoar as dimensões avaliadas. A despeito disso, suas principais fragilidades e, portanto, questionamentos em torno de sua utilização, estão relacionados com a dispensa automática das avaliações externas *in loco* dos cursos; aos seus componentes e respectivos pesos; a sua formulação e forma de padronização; a alta participação dos discentes na nota final, a despeito das subjetividades intrínsecas a esse modo de avaliação; a questão da heterogeneidade de IES e de cursos existentes ser desconsiderada; a periodicidade dos resultados, com cursos avaliados apenas trienalmente, seguindo o calendário do Enade; e, por fim, a falta de transparência na divulgação para a sociedade dos resultados do processo integral de avaliação de cursos no Sinaes. Sobre a metodologia de cálculo do indicador, a autora assevera que as suas mudanças e os critérios de seleção e ponderação das variáveis geram questionamentos sobre a consistência técnica do indicador e sobre a comparabilidade dos resultados. Ademais, a homogeneização excessiva das notas inviabilizaria a análise das especificidades de cada curso avaliado.

Ainda sobre o cálculo do CPC, estudo de Lacerda e Ferri (2017) utilizou fórmulas estatísticas para investigar a relação entre os insumos utilizados no cálculo do CPC e a nota de concluintes do Enade com o intuito de estabelecer o grau de generalização desse indicador de qualidade. Constatou-se haver uma ausência de relação em 11 das 55 áreas avaliadas no ciclo trienal de 2008 a 2010. Nas demais, as notas de infraestrutura e de doutores obtiveram uma maior frequência de correlação. Ainda, constatou-se que a frequência de correlações foi maior

para as Universidades. Estes e outros fatores foram levados em consideração para concluir que o CPC não pode ser generalizado para todo o contexto educacional brasileiro, pois “[...] o indicador não exibe uma relação entre *input* e *output* independente das áreas e instituições, de modo que não pode ser utilizado como indicador de qualidade sem uma avaliação qualitativa do contexto da instituição e do curso” (LACERDA; FERRI, 2017, p. 748).

Quando se discute a forma de divulgação do CPC e do CC, verifica-se que elas ocorrem em épocas diferentes e de formas distintas. A primeira é feita todos os anos para os cursos que participaram do Enade no ano anterior, sendo-lhe atribuída grande atenção da mídia; em oposição, a segunda decorre das avaliações *in loco*, que ocorrem de forma desordenada, quando não dispensadas devido a um CPC satisfatório, e produzem relatórios de avaliação que são disponibilizados de forma mais restrita, por meio do sistema e-MEC apenas para a IES, que nem sempre os divulgam para a comunidade. Ainda, por vezes, como se pôde observar no IFNMG, um curso passa por uma avaliação *in loco* única e, posteriormente, tem seus processos de reconhecimento automaticamente renovados devido ao CPC satisfatório. Disso, e dos estudos mencionados anteriormente, decorre a atribuição de uma maior visibilidade ao CPC, como indicador de qualidade, em detrimento do CC, como conceito de avaliação.

Deve-se ressaltar que não é possível comparar as notas obtidas de CC e CPC para determinado curso, posto se tratarem de elementos que não apresentam qualquer relação, seja de concepção, de fórmula de cálculo ou de finalidade. No entanto, quando se observa a forma de divulgação de ambos, supõe-se haver um desequilíbrio entre os dois mecanismos avaliativos que, quando refletido no processo de divulgação dos indicadores e conceitos, resultaria em uma relativa desvalorização dos cursos do IFNMG, uma vez que seus valores de CPC, amplamente divulgados, são menores do que os de seus CC, de divulgação mais esporádica e modesta.

A seguir, serão comparados os relatórios de avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento de cursos do IFNMG em busca de aspectos que indiquem sua melhoria, sua estagnação ou sua piora, no decorrer do tempo. Para tal, serão observados, principalmente, a evolução dos itens que tiveram um conceito insatisfatório, ou seja, notas 1 e 2.

Conforme a Tabela 22 e a Tabela 23, as avaliações *in loco* para os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física do Campus Januária ocorreram em 2011 e 2018, respectivamente. Portanto, para a renovação de reconhecimento, foi utilizado o instrumento de avaliação *in loco* aprovado em 2017, ou seja, com critérios e estrutura diferentes do instrumento anterior, conforme se discutiu no Capítulo 1. Assim, com instrumentos diferentes, não é possível promover uma comparação criticamente

apropriada. No entanto, diferente da avaliação realizada em 2011, em 2018 observou-se que nenhum dos itens contabilizados para o cálculo do CC obteve conceitos insatisfatórios. Embora seja questionável uma comparação que utilize parâmetros diferentes, optou-se por indicar, no Quadro 11, a evolução dos aspectos que se entendem correlatos ou aproximados.

Quadro 11 - Avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Januária – 2011 e 2018

Reconhecimento de curso 2011		Renovação de reconhecimento de curso 2018	
Dimensão	Nota	Dimensão	Nota
1.9 Atendimento ao discente	2	2.12. Apoio ao discente	4
1.10 Estímulo a atividades acadêmicas	2	**	-
1.12 Atividades Complementares	2	2.10. Atividades complementares	4
2.2. Titulação e formação acadêmica do NDE	2	3.1. Núcleo Docente Estruturante	3
2.13 Pesquisa e produção científica	2	3.16. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	3
3.1. Sala de professores e sala de reuniões	2	4.3. Sala coletiva de professores	NSA*
3.2. Gabinetes de trabalho para professores	1	4.1. Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	4
3.5. Registros acadêmicos	2	**	-
3.6. Livros da bibliografia básica	1	4.6. Bibliografia básica por Unidade Curricular	4
3.7. Livros da bibliografia complementar	1	4.7. Bibliografia complementar por Unidade Curricular	4
3.10. Infraestrutura e serviços dos laboratórios especializados	2	4.9. Laboratórios didáticos de formação específica	3
Conceito de Curso Final	3	Conceito de Curso Final	4

*Os professores possuem espaços de trabalho individuais dentro da sala coletiva.

**Não encontramos correspondência com nenhum item do novo instrumento de avaliação.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física do Campus Januária. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Segundo consta no relatório de visita *in loco* para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física do Campus Januária¹⁹³, a instituição precisou elaborar e assinar um Protocolo de Compromisso para promover melhorias no referido curso no ano de 2014, após obter CPC menor do que 3. Consta no relatório de avaliação que “As propostas de melhorias na Organização Didático-Pedagógica e Infraestrutura do curso, aumento/qualificação do Corpo Docente, realizadas pelo IFNMG, foram cumpridas de forma satisfatória” (p. 3).

¹⁹³ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Portanto, observa-se que, levando em consideração os relatórios de avaliação *in loco* dos anos de 2011 e 2018 e o Protocolo de Compromisso de 2014, o referido curso do Campus Januária passou por uma evolução gradual e atingiu a meta estipulada no PDI 2019-2023 da instituição ao obter CC 4 antes mesmo do ano de 2019. Sobre o CPC desse curso, também se observou uma evolução, tendo em vista que o indicador passou de 2, em 2014, para 3, em 2017.

Quanto ao curso de Licenciatura em Física do Campus Salinas, a Tabela 22 e a Tabela 23 indicam que as avaliações *in loco* para os seus processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento ocorreram em 2013 e em 2017, respectivamente. O Quadro 12 apresenta a evolução dos itens que obtiveram uma avaliação insatisfatória no momento da avaliação *in loco* do curso.

Quadro 12 - Avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Salinas – 2013 e 2017

Reconhecimento de curso 2013		Renovação de reconhecimento de curso 2017	
Dimensão	Nota	Dimensão	Nota
1.6. Conteúdos curriculares	4	1.6. Conteúdos curriculares	2
1.9. Atividades complementares	2	1.12. Atividades complementares	4
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	2	1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	2
1.18. Número de vagas	2	1.21. Número de vagas	4
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	1	2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	4
2.10. Experiência profissional do corpo docente	2	2.9. Experiência profissional do corpo docente	4
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	4
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	1	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	3
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	1	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	1
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	2	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	3
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	2	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	3
3.8. Periódicos especializados	1	3.8. Periódicos especializados	5
3.9. Laboratórios didáticos especializados - quantidade	3	3.9. Laboratórios didáticos especializados - quantidade	2
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	2	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	NSA
Conceito de Curso Final	3	Conceito de Curso Final	4

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Física do Campus Salinas. Disponível em:

<https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

O Quadro 12 expressa, na evolução negativa do item “1.6 – Conteúdos curriculares”, que passou de nota 4, em 2013, para nota 2, em 2017, que um mesmo quesito pode ser, e foi, avaliado de forma diferente, segundo a comissão responsável. Em 2013, mesmo que o Projeto Pedagógico do Curso não tenha apresentado “4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, tampouco o item “4.13. Políticas de educação ambiental”, o conceito do item “1.6 – Conteúdos curriculares” havia sido satisfatório, com nota 4. Nas palavras dos membros da comissão, “[...] a organização didático-pedagógica apresentada para o curso mostra-se adequada” (p.8). No entanto, em 2017, embora o curso tenha resolvido os problemas referidos na visita anterior quanto aos itens 4.2 e 4.13, a involução do item, que recebeu nota 2, foi justificada pelo fato de “as políticas de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais conforme manifestação da instituição **aparecem de forma interdisciplinar e/ou transdisciplinar, no entanto não existem disciplinas específicas neste sentido**” (p. 4) (grifo nosso). Ou seja, a avaliação da comissão que esteve na instituição para a renovação de reconhecimento não seguiu os mesmos critérios da comissão anterior, demonstrando uma falta de padronização nas ações e um nível de exigência diferente, o que prejudicou a avaliação do item. Assim, embora os instrumentos avaliativos direcionem os aspectos a serem avaliados e os critérios de análise, em alguns momentos, a subjetividade dos avaliadores assume relevo, pois, “Com efeito, avaliação se prende à medição, mas incorpora elementos da subjetividade ao processo avaliativo”. Nesse sentido, a avaliação externa *in loco* “[...] está diretamente relacionada à percepção do ator social, envolvido no processo avaliativo, no papel de avaliador, e das suas experiências, vivências, valores e tradições construídos, que lhe servem de parâmetro e influenciam o julgamento” (BATISTA, 2014, p. 89).

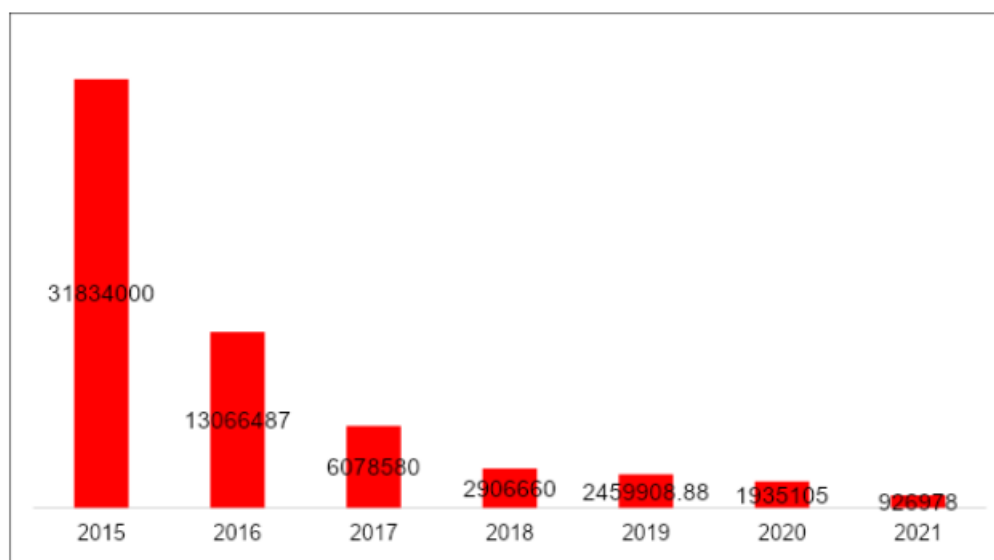
O ato de avaliar está intrinsecamente relacionado à emissão de juízo de valor, que por sua vez é influenciado pela constituição do sujeito avaliador e da sua subjetividade, das impressões que ele tem da realidade, das influências e das representações sociais que fazem parte da sua vivência e, sobretudo, pelo olhar acadêmico diferenciado que o avaliador possui por fazer parte da academia, seja como docente, pesquisador, diretor, coordenador, pró-reitor, entre outros. A subjetividade é formada nas múltiplas interpretações da realidade, orientadas por valores sociais, políticos, ideológicos que o sujeito constrói e reconstrói a partir das experiências vividas e da realidade social em que está inserido. (Ibid., p. 87).

Da comparação dos relatórios de avaliação, observou-se, ainda, a estagnação dos itens relativos às ações decorrentes dos processos de avaliação do curso e aos gabinetes de trabalho

para professores. No primeiro caso, a manutenção da nota 2 foi justificada devido ao funcionamento insatisfatório da CPA: “Pelo fato da CPA ter sido insipiente e sem funcionamento até o momento os relatórios de autoavaliação do IFNMG não detectam os itens necessários para uma discussão qualitativa do funcionamento do curso” (p. 5). No segundo caso, o relatório de 2013 informou: “O IFNMG/Salinas não disponibiliza gabinetes para docentes. [...] Está sendo construído um prédio onde serão alocados os gabinetes dos professores.” (p. 6); já o relatório de 2017 mencionou: “Não existem gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral” (p.8) e apresentou a informação de que existia uma sala comum com pequenas baias para estudo e armários, sendo a estrutura inadequada para preparar aula, atender alunos ou pesquisar.

É possível que esta ausência no investimento relativa a gabinetes de trabalho para docentes se deva não a uma falta de planejamento, mas ao recebimento insuficiente de recursos pela instituição, o que pode ser demonstrado pelo Gráfico 22, que representa uma diminuição considerável, no decorrer dos últimos anos, em seus recursos de investimento.

Gráfico 22 - Orçamento para investimento - IFNMG - 2015 a 2021



Fonte: Colégio de Dirigentes do IFNMG (2021). Nota à comunidade do IFNMG: ato de preocupação com questões orçamentárias 2021, com informações do SIOP/Tesouro Gerencial. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/591-portal-noticias-2021/26230-nota-a-comunidade-do-ifnmg-ato-de-preocupacao-com-questoes-orcamentarias-2021>. Acesso em: 31 maio 2021.

Somado a isso, o Relatório de Gestão do IFNMG referente ao ano de 2019 apresentou preocupação quanto à redução de investimentos destinados a novas obras em decorrência de restrições orçamentárias, indicando que, em 2019:

Não foram construídas novas edificações. Algumas unidades ainda não possuem a infraestrutura básica definida no PDI e necessitam de investimento para a construção de salas de aula, laboratórios, quadras poliesportivas, etc. Se a redução dos investimentos nos próximos exercícios se mantiver, haverá comprometimento do alcance das metas definidas no PDI 2019-2023, cuja proposta é atender todas as unidades com defasagem de infraestrutura. (IFNMG, 2020).

Quanto aos laboratórios didáticos especializados, os relatórios apontaram uma piora em sua quantidade, entretanto, no relatório de avaliação *in loco* de 2017, a justificativa para a nota insatisfatória foi que “Os laboratórios didáticos atendem as disciplinas previstas no PPC. [...] A quantidade de equipamentos também é suficiente para o número de vagas, mas muitos são equipamentos antigos e alguns estão quebrados. Faltam equipamentos de física moderna [...]” (p. 9), ou seja, a justificativa para a involução na nota é de cunho qualitativo e não relacionada à quantidade de laboratórios, o que demonstra uma atuação dos avaliadores que poderia ser questionada pela instituição. Já o item “3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços” passou de nota 2 para “NSA”, uma vez que a finalidade dos laboratórios presentes era para o atendimento ao curso e não para a prestação de serviços. Isso demonstra, mais uma vez, uma discrepância na atuação de duas diferentes comissões de avaliação.

Portanto, observa-se que, levando em consideração os relatórios de avaliação *in loco* dos anos de 2013 e 2017, o curso de Licenciatura em Física do Campus Salinas passou por uma evolução gradual, especialmente na dimensão relacionada ao corpo docente, e atingiu a meta estipulada no PDI 2019-2023 da instituição ao obter CC 4 antes mesmo do ano de 2019. Quanto ao CPC mais recente e único desse curso, ele é do ano de 2017 e encontra-se na faixa 3 de nota.

Sobre o curso de Tecnologia em Produção de Cachaça do Campus Salinas, a Tabela 22 e a Tabela 23 indicam que as avaliações *in loco* para os seus processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento ocorreram em 2011 e em 2017, respectivamente. O Quadro 13 apresenta a evolução dos itens que obtiveram uma avaliação insatisfatória no momento da avaliação *in loco* do curso.

Quadro 13 - Avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Cachaça, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Salinas – 2011 e 2017

Reconhecimento de curso 2011		Renovação de reconhecimento de curso 2017	
Dimensão	Nota	Dimensão	Nota
2.2.4. Tempo de experiência profissional do corpo docente (fora do magistério)	1	2.9. Experiência profissional do corpo docente	3

2.3.4. Pesquisa, produção científica e tecnológica	3	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2
3.2.1. Livros da bibliografia básica	2	3.6. Bibliografia básica	3
3.2.2. Livros da bibliografia complementar	2	3.7. Bibliografia complementar	3
Conceito de Curso Final	4	Conceito de Curso Final	4

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Cachaça do Campus Salinas. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Observou-se que, no curso de Tecnologia em Produção do Cachaça do Campus Salinas, apenas o item relacionado à produção científica dos docentes apresentou uma redução de nota, passando de 3, no ano de 2011, para 2, no ano de 2017. Verificou-se, nos relatórios de avaliação *in loco*, que o número de docentes da instituição, quando se compararam os anos de 2011 e 2017, foi consideravelmente diferente. Naquele ano, a instituição informou 32 docentes ligados ao curso e, em 2017, considerou 19 docentes. Ainda, esperava-se que a produção científica do corpo docente sofresse uma melhora, tendo em vista que a titulação docente passou de nota 3, em 2011, para nota 5, em 2017, o que, em tese, ocasionaria um aumento na produção científica, fato que não foi constatado pelos relatórios. Entretanto, como os relatórios de avaliação *in loco* utilizados em 2011 e em 2017 são diferentes, a avaliação torna-se distinta, não sendo possível observar a evolução do indicador de forma acertada. Por exemplo, no relatório utilizado em 2011, a nota 3 adquirida no item “2.3.4. Pesquisa, produção científica e tecnológica” era atribuída “Quando há no curso suficiente desenvolvimento de pesquisa e de inovação tecnológica com participação de estudantes”¹⁹⁴; já uma nota 2 no item, “2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica”¹⁹⁵, em 2017, era atribuída “Quando pelo menos 50% dos docentes têm de 1 a 3 produções nos últimos 3 anos”, ou seja, verificou-se que, entre 2011 e 2017, uma mudança nos relatórios de avaliação *in loco* modificou o critério de avaliação, tornando-o mais objetivo, do primeiro para o segundo relatório, o que influenciou, de forma negativa, a avaliação promovida pelos avaliadores. Quanto ao CPC do curso, pela sua natureza, ele não é enquadrado em nenhuma das áreas de avaliação do Enade. Sendo assim, seus estudantes não participam desse exame e não é calculado o seu CPC.

¹⁹⁴ Ver o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia (subsídio o ato de reconhecimento), de março de 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_tecnologico3.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

¹⁹⁵ Ver Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância, de agosto de 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

Sobre os cursos superiores de tecnologia, Jesus e Sousa (2018), analisando a percepção de gestores de 15 IES, públicas e privadas, que ofertavam esse tipo de curso, constataram que a existência de um único instrumento para avaliação de todas as graduações não seria benéfica aos cursos de tecnologia por não agregar valor a eles, uma vez que desconsideram seus propósitos formativos e suas especificidades político-pedagógicas no processo avaliativo. Assim, os autores asseveram que, para os gestores entrevistados, “[...] a avaliação ofusca a identidade própria de um curso quando os indicadores são generalistas, comuns a todos os cursos” (Ibid., p. 458).

Quanto ao curso de Engenharia de Alimentos do Campus Salinas, a Tabela 22 e a Tabela 23 indicam que as avaliações *in loco* para os seus processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento ocorreram em 2015 e em 2018, respectivamente. O Quadro 14 apresenta a evolução dos itens que obtiveram uma avaliação insatisfatória no momento da avaliação *in loco* do curso.

Quadro 14 - Avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Engenharia de Alimentos, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Salinas – 2015 e 2018

Reconhecimento de curso 2015		Renovação de reconhecimento de curso 2018	
Dimensão	Nota	Dimensão	Nota
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	2	2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	4
2.10. Experiência profissional do corpo docente	3	2.9. Experiência profissional do corpo docente	2
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	4
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	2	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	2
3.21. Comitê de Ética em Pesquisa	NSA	3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	1
Conceito de Curso Final	3	Conceito de Curso Final	4

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Engenharia de Alimentos do Campus Salinas. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Verificou-se uma diminuição da nota atribuída à experiência profissional do corpo docente do curso de Engenharia de Alimentos que passou de 3, em 2015, para 2, em 2018. Embora os relatórios de avaliação sejam provenientes de instrumentos avaliativos diferentes,

os critérios deste item não foram modificados quando se compraram os dois documentos¹⁹⁶, razão pela qual se constata que a involução do indicador foi decorrente da mudança do quadro de docentes do curso, visto que o cálculo do item é feito de forma objetiva. Ou seja, o conceito 3 adquirido em 2015 foi atribuído porque 40% a 60% dos docentes possuíam pelo menos 2 anos de experiência profissional; já o conceito 2 adquirido em 2018 foi atribuído porque 20% a 40% dos docentes possuíam experiência profissional de pelo menos 2 anos. Ainda sobre esse curso, outro aspecto importante a ser mencionado refere-se à indicação da comissão de avaliação *in loco* sobre a necessidade de aperfeiçoar a autoavaliação do Campus: “A participação da comunidade acadêmica do Campus na avaliação da CPA é baixa e ações e mecanismo de motivação para participação dos envolvidos devem ser adotados, assim como avaliar as formas de divulgação dos resultados” (p. 13)¹⁹⁷. Sobre o CPC do curso, observou-se uma estagnação, uma vez que o curso obteve nota 3 nos anos de 2017 e 2019, conforme Tabela 24.

Quanto ao item “3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI”, a nota atribuída vai ao encontro do que se apresentou para o curso de Licenciatura em Física do Campus Salinas. Em ambos os casos, os relatórios de avaliação externa informam que existe uma sala com divisórias “baías” dispostas uma ao lado da outra, o que não constitui gabinete individual para os docentes.

Por fim, quanto ao curso de Tecnologia em Produção de Grãos do Campus Arinos, a Tabela 22 e a Tabela 23 indicam que as avaliações *in loco* para os seus processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento ocorreram em 2013 e em 2017, respectivamente. Ainda, verificou-se que esse foi o único curso, dentre os que passaram pelo processo de renovação do reconhecimento, no qual as 3 dimensões de avaliação passaram por uma diminuição de suas notas, quando se compararam os dois anos. O Quadro 15 apresenta a evolução dos itens que obtiveram uma avaliação insatisfatória no momento da avaliação *in loco* do curso.

¹⁹⁶ Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, de maio de 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021. E Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância, de agosto de 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

¹⁹⁷ Relatório de avaliação *in loco* para renovação de reconhecimento do curso de Engenharia de Alimentos do Campus Salinas. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 2 mar. 2021.

Quadro 15 - Avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos, evolução de dimensões com nota insatisfatória – Campus Arinos – 2013 e 2017

Reconhecimento de curso 2013		Renovação de reconhecimento de curso 2017	
Dimensão	Nota	Dimensão	Nota
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	2	1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	3
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	2	2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	2
2.10. Experiência profissional do corpo docente	3	2.9. Experiência profissional do corpo docente	1
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	2
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	1	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	2
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	5	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	2
3.6. Bibliografia básica	2	3.6. Bibliografia básica	2
3.7. Bibliografia complementar	2	3.7. Bibliografia complementar	2
3.8. Periódicos especializados	2	3.8. Periódicos especializados	5
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade	2	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade	3
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade	2	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade	3
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	2	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	3
Conceito de Curso Final	3	Conceito de Curso Final	3

Fonte: elaboração própria (2021), com informações dos relatórios de avaliação *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos do Campus Arinos. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Comparando os anos de 2013 e 2017, observou-se uma redução significativa da nota do item “Experiência profissional do corpo docente”, que passou de 3, pois “[...] obteve-se o percentual de 50% com mais de 3 anos de experiência profissional, atendendo de forma suficiente as exigências da avaliação” (p. 5)¹⁹⁸, para 1, visto que “Apenas três docentes apresentam 3 anos de experiência profissional fora do magistério superior, perfazendo 12% dos

¹⁹⁸ Relatório de avaliação externa *in loco* para reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos do Campus Arinos, 2013. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 2 mar. 2021.

docentes do curso” (p. 11)¹⁹⁹. Ou seja, houve, no Campus Arinos, uma mudança considerável do corpo docente ligado ao curso, que passou de 8 docentes em 2013 para 25 docentes em 2017, o que pode ser constatado no texto dos relatórios de avaliação externa *in loco* para reconhecimento e para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos. No geral, observa-se uma evolução tímida dos itens que fazem parte das três dimensões de avaliação, especialmente no que se refere à infraestrutura do curso e ao corpo docente atuante. Desse modo, esse curso foi o único do IFNMG que passou por visita *in loco* para renovação de reconhecimento e ainda não atingiu a meta estipulada no PDI 2019-2023 da instituição, que prospectou um Conceito de Curso 4 para todos os cursos do IFNMG a partir de 2019. Quanto ao CPC do curso, pela sua natureza, ele não é enquadrado em nenhuma das áreas de avaliação do Enade. Sendo assim, seus estudantes não participam desse exame e não é calculado o seu CPC.

Pôde-se constatar, no geral, que o CC dos cursos do IFNMG apresentou uma evolução positiva, atingindo nota 4 a partir do ano de 2014, com uma exceção para a nota relativa à renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos do Campus Arinos. No entanto, a perspectiva que se apresenta devido à legislação que regulamenta os procedimentos para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, o Decreto nº 9.235/2017 e a Portaria Normativa nº 23/2017, é a de que a instituição não alcance a meta estipulada em seu PDI 2019-2023, em decorrência dos processos simplificados para as renovações de reconhecimento dos cursos, que implicam dispensa de avaliação externa *in loco*, mantendo-se o CC dos cursos do IFNMG que, em alguns casos, receberam visitas *in loco* há pouco menos de 10 anos, como é o caso dos cursos de Administração, Agronomia e Matemática do Campus Januária; Gestão Ambiental do Campus Araçuaí; e Química do Campus Salinas. Soma-se a isso, como elemento que dificulta o alcance da meta estipulada no PDI 2019-2023, o fato de que os cursos da instituição tiveram seus atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento sobrestados pela Portaria nº 796, de 2 de outubro de 2020, pelo prazo de um ano.

¹⁹⁹ Relatório de avaliação externa *in loco* para renovação de reconhecimento do curso de Tecnologia em Produção de Grãos do Campus Arinos, 2017. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 2 mar. 2021.

3.3.2 Avaliação do desempenho de estudantes: Conceito Enade (CE) e Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)

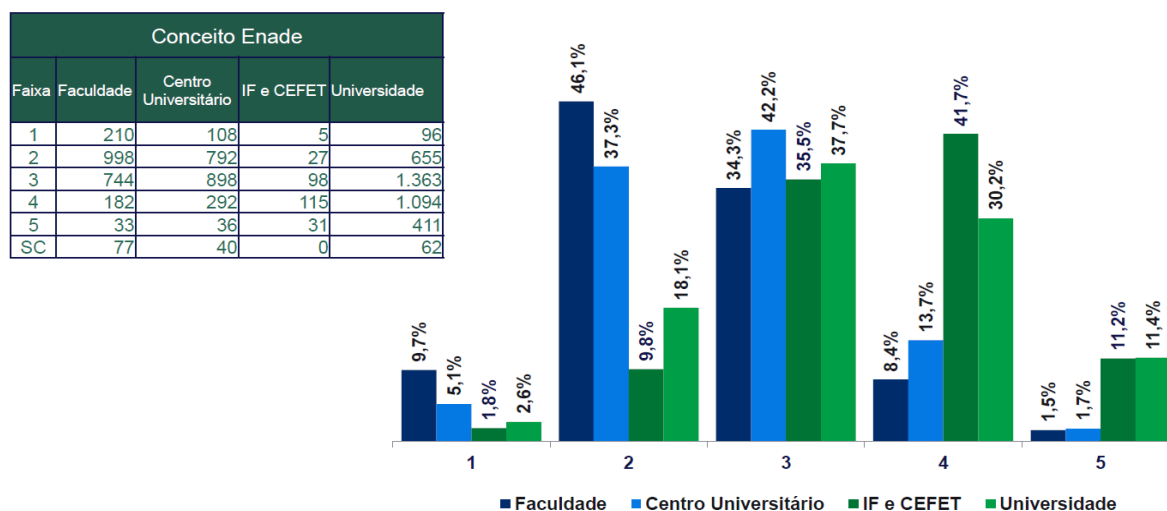
O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é um dos componentes do Sinaes, sendo realizado anualmente com participação de cursos vinculada a um calendário trienal de avaliações (ciclo avaliativo trienal), que hoje se encontra regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 840/2018. O último Enade realizado foi o de 2019, ano I, que abarcou os cursos de Bacharelado das áreas de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e áreas afins; e as Tecnologias das áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. O Enade é componente curricular obrigatório, sendo realizado para aferir o desempenho dos estudantes em relação a conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso de graduação.

Com o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação no Enade é obtido o Conceito Enade (CE), indicador de qualidade calculado para cada curso de graduação avaliado, sendo condição necessária a existência de pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame, do contrário, o curso fica com a condição “Sem conceito” - SC. A composição da prova do Enade, para o ano de 2019, assim como os pesos e fórmulas de cálculo, está disponível na Nota Técnica nº 5/2020/CGCQES/DAES²⁰⁰.

A seguir, a Figura 12 apresenta o CE dos cursos do país no ano de 2019, por organização acadêmica. A figura indica, segundo as notas obtidas, a prevalência de Faculdades e Centros Universitários com conceitos 1, 2 e 3; e, quanto aos IFs, Cefets e Universidades, a sua prevalência nos conceitos 3, 4 e 5.

²⁰⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/outros-documentos>. Acesso em: 6 mar. 2021.

Figura 12 - Quantidade de cursos por faixa, por organização acadêmica – Conceito Enade 2019



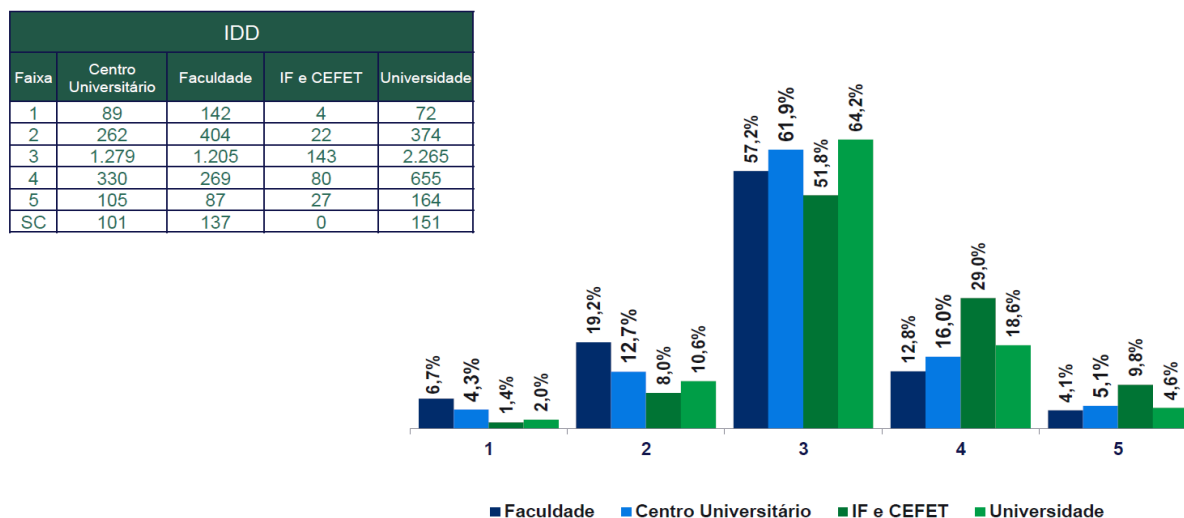
Fonte: Inep. Resultados Enade 2019: Conceito Enade e IDD 2019 [Apresentação]. Brasília, DF, 20 out. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2020/Apresentacao_Resultados_Enade_Conceito_Enade_IDD_2019.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

Por sua vez, o IDD é um indicador de qualidade que verifica o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento do estudante concluinte. Ele considera o desempenho dos estudantes no Enade e as suas características ao ingressar na graduação avaliada que, atualmente, é obtida pela nota do estudante no Enem. No ano de 2019, para que fosse calculado o IDD de um curso, foi necessário que ele possuísse no mínimo dois estudantes concluintes participantes do Enade e com dados recuperados da base de dados do Enem, e ainda que este quantitativo atingisse 20% do total de estudantes concluintes participantes do Enade e com dados recuperados da base de dados do Enem, do contrário, o curso fica “Sem Conceito” – SC²⁰¹.

A seguir, a Figura 13 apresenta o IDD dos cursos do país no ano de 2019, por organização acadêmica. Assim como observado para o CE, a figura indica, segundo as notas obtidas, a prevalência de Faculdades e Centros Universitários com conceitos 1, 2 e 3; e, quanto aos IFs, Cefets e Universidades, a sua prevalência nos conceitos 3, 4 e 5. Mas quando se analisam as faixas 4 e 5, os IFs e Cefets superam as universidades.

²⁰¹ A metodologia de cálculo do IDD, para o ano de 2019, consta na Nota Técnica nº 34/2020/CGCQES/DAES. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/outros-documentos>. Acesso em: 6 mar. 2021.

Figura 13 - Quantidade de cursos por faixa, por organização acadêmica - IDD 2019



Fonte: Inep. Resultados Enade 2019: Conceito Enade e IDD 2019 [Apresentação]. Brasília, DF, 20 out. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2020/Apresentacao_Resultados_Enade_Conceito_Enade_IDD_2019.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

Os IFs, por serem instituições cujo perfil de implantação requereu uma interiorização mais acentuada, acabam atendendo uma população que geralmente possui, além de oportunidades educacionais mais escassas, uma infraestrutura escolar mais deficitária e professores com formação menos sólida. Ao entrarem nos IFs, estes estudantes têm uma oportunidade real e significativa de qualificarem substancialmente o seu processo formativo, o que pode explicar um melhor desempenho no que se refere ao seu IDD. Ainda, é possível supor que exista uma maior aproximação entre o corpo docente e discente por se tratar de instituições com menor número de servidores e de matrículas, o que contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a disparidade entre o ingresso de estudantes com baixo rendimento e a exigência para que eles obtenham uma nota satisfatória no Enade, o entrevistado G6 fez uma crítica ao conflito existente entre a necessidade de reduzir a retenção e a evasão na instituição e a cobrança relacionada ao índice de eficiência acadêmica¹⁰¹:

O conceito ENADE, por exemplo, é uma faca de dois gumes! Porque quanto melhor o conceito ENADE que você tem, melhor os alunos estão sendo formados. Mas ao mesmo tempo, ele te obriga a tornar essa peneira mais fina e para essa peneira ser mais fina, você tem que selecionar mais os estudantes no processo. Mas, ao mesmo tempo, você é cobrado por este mesmo governo para ter uma nota de eficiência acadêmica maior e aí esse governo que cobra isso tem uma educação básica extremamente frágil. O aluno entra no primeiro ano no curso superior sem saber a diferença entre 1 décimo e 0,1, com dificuldade de leitura. Este processo é complexo, ele não pode ser simplista ao analisar a avaliação porque nela você não avalia o agora, você não avalia o trabalho da instituição, você avalia toda a vida educacional do

estudante. E se você começar a ter uma avaliação muito rígida do Enade, você força a instituição, se quer uma boa nota do Enade, a aumentar a sua evasão e retenção. Mas também a instituição é cobrada por ter uma eficiência acadêmica [...] mas não é culpa dela quando [o aluno] chega despreparado [...]. (G6).

Sobre o IDD, segundo estudo fomentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um dos principais problemas apontados pela literatura e pelos especialistas consultados estaria na forma de cálculo desse indicador, uma vez que as “[...] instituições muito concorridas, cujos alunos ingressam com alto desempenho (nota alta no Enem), terão valor agregado menor” (CNE, 2017, p. 79).

Quanto ao Enade, seus resultados são disponibilizados por meio de diferentes documentos: Relatório do curso, Relatório da área, Relatório da IES, Resumo Técnico e Boletim de desempenho do estudante, esse último de acesso restrito ao estudante participante no exame. Faz-se relevante apontar que, conforme consta nos Relatórios de IES do Enade 2019, a sua prova é construída de forma que não é possível comparar diferentes edições do exame, assim como não se pode comparar diferentes áreas em um mesmo ano, razão pela qual se optou por não apresentar a série histórica dos indicadores provenientes desse exame.

É importante notar que as provas do Enade podem apresentar diferentes níveis de dificuldade de ano para ano. Diferentemente de outras provas aplicadas pelo Inep, como o Saeb e o Enem, que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permite a comparação de diferentes edições, o Enade utiliza a Teoria Clássica dos Testes - TCT, o que não garante a comparabilidade entre edições do exame. A padronização para o cálculo do Conceito Enade garante a comparabilidade dentro de uma determinada área e para um determinado ano, nunca entre diferentes edições do Enade, e tampouco entre áreas do mesmo ano” (p. 10)²⁰².

No meio acadêmico, questiona-se, também, o fato de a prova ser única para todos os estudantes brasileiros, não levando em consideração as desigualdades e peculiaridades regionais, o que a tornaria “discriminadora e excludente”. Além disso, a nota publicada, que é reescalada e enquadrada em faixas, não seria capaz de qualificar ou desqualificar um curso e seus estudantes por possuir uma tendência a ocultar a nota realmente alcançada (SILVA, 2016, p. 106-109).

Em concordância, Dias Sobrinho (2008, p. 822) sustenta que “a fórmula de qualidade adotada não respeita as especificidades institucionais e faz abstração das realidades concretas dos cursos e dos estudantes”. Para o autor:

²⁰² BRASIL. Enade 2019. *Relatório de IES*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Salinas. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioIES>. Acesso em: 5 mar. 2021.

Não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, nem de que o resultado de um conjunto de estudantes num exame seja igual à qualidade de um curso. Ademais, há outros problemas. Por exemplo, não se pode misturar em fórmula única resultados de provas diferentes, com graus diversos de dificuldade (por exemplo, odontologia e turismo). Tampouco os estudantes têm o mesmo ponto de partida; sabe-se que os cursos de instituições fortes recebem alunos mais bem preparados e é admissível que tenham um desempenho relativo menor que os demais (efeito Harvard). (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 822)

Embora existam todos estes questionamentos, observa-se, quando comparados os procedimentos do Sinaes, que o Enade e os indicadores de qualidade provenientes dele possuem centralidade no processo avaliativo da educação superior. O que pode estar relacionado a sua maior divulgação para a sociedade, tornando-o mais conhecido, “Mesmo com as tentativas de aperfeiçoar o processo de avaliação dos estudantes, as outras dimensões do Sinaes, avaliação de curso e autoavaliação, ainda não conseguem visibilidade, tornam-se quase imperceptíveis” (DUARTE, 2018, p. 286).

A Tabela 25 apresenta o CE e o IDD, contínuo e faixa, dos cursos do IFNMG no ano de 2019.

Tabela 25 - CE e IDD dos cursos do IFNMG – 2019

Curso	Campus do Curso	Conc. partic.	CE (cont.)	CE (faixa)	Conc. part. com nota no Enem	IDD (cont.)	IDD (faixa)
Engenharia Química	Montes Claros	15	3,2346	4	14	3,6785	4
Medicina Veterinária	Salinas	33	1,9328	2	31	1,6631	2
Engenharia Florestal	Salinas	8	3,4648	4	8	3,7148	4
Engenharia de Alimentos	Salinas	21	2,0012	3	20	2,6006	3
Gestão Ambiental	Arinos	41	1,5526	2	31	2,8553	3
Gestão Ambiental	Araçuaí	25	1,7418	2	20	2,8171	3
Agronomia	Januária	37	3,9141	4	34	3,7996	4
Agronomia	Arinos	46	2,3275	3	41	2,808	3
Agronomia	Almenara	18	4,1072	5	17	4,3469	5

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2021.

Ainda que o curso de Medicina Veterinária do Campus Salinas e os cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental dos *Campi* Arinos e Araçuaí tenham obtido um CE insatisfatório no ano de 2019, a Tabela 26 mostra que esses cursos atingiram um CPC satisfatório naquele ano, com nota 3 cada um. Para o primeiro curso, observou-se um

desempenho insatisfatório dos estudantes na prova do Enade, além de um valor agregado ao curso (IDD), também insatisfatório, sendo a condição de CPC 3 alcançada, em grande medida, devido à qualificação e ao regime de trabalho de seu corpo docente. Já para as duas tecnologias, apesar de o desempenho de seus estudantes ter sido insatisfatório, o valor agregado (IDD) está na faixa 3, o que, juntamente com os valores relativos ao regime de trabalho docente e a sua qualificação em nível de mestrado, resultou em um CPC satisfatório. Para esses dois cursos, ressalta-se a baixa pontuação relacionada à titulação docente em nível de doutorado (Tabela 26).

Tabela 26 - CPC e seus insumos, cursos do IFNMG, em 2019

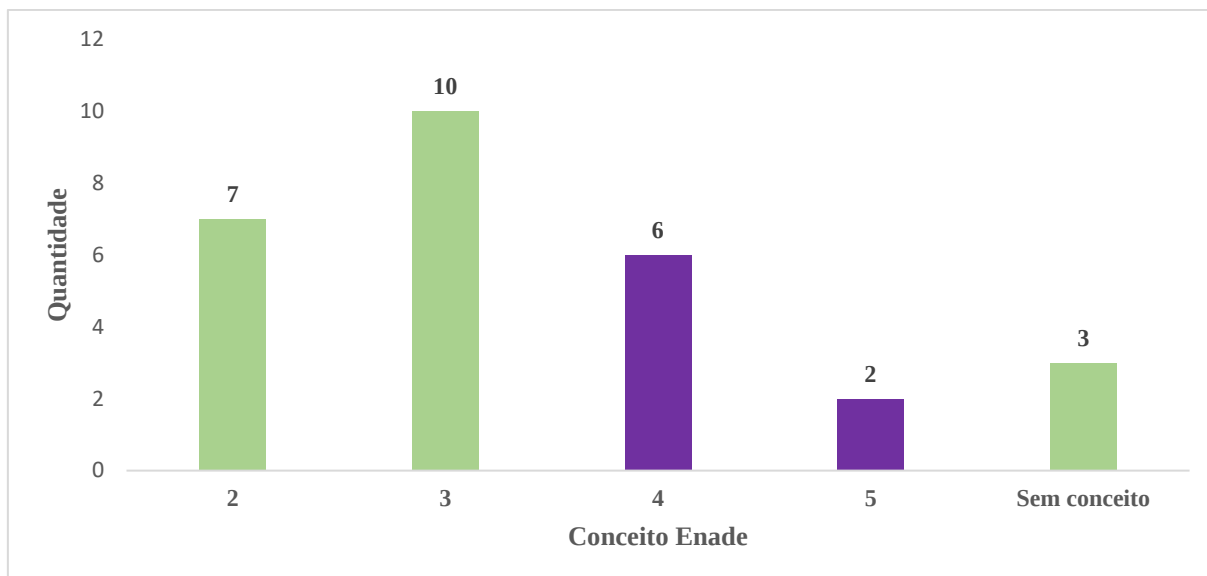
Curso	Campus	NOTAS PADRONIZADAS						FAIXA		CPC (Cont.)	CPC (Faixa)
		1	2	3	4	5	6	CE	IDD		
Medicina Veterinária	Salinas	2,476	2,582	2,847	5	3,653	5	2	2	2,652	3
Agronomia	Januária	2,25	2,855	2,632	3,162	2,702	5	4	4	3,507	4
Agronomia	Arinos	1,551	2,144	2,387	3,521	1,956	5	3	3	2,664	3
Agronomia	Almenara	3,296	2,187	3,417	5	2,884	5	5	5	3,967	5
Gestão Ambiental	Arinos	2,479	2,327	2,642	4,703	1,521	5	2	3	2,634	3
Gestão Ambiental	Araçuaí	2,42	2,225	2,974	4,242	0,833	5	2	3	2,519	3
Eng. de Alimentos	Salinas	3,344	2,327	3,125	3,492	0,599	5	3	3	2,482	3
Engenharia Química	Montes Claros	3,312	2,896	3,136	4,305	1,041	5	4	4	3,26	4
Engenharia Florestal	Salinas	1,807	2,993	3,301	2,45	1,751	5	4	4	3,182	4

Legenda: 1 - Organização didático-pedagógica; 2 - Infraestrutura e instalações físicas; 3 - Oportunidade de ampliação da formação; 4 – Mestres; 5 - Doutores; 6 - Regime de trabalho.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2021.

A despeito de o PDI 2019-2023 estipular como meta “Meta 1.2: Obter, no mínimo, nota 4 em todos os cursos submetidos ao ENADE, atingindo a nota 5 até 2023.” (p. 90), os dados apresentados no Gráfico 23 revelam o quanto esta perspectiva se faz improvável, especialmente ao se considerar que a realização do Enade respeita um calendário de execução trienal.

Gráfico 23 - Conceito Enade mais recente dos cursos do IFNMG, até 2019



Fonte: elaboração própria (2021), com informações do sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

O Gráfico 23 evidencia que, de um total de 28 cursos, a instituição chegou, no ano de 2019, com os seguintes Conceitos Enade: três cursos (11%) não possuem CE devido à natureza de dois deles, que não se enquadram em nenhuma área do exame, e um terceiro por não haver estudantes concluintes para o curso na época da prova; 17 cursos (61%) não atingiram a meta estipulada no PDI 2019-2023 por obterem CE 2 e 3; e apenas 8 cursos (28%) obtiveram CE 4 ou 5, alcançando a meta estipulada no PDI.

3.3.3 Avaliação institucional: Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos (IGC)

Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos (IGC) são parâmetros de qualidade da educação superior no país. O primeiro resulta das avaliações externas *in loco* da instituição; já o segundo é calculado anualmente por meio da média ponderada das notas contínuas dos CPC dos cursos de graduação e dos Conceitos Capes dos cursos de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES, sendo que a ponderação da média é feita a partir do número de matrículas nos referidos cursos²⁰³.

²⁰³ Nota Técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES, que apresenta metodologia utilizada no cálculo do IGC referente ao ano de 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_59-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IGC_2019.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

Griboski, Peixoto e Hora (2018) apontam que o IGC assumiu prevalência como indicador na função regulatória do Estado. Dentre os motivos para isso, justificam pela sua forma de divulgação dos resultados que, publicizados anualmente e com registro no Diário Oficial da União, propiciam a comparação entre IES, o que é feito por elas próprias e pela mídia. Por sua vez, a divulgação da avaliação externa *in loco*, que origina o CI, é proporcionada à medida que são feitas as avaliações, com resultados apresentados dentro do sistema e-MEC e acessados prioritariamente pelas próprias IES com a finalidade de monitorar seus atos autorizativos. Com efeito, a divulgação mais gradual e restrita do CI, quando comparada à do IGC, mais ampla e global, promove o enfraquecimento do papel das visitas de avaliação externa *in loco* e prioriza o Enade como principal instrumento do processo avaliativo.

A correlação entre IGC e CI reside no fato de que ambos “[...] aportam informações relevantes para melhoria do PDI das IES, devendo ser excluídos, portanto, quaisquer usos de caráter substitutivo ou de preponderância de um sobre outro”. Desse modo, os autores asseveram que deve haver, entre eles, uma relação de complementaridade na qual o IGC, por significar uma medida de desempenho dos estudantes dos cursos de uma instituição, seria subsídio para o CI, que resultaria da avaliação do desenvolvimento do PDI, com base nas dimensões do Sinaes (GRIBOSKI; PEIXOTO; HORA, 2018, p. 189).

Para o IFNMG, o seu CI mais recente, e único, data de sua última visita *in loco* para credenciamento, ocorrida em 2015, embora a portaria de seu credenciamento seja de 2016, Portaria MEC nº 878, de 12 de agosto. Posteriormente, em 8 de abril de 2019, foi publicada uma retificação no Diário Oficial da União para corrigir o prazo do ato de credenciamento, passando de três para cinco anos²⁰⁴. Nesse sentido, tendo em vista que os atos autorizativos relacionados à regulação possuem validade, não fosse a Portaria nº 796/2020¹⁸⁶ que sobresta os processos de credenciamento de instituições de educação superior por um ano, esperava-se que o IFNMG passasse pela avaliação externa *in loco* para um novo credenciamento no ano de 2021. A Tabela 27 informa a série histórica de conceitos de avaliação e indicadores de qualidade da instituição, de 2008 a 2019. Deve-se mencionar que, embora o sistema e-MEC disponibilize um histórico de índices da instituição, no qual informa o CI, o CI EaD e o IGC obtidos no decorrer dos anos, a informação do IGC contínuo só é disponibilizada para o mais recente, de forma que foi necessário buscar este dado nos relatórios anuais do Inep.

²⁰⁴ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzE4OA>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Tabela 27 - Indicadores de Qualidade e Conceitos de Avaliação do IFNMG – 2008 a 2019

ANO	CI	CI-EaD	IGC	
			Faixa	Contínuo*
2019	-	-	3	2,73
2018	-	-	3	2,51
2017	-	-	3	2,49
2016	-	-	3	2,45
2015	3	-	3	2,55
2014	-	-	3	2,56
2013	-	3	3	2,64
2012	-	-	3	2,37
2011	-	-	3	2,78
2010	-	-	4	3,21
2009	-	-	4	3,21
2008**	-	-	3	2,82

*Arredondado para duas casas decimais.

**Na época, a instituição, código Inep 3188, funcionava como Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária/MG.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Sistema e-MEC em 3 de agosto de 2020 e do portal do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Quanto ao IGC do IFNMG, para o seu cálculo, até o ano de 2017 foram utilizadas apenas as informações relativas às graduações da instituição. Já nos anos de 2018 e 2019 foram contabilizadas as informações de dois cursos de mestrado, ambos com nota Capes 3²⁰⁵. Deve-se ponderar que, caso fossem consideradas apenas as graduações para o cálculo do IGC no ano de 2018, a nota contínua do IGC obtida pela instituição cairia de 2,51 para 2,49; já para o ano de 2019, a nota contínua cairia de 2,73 para 2,69, o que demonstra uma melhor avaliação da instituição, nos últimos anos, quando iniciadas as ofertas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, estes cursos estão elevando o IGC obtido, o que, em tese, ajuda a qualificar a oferta da instituição por meio de um incremento em seu IGC.

Quanto a este indicador de qualidade, a perspectiva da instituição estabelecida no seu PDI 2019-2023 em sua Meta 1.1 era a de que o seu IGC deveria alcançar no mínimo nota 4 até 2020, atingindo nota 5 até 2023. Ou seja, a partir de 2019 e até 2022, o IGC obtido deveria estar na faixa de 4 ou de 5. Contudo, o cenário de pandemia decorrente do coronavírus causado pela Covid-19 inviabilizou a ocorrência do Enade em 2020 para os cursos vinculados ao ano II do ciclo avaliativo, ocorrendo a sua prorrogação para o ano de 2021, conforme Portaria MEC nº

²⁰⁵ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.xhtml>. Acesso em: 1 jun. 2021.

494, de 8 de julho de 2021²⁰⁶. Para mais, essa portaria também prorrogou a aplicação do Enade aos cursos vinculados ao ano III do ciclo avaliativo, que ocorreria em 2021, para a edição do Enade de 2022. Ou seja, esta prorrogação na realização do Enade dos anos de 2020 e de 2021 incide diretamente no IGC das IES, visto que esse indicador leva em consideração os valores de CPC de seus cursos, fato que dificulta o alcance da meta estipulada no PDI 2019-2023 do IFNMG.

Quando se analisam o IGC e o CI dos Institutos Federais do país, no ano de 2018, a Tabela 28 e o Gráfico 24, a seguir, informam que, quanto ao primeiro, a maioria dos IFs (68%) obteve nota 3 e nenhum IF obteve notas 1, 2 ou 5. Quanto ao CI, a maioria dos IFs (63%) obteve nota 4, não havendo notas 1 e 2, e sendo a nota 5 obtida somente por 2 IFs. Nesse sentido, a situação do IFNMG, quando comparada aos outros IFs do país demonstra, no que se refere ao IGC, conformidade com a maioria dos IFs e, no que se refere ao CI, de forma diferente, uma avaliação abaixo dos que obtiveram a maioria dos IFs.

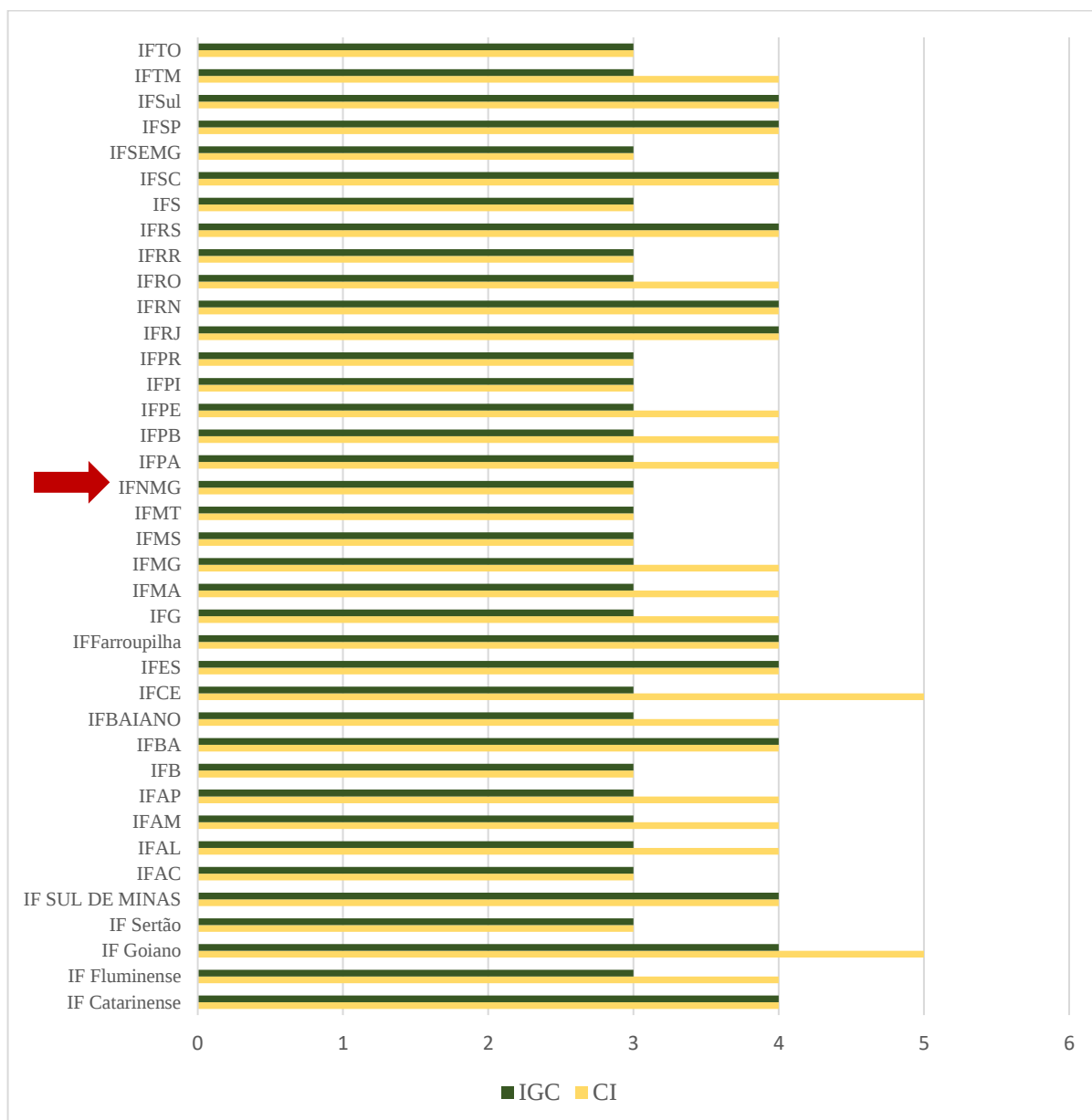
Tabela 28 - Conceito Institucional (CI) mais recente e Índice Geral de Cursos (IGC) dos Institutos Federais em 2018

	Conceito Institucional (CI)			Índice Geral de Cursos (IGC)		
	3	4	5	3	4	5
Quantidade de IFs	12	24	2	26	12	–
%	32%	63%	5%	68%	32%	0%

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 4 mar. 2021.

²⁰⁶ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-494-de-8-de-julho-de-2021-330988556>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Gráfico 24 - Conceito Institucional (CI) mais recente e Índice Geral de Cursos (IGC) dos Institutos Federais em 2018



Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 4 mar. 2021.

Não se objetiva, com a apresentação desses dados, uma análise que compare indicadores e conceitos diferentes, como IGC e CI, que possuem objetivos, insumos e critérios de cálculo próprios e que não encontram qualquer ressonância entre si. No entanto, tendo em vista a natureza eminentemente ranqueadora, especialmente do IGC, ao atribuir conceitos que variam de 1 a 5, considerou-se pertinente apresentá-los, até porque, conforme constatado no relato de um dos gestores do IFNMG, há certa confusão, não somente para a sociedade, como apontou

Batista (2014), como também entre os gestores das IES, conforme relato abaixo, que confunde indicador de qualidade institucional (IGC) com conceito de avaliação institucional (CI proveniente das avaliações externas *in loco*):

Eu acho que o **instrumento** [de avaliação *in loco*] para a universidade e o instrumento para os Institutos Federais teria que ser diferente. Temos críticas, mas todo processo de avaliação é válido [...] às vezes temos um Instituto que tem o **IGC** 3, mas tem outro que tem 5. Para aquele que tirou 5 funcionou da mesma maneira, então é válido por isso, mesmo com esse **instrumento** teve Instituto que tirou 5, então a gente não tem que fazer críticas ferrenhas. Eu acho que a gente tem que realmente usar do **instrumento** que existe com base, trabalhar uma perspectiva de melhora. Mas todo instrumento tem as suas falhas, como eu falei anteriormente, não reflete a realidade da instituição. (G4). (grifos nossos)²⁰⁷.

Sobre esse assunto, Batista (2014) criticou o fato de a população em geral desconhecer os indicadores e conceitos utilizados no Sinaes, com seu método de cálculo, restando-lhe, tão somente, a informação estreita que é divulgada midiaticamente em formato de rankings.

[...] a prestação de contas à sociedade passou a se caracterizar pela publicização de indicadores de qualidade e conceitos preliminares, com a formulação de *rankings* [...]. A sociedade parece não conhecer, de fato, como se chega a esses conceitos, tampouco parece ter informações qualitativas quanto ao cumprimento das responsabilidades das instituições de ensino. Os relatórios, produzidos durante as avaliações *in loco*, em que são registrados pontos fortes e fracos das IES, nos quais o avaliador registra tudo que viu, leu e ouviu durante os dias de visita, estes não são publicados, mas acessíveis somente à instituição interessada. A sociedade tem acesso às portarias dos atos autorizativos, publicados no Diário Oficial da União (DOU), entretanto, nessas portarias não aparece o conceito obtido pela IES na avaliação *in loco*, diferente dos conceitos preliminares (CPC e IGC) que são publicados e amplamente divulgados pela mídia, gerando repercussões para as IES, a partir de um conceito preliminar, não obtido por meio de uma avaliação *in loco*. (BATISTA, 2014, p. 94-95).

Nesse sentido, Hora (2013) faz uma crítica oportuna ao afirmar que a sociedade civil não compreende o sistema de avaliação da educação superior brasileira em sua complexidade:

A primeira etapa de participação da sociedade civil no processo de regulação e controle social é na compreensão da política, principalmente no que se refere ao seu funcionamento. Esse ponto merece destaque, pois a sociedade civil não tem clareza da complexidade que há no sistema de avaliação da educação superior brasileira. Esse sistema, no entendimento popular, acaba sendo reduzido ao Enade; logo a qualidade das IES é atestada somente por meio dessa avaliação pontual. A situação fica mais complicada quando o assunto são os índices, visto que a sociedade civil não foi esclarecida sobre a finalidade destes, seu uso e de que forma podem interferir na sua formação acadêmica. (Ibid., p. 58).

²⁰⁷ Este comentário foi motivado pela pergunta 7 do Bloco 3 do roteiro de entrevistas a gestores e membros da CPA, Apêndice 2, quando o gestor emitia sua opinião sobre os instrumentos de avaliação externa *in loco*.

No debate sobre a utilização do CI e do IGC em Institutos Federais, há que se discutir, ainda, o fato de que a relativa prematuridade dessas instituições, que possuem pouco mais de 10 anos de existência, não permitiu que fossem realizados muitos processos de credenciamento, não sendo possível comparar diferentes avaliações *in loco* para o mesmo IF, como é o caso do IFNMG. Outra questão a ser destacada refere-se ao fato de que, embora os 38 IFs tenham sido criados em dezembro de 2008, os processos para seu credenciamento ocorreram em diferentes anos, conforme Tabela 29.

Tabela 29 - Conceito Institucional mais recente dos IFs, por ano, de 2010 a 2020

Ano	CI			Total CI por ano
	3	4	5	
2010	—	1	—	1
2012	—	1	—	1
2014	2	—	—	2
2015	2	7	—	9
2016	3	3	—	6
2017	4	9	1	14
2018	1	2	1	4
2019	—	1	—	1
Total CI por nota	12	24	2	38

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 4 mar. 2021.

Embora a maioria dos IFs tenha passado por apenas um processo de credenciamento, o sistema e-MEC apresenta informações que requerem investigação ao indicar que, dentre eles, nove passaram por mais de um processo para credenciamento, em diferentes anos, conforme Tabela 30, abaixo.

Tabela 30 - Conceito Institucional e seu ano de obtenção dos Institutos Federais que tiveram mais de um credenciamento – até 4 março de 2021

Instituto Federal	Conceito Institucional/Ano			
	Recred. 1	Recred. 2	Recred. 3	Recred. 4
IFBA	3/2010	4/2017	—	—
IFG	3/2015	4/2019	—	—
IFMG	3/2013	4/2017	—	—
IFPE	2/2011	4/2017	—	—
IFSP	4/2016	4/2017	—	—
IFCE	4/2015	3/2016	4/2017	5/2018
IFPA	3/2015	4/2018	—	—

IF Sertão	3/2015	3/2016	3/2017	—
IF Goiano	4/2016	5/2017	—	—

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Sistema e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 4 mar. 2021.

Tendo em vista a Lei nº 11.892/2008, que criou os 38 IFs em dezembro de 2008, esperava-se certa proximidade entre as datas e os processos de avaliação *in loco* para o seu credenciamento, o que se constata que não ocorreu. No entanto, as informações da Tabela 30 indicam que os IFs que passaram por mais de um credenciamento tiveram uma evolução positiva de seu Conceito Institucional, com exceção do processo de credenciamento 2 do IFCE, ocorrido em 2016. Diante desses fatos, percebe-se que ocorreram relacionadas aos prazos e aos processos de credenciamento dos IFs do país, o que não foi diferente para o IFNMG, conforme relato de alguns entrevistados, que mencionaram a ocorrência de inconvenientes devido à estrutura dos IFs:

[...] na época do credenciamento, por exemplo, eles [os avaliadores *in loco*] queriam fazer a avaliação do campus e da reitoria, eles não entendiam que no IF é separado. Está na lei [Lei nº 11.892/2008], que não podia ser junto, mas parece que não leram a lei de criação dos Institutos Federais e aí eles queriam visitar a reitoria e o câmpus na mesma cidade. E o que acontece, o campus Montes Claros não tinha muita coisa para mostrar [...] eles queriam, por exemplo, visitar a biblioteca da Reitoria. Não tem! [...] E aí a gestão mandou um ofício solicitando que a avaliação fosse feita no câmpus Januária, mas teve muito questionamento dos avaliadores lá. (C2)²⁰⁸.

Foi um debate muito grande porque os avaliadores, quando fizeram o credenciamento [credenciamento] da instituição, não queriam ir até o campus. Porque o endereço que estava cadastrado era o da Reitoria e queriam que lá tivesse os alunos matriculados, a estrutura, biblioteca, e quando a gente disse que não tinha, eu lembro que foi uma batalha para compreender. Esse é um ponto fundamental [...]. Os Institutos Federais, na lei, a Reitoria deveria ser fora de qualquer campus da instituição, e quando chega a avaliação você não tem a estrutura que as pessoas buscam avaliar. Outra dúvida que se tem, isso já foi fruto inclusive de grandes debates entre os dirigentes de ensino, no fórum dos pró-reitores de ensino da rede, é quantos [campi] vão ser avaliados. No caso do IFNMG, vai avaliar os nove campus que têm curso superior, vai avaliar os que têm mais cursos, vai se avaliar... é uma pergunta para a qual não existe resposta oficial, pode ter ofícios. [...] imagina como era isso em 2009? [...] Uma coisa que inclusive mais uma vez vai ser registrada por meio de ofício do CONIF ou FDE, é que a gente pedia que na avaliação de cursos ou na avaliação institucional estivesse presente pelo menos um servidor de Instituto, obrigatoriamente, que isso fosse um critério, porque as pessoas não conseguem compreender a natureza da instituição. E começam exigir determinadas [...] como é o departamento aqui? No Instituto Federal não tem departamento, nós não fomos criados nesse modelo departamental, que é um modelo da universidade. Ou seja, o que eu quero te dizer em relação a isso é que tem uma série de questões ainda mal resolvidas e com certeza lá atrás isso ainda era maior [...]. Eu não estou questionando,

²⁰⁸ Este comentário foi motivado pela pergunta 7 do Bloco 3 do roteiro de entrevistas a gestores e membros da CPA, Apêndice 2, quando o coordenador da CPA emitia sua opinião sobre os instrumentos de avaliação externa *in loco*.

é importantíssimo, só que a gente ainda tem desafios e essa avaliação certamente é um deles. (G6)²⁰⁹.

Embora o credenciamento do IFNMG tenha sido publicado em 2016, por meio da Portaria MEC nº 878, de 12 de agosto, a visita *in loco* de avaliação para o seu credenciamento ocorreu entre os dias 22 e 26 de fevereiro de 2015, ou seja, mais de um ano antes da data de sua portaria. Segundo consta no relatório de avaliação²¹⁰, essa ocorreu no Campus Januária do IFNMG, em endereço diferente da designação que elencava o Campus Montes Claros como local da visita. O Quadro 16 apresenta os eixos e dimensões do processo, com suas notas e o Conceito Institucional Final.

Quadro 16 - Avaliação externa *in loco* para credenciamento do IFNMG, dimensões e notas – 2015

EIXO 1 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL		Nota
Dimensão 1	1.1. Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional	4
	1.2. Projeto/processo de autoavaliação institucional	4
	1.3. Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica	2
	1.4. Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados	2
	1.5. Elaboração do relatório de autoavaliação	3
	Conceito do eixo 1	3
EIXO 2 - DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL		Nota
Dimensão 2	2.1. Missão institucional, metas e objetivos do PDI.	3
	2.2. Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação.	3
	2.3. Coerência entre o PDI e as práticas de extensão.	3
	2.4. Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	5
	2.5. Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.	3
	2.6. Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.	4
	2.7. Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.	4
	2.8. Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.	3
	2.9. Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais	4
	Conceito do eixo 2	3,6
D	EIXO 3 - POLÍTICAS ACADÊMICAS	Nota

²⁰⁹ Este comentário foi emitido durante resposta à pergunta 3 do Bloco 3 do roteiro de entrevistas a gestores e membros da CPA, Apêndice 2, quando o gestor falou livremente sobre sua experiência.

²¹⁰ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

	3.1. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação.	3
	3.2. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu	3
	3.3. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação lato sensu	3
	3.4. Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural	5
	3.5. Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão	3
	3.6. Políticas Institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.	4
	3.7. Comunicação da IES com a comunidade externa	3
	3.8. Comunicação da IES com a comunidade interna	3
	3.9. Programas de atendimento aos estudantes	4
	3.10. Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente	3
	3.11. Política e ações de acompanhamento dos egressos	3
	3.12. Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico	4
	3.13. Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações	3
Conceito do eixo 3		3,4
Dimensão 4	EIXO 4 - POLÍTICAS DE GESTÃO	Nota
	4.1. Política de formação e capacitação docente	4
	4.2. Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo	3
	4.3. Gestão institucional	3
	4.4. Sistema de registro acadêmico	2
	4.5. Sustentabilidade financeira	4
	4.6. Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional	4
	4.7. Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo docente	3
	4.8. Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo	3
	Conceito do eixo 4	3,3
Dimensão 5	EIXO 5 - INFRAESTRUTURA FÍSICA	Nota
	5.1. Instalações administrativas	4
	5.2. Salas de aula	3
	5.3. Auditório(s)	4
	5.4. Sala(s) de professores	4
	5.5. Espaços para atendimento aos alunos	4
	5.6. Infraestrutura para CPA	2
	5.7. Gabinetes/estações de trabalho para professores Tempo Integral – TI	4
	5.8. Instalações sanitárias	3
	5.9. Biblioteca: infraestrutura física	4
	5.10. Biblioteca: serviços e informatização	3
	5.11. Biblioteca: plano de atualização do acervo	4
	5.12. Salas(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente	3
	5.13. Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação	3

5.14. Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física	4
5.15. Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços	4
5.16. Espaços de convivência e de alimentação	3
Conceito do eixo 5	3,5
CONCEITO FINAL	3

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do relatório de avaliação *in loco* para credenciamento do IFNMG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Deve-se considerar que, apesar de o credenciamento ser direcionado ao IFNMG no geral, com todos os seus *campi*, o relatório de avaliação externa *in loco* deixa claro que, para a atribuição das notas relativas ao Eixo 5 – Infraestrutura física, as instalações visitadas referiam-se tão somente àquelas localizadas no Campus Janaúria da instituição. Na época da avaliação, o relatório apontou que o IFNMG agregava sete *Campi*, quais sejam, Almenara, Araçuaí, Arinos, Janaúria, Montes Claros, Pirapora e Salinas; a Reitoria, sediada em Montes Claros; e dois novos *campi* em processo de implantação nos municípios de Teófilo Otoni e Diamantina; além de um Campus Avançado em Janaúba.

Do relatório de avaliação para credenciamento, observa-se que houve uma avaliação insatisfatória, nota 2, para o sistema de registro acadêmico do Campus Janaúria e para aspectos relacionados à CPA, como participação da comunidade acadêmica, análise e divulgação dos resultados e infraestrutura para a CPA, o que vai ao encontro da discussão já empreendida no item 3.2 desta tese.

[...] existe uma baixa participação nos três segmentos da comunidade acadêmica. Em reunião com a comunidade acadêmica constatou-se que os resultados das avaliações ainda não são discutidos com vistas à buscar soluções para as fragilidades identificadas. [...] o planejamento e a avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional, ainda não são determinantes no processo decisório da IES. Como tal, o processo de autoavaliação está implantado, com participação insuficiente da comunidade acadêmica. [...]. (IFNMG, 2015, p. 12)²¹¹.

Embora a comissão de avaliação tenha admitido “que a prática da autoavaliação no IFNMG vem sendo aprimorada com a experiência acumulada ao longo dos anos”, constatou-se, também, que não houve demonstração de que “as ações decorrentes dos resultados obtidos sejam discutidas nos Colegiados de Curso, NDE e Conselho de Administração Superior da IES ou que constem como proposições nos relatórios anexados no e-MEC” (p. 12). Além disso,

²¹¹ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cpa/17-portal/institucional/9812-relatorios-de-avaliacao-institucional-externa>. Acesso em: 11 fev. 2021.

esses relatórios “não contemplam a avaliação das dimensões por curso/unidade, bem como a análise das avaliações externas ou resultados do ENADE”, aspectos também identificados quando se analisam os relatórios de autoavaliação da instituição no item 3.2 desta tese. Nesse sentido, a avaliação externa *in loco* constatou que “[...] a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas implantadas ocorre, de maneira insuficiente, para a comunidade acadêmica” (IFNMG, 2015, p. 12).

Sobre esse assunto, um dos gestores também reconheceu a existência de problemas relacionados à CPA na avaliação externa *in loco*:

[...] nós tivemos problemas, inclusive foi ponto que nós tivemos nota baixa, foi no credenciamento, na parte da CPA. Aí eles avaliaram esses relatórios [de autoavaliação], conversaram com alguns alunos que relataram não ter tanto conhecimento da CPA. Eles questionaram também algumas questões de sala, de ambiente para o trabalho da CPA [...] aí nós tivemos nota ruim nesse quesito, então eu acho que nesse momento eles avaliaram bastante a CPA e nós tivemos uma nota baixa [...]. (G8)²¹².

Quanto aos requisitos legais avaliados para o credenciamento do IFNMG, indicou-se o não atendimento da exigência estipulada no Art. 52 da Lei nº 9.394/1996, que postula: “Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [...] **II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996). O relatório de avaliação indicou que: “a IES possui 488 docentes, [...] sendo que 55,16% possuem pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, foi verificada a existência de 34 professores, ou seja, 7% do quadro docente **com apenas a formação de graduação**”, o que contraria a redação do Art. 66 da Lei nº 9.394/1996. Ainda, na época, o relatório informou que, dentre os docentes da instituição, 98,15% eram contratados em regime de tempo integral, o que atende ao inciso III do Art. 52 da Lei nº 9.394/96 (IFNMG, 2015, p. 19-20, grifos nossos).

Quando se verifica a evolução da instituição, entre os anos de 2017 a 2019, a Plataforma Nilo Peçanha informou, em 2017 e 2018, 99,52% de docentes efetivos com regime de tempo integral e em 2019, 99,54%²¹³. Quanto à sua titulação, a Tabela 31 indica um aumento de quase 10% de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, de 2018 para 2019, e, em consequência, uma diminuição de docentes com graduação e especialização, retratando uma melhora da qualificação docente na instituição. Com os percentuais de mestres e doutores observados em

²¹² Este posicionamento foi motivado pela pergunta 4 do Boco 3 do roteiro de entrevistas a gestores e membros da CPA, Apêndice 2.

²¹³ Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

2019, caso a instituição seja avaliada pelo instrumento de avaliação externa *in loco* para credenciamento vigente²¹⁴, sua nota no “Indicador 4.1 Titulação do corpo docente” seria 5, quando “O corpo docente é composto por ao menos 80% de mestres e doutores”.

Tabela 31 - Titulação docente do IFNMG, de 2017 a 2019

Titulação	Quantidade (%)		
	2017	2018	2019
Graduação	15 (2,38%)	18 (2,88%)	3 (0,46%)
Aperfeiçoamento	1 (0,16%)	1 (0,16%)	-
Especialização	130 (20,67%)	129 (20,61%)	87 (13,41%)
Mestrado	351 (55,80%)	352 (56,23%)	388 (59,78%)
Doutorado	132 (20,99%)	126 (20,13%)	171 (26,35%)
TOTAL	629 (100%)	626 (100%)	649 (100%)

Fonte: elaboração própria (2021), com informações da Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

Sobre esse assunto, estudo do Haas (2019, p. 126) constatou que:

[...] o Sinaes tem obrigado estas instituições [as instituições privadas e confessionais a reverem o corpo docente, tanto no que se refere à qualificação como nos regimes de trabalho. Ao impor a qualificação docente, o Sinaes reafirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, mas implica uma alteração profunda nos critérios de contratação docente que se afasta das exigências confessionais e comerciais para se aproximar das exigências instituídas na legislação educacional, na qual a qualificação e a dedicação são os critérios centrais.

Observou-se, no relatório de avaliação *in loco* para credenciamento da instituição, um questionamento do IFNMG quanto ao atendimento ao dispositivo legal Resolução do CNE/CES nº 3/2010²¹⁵. Essa resolução regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394/1996 e, dentre suas exigências, determina alguns requisitos que a instituição não possuía, como a oferta regular de, pelo menos, quatro cursos de mestrado e dois de doutorado, reconhecidos pelo MEC. A resposta do IFNMG no momento da avaliação *in loco* foi a de que o requisito legal não se aplicava à instituição porque “[...] a Resolução CNE/CES nº 3/2010 trata especificamente de

²¹⁴

Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

²¹⁵ Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de outubro de 2010 – Seção 1 – p. 10. Alterada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 19 de outubro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6850-rces003-10&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2021.

Universidades, e segundo a Lei nº 11.892/2008 os institutos são equiparados a universidades e, portanto, seria necessária uma resolução específica para tratar do assunto”. Contudo, mesmo assim, o requisito legal foi registrado como “Não atendido” e não como “NSA”, ou seja, não se aplica. Tendo em vista que até o momento o IFNMG não atende ao referido requisito legal, uma vez que possui dois programas de mestrado e nenhum de doutorado e, na época, mesmo assim, foi credenciado para a oferta de educação superior, verifica-se uma forte incoerência entre o instrumento avaliativo utilizado e a autonomia e as particularidades institucionais.

Em seu estudo, Batista (2014, p. 71, 109) observou a existência e a utilização “[...] de instrumentos de avaliação que não levam em conta o respeito à diversidade e à identidade das IES, com indicadores de qualidade de composição contestáveis, que muitas vezes não traduzem a realidade institucional”. Para a autora, não seria adequada, em um sistema educacional complexo e heterogêneo como o brasileiro, a adoção de um processo avaliativo padronizado e com critérios iguais, o que reduz a avaliação a “resultados quantificados para fins comparativos, desconsiderando-se a missão, as finalidades e o contexto de cada IES.” (Idem).

Também, devido às especificidades de atuação dos IFs, que possuem uma ampla abrangência de atuação, a questão de qualificação e a titulação docente são amplamente questionadas nessas instituições. Ofertando cursos que vão desde a educação básica até a pós-graduação *stricto sensu*, essas instituições estão submetidas a diferentes exigências legais no que se refere a este assunto. A Lei nº 9.394/1996 possui pelo menos dois artigos que tornam complexa a questão da titulação docente:

Art. 62. A formação de docentes **para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

[...]

Art. 66. A preparação para o exercício **do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação**, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O IFNMG, assim como os demais IFs do país, possui uma carreira docente própria, Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que, regulamentada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, exige, para ingresso no referido cargo, aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, com requisito de “diploma de curso superior em nível de graduação” (Art. 10, § 1º)²¹⁶. Assim, para ingressar na carreira docente de EBTT, é

²¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 5 mar. 2021.

necessária apenas graduação. No entanto, estes docentes estão submetidos a dispositivos legais diferentes, conforme ministrem aulas na educação básica ou na educação superior. Ocorre que estes profissionais, geralmente, precisam ministrar aulas nos diferentes níveis de ensino, não sendo exclusivos de cursos específicos, o que os submete aos diferentes dispositivos da LDB, ora é requerida formação em licenciatura, ora é requerida formação em pós-graduação, especialmente *stricto sensu*.

O Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), ligado ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), cumprindo uma solicitação da Conaes, criou um grupo de trabalho denominado “Avaliação da Educação Superior”, que realizou uma pesquisa no ano de 2019, na RFEPT, sobre os procedimentos de avaliação externa *in loco* de IES e de cursos. A pesquisa foi realizada junto à comunidade acadêmica e aos gestores de ensino dos IFs, dos Cefets e do Colégio Pedro II²¹⁷. A seguir, o Quadro 17 apresenta as principais demandas dessas instituições por melhorias nos processos e nos instrumentos de avaliação externa *in loco*.

Quadro 17 - Demandas das instituições da RFEPT por melhorias nos processos e instrumentos de avaliação externa *in loco*

NECESSIDADES DE MELHORIAS	
No processo de avaliação	Capacitação dos avaliadores designados pelo Inep com pelo menos dois objetivos diferentes: compreender as diferenças, características e particularidades da RFEPT; e, no que se refere à exigência relativa ao acervo bibliográfico, promover correções de procedimentos que contrariam o critério de atualização do acervo presente nos instrumentos de avaliação posto que se observou “certa inclinação dos membros, por exemplo, no tocante ao acervo bibliográfico, a alguns títulos antigos considerados clássicos na área avaliada, porém, os mesmos não são mais sequer comercializados, o que inviabiliza a compra pelas Instituições” (p. 4).
	Observância às especificidades da RFEPT no que se refere a suas características de oferta, que resulta no compartilhamento dos espaços pedagógicos (bibliotecas, laboratórios, refeitórios, espaços esportivos, salas de professores, áreas de convivência, entre outros), por diferentes cursos, de diferentes níveis. “A exemplo podemos citar o atendimento individualizado aos estudantes que, na maioria dos casos, ocorre em espaço compartilhado com prévio agendamento de horários. Nessa condição, não há espaço como gabinetes exclusivos para docentes, por exemplo, na maioria de nossas instalações. O mesmo compartilhamento ocorre com materiais permanentes e de consumo e acervo físico e virtual da biblioteca” (p. 4-5).
	Alteração no IGC de forma que traga uma melhor equalização entre os pesos de graduação e pós-graduação, uma vez que os esforços da RFEPT são predominantemente no nível da educação básica e nas graduações.

²¹⁷ Ofício FDE/CE/CONIF nº 08, de 21 de outubro de 2019. Ofício que encaminha a proposta de documento construído pelo Grupo de Trabalho Avaliação da Educação Superior, em resposta à solicitação do representante da SETEC na CONAES ao Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), a partir da demanda da Portaria nº 748, de 23 de agosto de 2019. A consulta que gerou o relatório de diagnóstico apresentado no documento ocorreu entre os dias 25 de setembro e 11 de outubro de 2019.

	Quanto ao credenciamento institucional, criar protocolo específico para definição dos <i>campi</i> que receberão a visita <i>in loco</i> , tornando claros os critérios utilizados para a sua seleção. “Sugere-se considerar, preferencialmente, 20% da quantidade total de campus ofertantes de cursos superiores” (p. 9).
No instrumento de av. de cursos	No indicador 1.1 Políticas Institucionais no âmbito do curso, instruir os avaliadores para esclarecer sobre os conceitos que permeiam a RFEPT dentro dos seus objetos de atuação.
	No indicador 2.4 Regime de trabalho do coordenador do curso, retirar a exigência de representatividade nos colegiados superiores, uma vez que, para as instituições da RFEPT, com sua estrutura multicampi, é impraticável que todos os coordenadores de todos os cursos de graduação participem como membros dos Colegiados Superiores.
	No item 2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica, passar a considerar como produção não apenas aqueles que gerem publicações em periódicos/anais de eventos, mas, também, as atividades/projetos de extensão comunitária e os projetos de ensino, de pesquisa e inovação tecnológica desenvolvidas pelos docentes; valorizando tanto atividades acadêmicas como de popularização do conhecimento.
	No Indicador 3.2 Espaço de trabalho para o coordenador, passar a “considerar as salas agrupadas por eixos tecnológicos, pois não há espaço individual para todos os coordenadores de curso.” (p. 8).
	No Indicador 3.3 Sala coletiva de professores: “O indicador poderia conter as duas possibilidades ‘Espaço de trabalho Individual’ e ‘Sala coletiva’, deixando claro que apenas uma delas seria obrigatória, e nos descritivos valorar o indicador de acordo com existência de estrutura e recursos disponíveis” (p. 8).
No instrumento de av. institucional	Indicador 4.1 Titulação do corpo docente: poderia incluir item para a RFEPT com dados específicos para os docentes atuantes na graduação e pós-graduação. “O texto poderia ser composto por: mais de 50% dos docentes atuantes nas graduações e pós-graduações são mestres ou doutores” (p. 10).

Fonte: elaboração própria (2021), com informações do Ofício FDE/CE/CONIF nº 08, de 21 de outubro de 2019.

A pesquisa que resultou nas informações do Quadro 17 apresentou como “maior solicitação da RFEPT” a seguinte possibilidade:

Que os instrumentos [de avaliação externa *in loco*] tenham indicadores e critérios de análise que dialoguem com a realidade da Rede [RFEPT], no sentido de que nos seja possível alcançar o conceito máximo em todos os indicadores, com critérios compatíveis com as nossas especificidades institucionais, proposta de qualidade acadêmica e gestão institucional²¹⁷.

Portanto, o relatório de avaliação externa *in loco* do IFNMG apresenta alguns elementos indicativos que, quando somados às demandas das instituições da RFEPT por melhorias, à análise dos relatórios de avaliação externa *in loco* de cursos do IFNMG, realizada no item 3.3.1 desta tese, e ao relato de alguns gestores, demonstram que o processo e os instrumentos de avaliação externa demandam mudanças e melhorias para se adequarem às especificidades do IFNMG. Nesse contexto, deve-se considerar:

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. [...] 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. (SOUZA, 2010, p. 95).

Assim, faz-se relevante que a instituição reflita e, quando necessário, questione as dimensões, os critérios e procedimentos de avaliação para que não ocorra um direcionamento de seus objetivos que não encontrem adesão em suas particularidades de atuação.

3.4 REPERCUSSÕES DO SINAES NAS ATIVIDADES DE GESTÃO DO IFNMG: A VISÃO DOS GESTORES E MEMBROS DA CPA

Após discutir, nos itens anteriores, os diferentes procedimentos de avaliação provenientes do Sinaes no IFNMG, levando em consideração seus três pilares, avaliação de cursos, avaliação interna e externa do IFNMG e a avaliação do desempenho de seus estudantes, assim como os indicadores de qualidade vinculados à regulação do sistema, neste item, serão retomados os principais pontos de interesse para a pesquisa com o intuito de discutir, na visão de gestores e membros da CPA, em que medida os procedimentos do Sinaes influenciam as ações de gestão da instituição.

Conforme consta no PDI 2019-2023 do IFNMG, a avaliação institucional é compreendida como um importante instrumento de planejamento de ações acadêmicas e administrativas com vistas à melhoria institucional por permitir a elaboração de um diagnóstico para o aperfeiçoamento das funções acadêmicas e da gestão. Inclusive, uma de suas metas, a de número 12.2, perspectiva “Aperfeiçoar a avaliação institucional por meio de instrumentos de gestão”. Assim, a instituição diz implementar “formas de avaliação que permitam a autorreflexão atrelada ao pensar planejado e estratégico” (p. 116). Sobre a relação entre avaliação e planejamento, considera-se que:

Não há planejamento racional possível, em qualquer esfera da sociedade sem avaliação permanente dos alvos a serem atingidos em função das metas propostas. A avaliação é um procedimento técnico inerente ao planejamento racional e nesse sentido supõe metodologias adequadas à sua realização, que permitem mensurar a eficácia real da organização, assim como a eficácia possível. (HEY; SILVA; GUMBOWSKY, 2019, p. 109-110).

Ainda, faz parte do decurso da avaliação institucional um momento em que os seus resultados deveriam ser considerados com vistas a uma retomada crítica dos processos avaliativos, assim como para sua utilização no planejamento das ações institucionais. Com este objetivo, a reavaliação ou meta-avaliação trata “[...] de ligar o passado avaliado com o futuro projetado” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 47). Nesse sentido,

Os resultados da avaliação em seus processos internos e externos são recolocados em discussão nos âmbitos da comunidade acadêmica, para que se produzam os consensos possíveis a respeito dos problemas e deficiências detectados e sobretudo das potencialidades e ações de superação que devem ser empreendidas nas diversas dimensões do ensino, da produção do conhecimento, da vida social, das relações com o mundo político e com o trabalho, da gestão etc. Igualmente deve ser feito um reexame das práticas avaliativas desenvolvidas, seus equívocos e acertos, e o redesenho das ações futuras. (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 47).

Com essa perspectiva, a meta-avaliação foi concebida para retroalimentar o Sinaes, sendo a sua realização prevista pelas próprias IES e pelo MEC para que, a cada ciclo avaliativo, fossem considerados os acertos e os eventuais equívocos do processo anterior, visando ao contínuo aperfeiçoamento dos processos de avaliação, além de observar, dentre outros aspectos, uma busca por: “[...] adequação à complexidade institucional e à diversidade do sistema, a utilidade das recomendações para o aperfeiçoamento das instituições e a melhoria da qualidade acadêmica, a viabilidade dos métodos e instrumentos utilizados, a justeza e a confiabilidade dos resultados [...]” (BRASIL, 2009, p. 120).

Estando essas concepções presentes em nossas reflexões e considerando a importância da realização de uma avaliação que, para além de cumprir as exigências burocráticas e legais, possibilite a utilização de seus resultados para a melhoria institucional por meio de suas ações de gestão, este item analisa os resultados das entrevistas e das respostas aos questionários. Para tanto, foi organizado e apresentado em quatro subitens: o primeiro discute a importância que gestores e membros da CPA atribuem à avaliação institucional, e ainda qual é a sua relação com o planejamento da instituição e como se deu a discussão de seus resultados com a comunidade acadêmica; o segundo discute a existência, ou não, de uma articulação entre os procedimentos do Sinaes na instituição; o terceiro e o quarto itens discutem, especial e respectivamente, a existência de tentativas de melhoria dos resultados das avaliações na instituição e a influência dos processos do Sinaes nas ações de gestão do IFNMG.

3.4.1 Importância da avaliação institucional, planejamento e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica

Em seu PDI 2019-2023, o IFNMG mencionou a relevância de uma articulação entre avaliação e o planejamento institucional para promover o desenvolvimento da instituição, atribuindo importância à necessidade de que os servidores conheçam, adotem, discutam e façam parte ativamente desse processo. “Assim, a avaliação institucional como um instrumento de planejamento de ações acadêmicas e administrativas, com vistas à melhoria institucional, permite a elaboração de um diagnóstico para o aperfeiçoamento das funções acadêmicas e da gestão” (IFNMG, 2018, p. 116).

Nessa conjuntura apresentada pelo documento institucional, julgou-se relevante conhecer a opinião dos entrevistados sobre “a importância da realização de um processo de avaliação institucional para o IFNMG”²¹⁸, questionamento para o qual 100% dos entrevistados responderam de forma positiva. Inclusive, grande parte dos entrevistados manifestou-se de forma a enaltecer essa relevância, com as seguintes expressões: “É muito importante” (G2, G8); “Extremamente importante” (G7); “É muito necessário” (G1); “É feedback necessário” (G3); “Fundamental” (G5 e G6); “É de suma importância” (C2).

Deve-se destacar que os relatos de G5 e dos coordenadores da CPA evidenciaram que sua opinião se restringia somente à autoavaliação, atribuindo a relevância dessa avaliação como forma de diagnóstico, subsidiando o planejamento e a tomada de decisão da gestão:

Eu acho que a gente precisa de instrumentos consistentes para pautar as decisões, então eu acho que esse relatório [de autoavaliação] é um desses documentos. [...] o relatório é um instrumento fantástico pra tomada de decisão, para criar políticas, pra desenvolver projetos. (G5).

A avaliação permite que nós nos identifiquemos, na verdade, que a gente consiga se enxergar enquanto instituição pública e verificar quais rumos tomar. [...] Não é uma comissão que vem de fora de vez em quando, é uma comissão que está, permanente dentro da instituição. Então se ela trabalha permanentemente, ela consegue olhar tudo, [...] ela consegue saber tudo que está acontecendo e consegue mostrar para o gestor onde ele pode atuar. (C2).

Ainda, o outro coordenador da CPA ressaltou a participação da comunidade acadêmica nesse processo: “Acaba que é um retrato de como essa instituição tem desempenhado seu papel e na percepção desses autores: discentes, docentes e técnicos administrativos” (C1). Outros entrevistados (G1, G2, G4, G7 e G8) também evidenciaram a importância de ser um processo participativo, o que pode ser exemplificado com trechos, como o que segue: “[...] começar a se

²¹⁸ Pergunta 3 do Bloco 2 do roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2 desta tese.

organizar pelos olhos de todos os entes da instituição” (G2). Ainda, G7 mencionou tratar-se de elemento utilizado para subsidiar a gestão, sobretudo quando tem a participação da comunidade acadêmica, como é o caso da autoavaliação. No entanto, o gestor reconheceu, também, a influência das avaliações externas *in loco* nas ações de gestão: “então, esses instrumentos de avaliação externa eles também são muito válidos nesse sentido de induzir boas práticas na instituição, no caso do credenciamento e na renovação dos cursos” (G7).

Concordando com esta opinião, G4 reconhece a importância de todos os processos de avaliação para a instituição e atribui maior importância, também, à autoavaliação por ser, segundo ele, um “diagnóstico verdadeiro da instituição”, demonstrando uma “realidade mais verdadeira”, posto que realizada por sua própria comunidade acadêmica. “Quando você tem uma avaliação externa, que os avaliadores têm aqueles critérios técnicos, ele realmente não quer saber se o gestor teve o recurso, se não teve, se isso, se aquilo” (G4). Como ponto interessante, mencionou que a autoavaliação faz um diagnóstico da instituição e propõe mudanças não somente relacionadas a atividades-fim, mas, também, a atividades-meio.

A gente não tem erro só na finalidade: faltou um equipamento, faltou não sei o que no laboratório, não... A gente também tem muitos problemas na área de didática/pedagógica que a CPA tem diagnosticado também e onde as pessoas que trabalham com o ensino tem que ter essa noção e interferir no processo. (G4).

De forma adicional, o entrevistado G6 reconhece a importância da avaliação para orientar o planejamento e a execução das ações de gestão, entendendo o processo como um ciclo que é constantemente alimentado e retroalimentado, pois

Você só consegue gerir se você tem dados, você só consegue diagnosticar, a avaliação é diagnóstica, esse diagnóstico feito pela avaliação te dá insumo para que você possa fazer um planejamento. Esse planejamento orienta a execução, essa execução tem que ser mais uma vez controlada, você tem os instrumentos de controle [...] e de novo você vai ter uma avaliação. (G6).

Também, com esta compreensão, ao considerar que devem ser atrelados de forma contundente os processos de avaliação e de planejamento institucionais, o segundo tomando forma por meio do PDI da instituição, G1 aponta, para além da importância da avaliação, sua necessidade: para a abertura de novos cursos e a continuidade dos existentes; para atender aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; para estar em sintonia com as necessidades apresentadas pelo mundo do trabalho; e para conhecer os pontos a serem melhorados e fortalecidos. O entrevistado mencionou a relevância de fortalecer os órgãos institucionais e de buscar formas de participação na avaliação e na gestão institucional como elementos que devem

caminhar de forma associada para as melhorias que envolvem, dentre outros aspectos, “pessoas, infraestrutura, orçamento, alunos, sociedade, os processos internos inerentes a administração, a tecnologia da informação, a qualificação de profissionais técnicos e docentes” (G1).

[...] o processo de avaliação institucional não pode caminhar em separado de um plano de desenvolvimento institucional. Você desenvolve avaliando o tempo todo. É um ciclo, se planeja, se estrutura, se planeja, se avalia. Então, o sistema, e aí eu friso o sistema nacional [Sinaes] é um sistema vivo, assim como a instituição é um organismo vivo. E como sistema é natural que esses ciclos aconteçam para que o processo de fato ocorra e no final tenha sucesso, [...]. Então, o processo de avaliação institucional anda em paralelo com o plano de desenvolvimento institucional, ele é imbricado, ele participa de todo esse movimento. (G1).

De todos os relatos, apenas G6 e G8 apresentaram, ao relatarem sua opinião sobre a importância da avaliação, indicativos de sua percepção como mecanismo de controle: “[...] essa execução tem que ser mais uma vez controlada, você tem os instrumentos de controle [...]” (G6) e “[...] vai ter um feedback de como está o ensino superior dentro da instituição, vai verificar também se todos os procedimentos dentro do ensino superior estão de acordo com a legislação [...]” (G8).

Considera-se que o planejamento das ações a serem desempenhadas dentro da instituição deve observar suas características, seus objetivos, sua missão, assim como, no caso da avaliação da educação superior, o atendimento aos requisitos legais relacionados ao Sinaes. Assim, quanto às características do IFNMG, o Capítulo 2 da tese apontou que existem, dentro de um mesmo IF, diferentes características relacionadas às práticas adotadas por cada comunidade escolar, assim como características de oferta e de inserção regional próprias, o que resulta na existência de diferentes identidades até mesmo dentro de um único IF, como o IFNMG. Nele, **a maioria de seus cursos, 53%, são de educação profissional técnica de nível médio e apenas 18% são de graduações**. Destarte, nem todos os seus *campi* são avaliados pelos procedimentos do Sinaes por não oferecerem graduações. Entretanto, as avaliações da educação superior assumem relevo nessa instituição.

Nela, o seu planejamento leva em consideração uma educação de tendência crítica e emancipadora, como indica o seu PDI, que vislumbra, nas políticas de gestão acadêmica e administrativa, a **participação da comunidade** através da “promoção da descentralização das decisões” (p. 37) e do fortalecimento dos órgãos colegiados, tendo como diretrizes, entre outras, a transparência e a gestão democrática e o aperfeiçoamento constante do modelo de gestão com base na **avaliação e no planejamento institucionais** (IFNMG, 2018, grifos nossos).

Estas premissas mostram-se coerentes com o entendimento de que a avaliação deve ser democrática e participativa, visto que “[...] a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado [...]”, estando entre os seus resultados esperados “[...] a exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e social e aumento da conscientização da comunidade acadêmica” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 40).

Neste estudo, apesar de o texto do PDI evidenciar a participação da comunidade no planejamento de suas atividades, quando se relaciona às avaliações provenientes do Sinaes, não foi possível afirmar que os resultados são compartilhados e discutidos, de forma efetiva, com a comunidade acadêmica, portanto, nessa mesma direção, não há como asseverar que ocorre uma participação concreta da comunidade acadêmica nas decisões de gestão, conforme a análise a seguir.

Quando o questionamento sobre a existência de momentos, ou eventos, específicos nos quais fossem discutidos os resultados dessas avaliações com a comunidade acadêmica foi feito aos gestores da instituição²¹⁹, parte considerável dos entrevistados (50%) afirmou que não existem ou que desconhece a existência de momentos de reflexão e discussão desses resultados com a comunidade. O que ocorre, e quando ocorre, segundo estes relatos, é a disponibilização dos resultados no *site* da instituição e algumas ações pontuais entre gestores, ou entre gestores e professores dos cursos envolvidos em uma determinada avaliação, não havendo momentos de debate mais amplos, com a participação de gestores, discentes e servidores docentes e administrativos.

Não, basicamente, tem o Colégio de Dirigentes que eu não considero como um espaço de debate. É um espaço de apresentação e de dúvidas, questionamentos [...] em nível de campus, especificamente, se acontece, acontece isoladamente e de uma maneira muito incipiente, não acontece muito efervescente como de fato deveria ser. (G1).

Não tenho conhecimento, eu sei que o que tiver no PDI vai ser monitorado, porque temos instrumento de monitoramento do PDI [...]. (G5)

Não, não é discutido com a comunidade [...] você vai ter ali uma discussão dos docentes daquele curso, dos gestores do curso e o gestor de ensino, que têm o acesso ao resultado. Talvez uma discussão dentro do colegiado, dentro do NDE do curso, mas você não amplia o debate. [...]. (G6).

A divulgação é feita pelo nosso site, por exemplo, [...] os relatórios da CPA são publicizados na nossa página. As notas também são, de avaliação, principalmente as boas notas também são comemoradas e divulgadas. Mas um debate posterior sobre elas eu desconheço. [...]. (G7).

²¹⁹ Pergunta 2 do Bloco 4 do roteiro de entrevistas a gestores e coordenadores da CPA, disponível no Apêndice 2 desta tese.

Não, eu desconheço. Eu sei que, por exemplo, às vezes em alguns encontros de ensino, já tiveram algumas coisas assim, com os coordenadores dos cursos, mas foi muito esporádico, eu acho que tem que melhorar muito isso aí também. (G8).

O entrevistado G3, embora tenha afirmado desconhecer estes momentos de divulgação e discussão, indicou que cada CPA os organiza em seu campus: “Não tenho conhecimento, cada campus, cada CPA se organiza pra poder conversar com seu grupo e vai depender do diretor se ele quer que fale com a comunidade toda, se ele quer que fale só com a gestão e tem sido assim [...]” (G3). Também os entrevistados G2 e G4 não souberam precisar, de forma objetiva, com exceção da divulgação no *site* da instituição, como estas ações são promovidas, apesar de entenderem que elas existem:

Eu acho que poderia ser melhor discutido e principalmente socializado, publicizado, mas existem momentos sim que os cursos fazem esse diálogo, [...] mas precisa ser melhor publicizado e discutido [...]. (G2).

Quando o resultado é maravilhoso rapidinho chega... o campus tal, o curso tal, recebeu nota 5! [...] Então, rapidamente chega nas nossas comunidades e aí a gente divulga no nosso site, esporadicamente a gente faz as reuniões. A Pró-Reitoria responsável por isso junto com o Diretor de Ensino, Comitê de Ensino, e nós recomendamos que seja discutido lá na comunidade, no campus [...] discute com nossos alunos lá, e isso tem sido feito sim, tranquilamente, tem feito. (G4).

Ambos os coordenadores da CPA responderam que essa divulgação e esses momentos ou eventos dependem de cada campus. Apesar de haver, no que se refere aos resultados da autoavaliação, uma orientação da CPA para que esses momentos ocorram, esta atividade não é obrigatória. Assim, eles não sabem precisar quais *campi* promovem-na.

Os relatórios são publicados no site da instituição [...] não existe ainda consolidado o processo de apresentação de resultados e debate com os atores envolvidos. Alguns campi fazem por iniciativa própria e eu nem sei te falar quais. Mas não está, hoje, inserido como uma dinâmica prática de se fazer, vamos dizer assim, tem que se fazer. (C1).

[...] nós propusemos que os campi fizessem murais e reuniões com os segmentos. [...] No campus [...] essas reuniões se dão como roda de conversa, **[E com relação às outras avaliações, que não a autoavaliação?]** Eu nunca vi, no campus [...]. (C2).

O entrevistado C2, apesar de não saber informar como os outros *campi*, que não o seu, fazem para discutir os resultados, relatou a experiência própria, que se faz instigante por pelo menos duas importantes reflexões, a relevância da participação dos segmentos na resposta ao questionário de autoavaliação e o propósito da autonomia da CPA frente à gestão da instituição:

No campus [...] estávamos tendo uma resposta muito boa com rodas de conversa com os alunos e servidores. Nessas rodas de conversa a gente apresentava o resultado, aí o servidor que, por exemplo, nunca respondeu... ah mas e na avaliação lá consta que a qualidade de vida do professor na instituição é ótima, que é considerado pela maioria ótima! Mas é pela maioria dos respondentes. Então, se você tem 25 professores, três responderam, a maioria dos respondentes respondeu que tá tudo bem, não precisa mudar nada! Aí aquele restante ali, os 22, não considera que está bom, mas também não participaram. Então, essas rodas de conversa mostram pra eles a necessidade de participação. (C2).

[...] quando a gente começa uma roda de conversa é o momento que os segmentos têm para se manifestarem! **[Essa é uma atividade da CPA ou a gestão participa também?]** Não, é da CPA. A CPA precisa ter atuação autônoma em relação a gestão, até para confiança da comunidade. Quando a CPA está muito vinculada ao gestor, a comunidade não confia para responder o relatório. Eu acho que isso é até uma observação que tem que ser feita, porque, assim, de observar os dados, se quando os membros da CPA são vinculados a gestão de alguma forma, como é que o número de respondentes nessa avaliação? Eu acho que é baixo. Porque a CPA precisa ter atuação autônoma, ela pode indicar pra gestão: pega o resultado, conversa com sua comunidade, de alguma forma, mas ela mesma trabalhar isso junto com a gestão, eu não acho positivo. [...]. [A roda de conversa] é mais um momento de orientação, de discussão e orientação. E eu não permito que o gestor participe. (C2).

O relato acima, relativo à importância da participação da comunidade acadêmica na autoavaliação, torna-se ainda mais significativo, uma vez que, conforme discutido no item 3.2.1 desta tese, esse é um dos aspectos objetivamente identificados pela instituição como limitadores do seu processo de autoavaliação. E, conforme relato do coordenador da CPA, os resultados da avaliação empreendida podem ser influenciados por esse aspecto.

As respostas dos coordenadores da CPA asseveram que uma das ações relacionadas, de forma objetiva, à divulgação e discussão dos resultados das avaliações, está sob a responsabilidade de cada campus. Portanto, supõe-se que as subcomissões da CPA, em cada unidade, poderiam contribuir para elucidar este questionamento. Assim, quando inquiridos sobre a existência de momentos, ou eventos, específicos nos quais fossem discutidos os resultados das avaliações com a comunidade acadêmica²²⁰ (Quadro 18), 22,5% dos membros da sCPA discordaram totalmente e 22,5%, parcialmente; 2,5% concordaram totalmente e 22,5%, parcialmente; por fim, 30% posicionaram-se de forma neutra ou não responderam.

²²⁰ Questão 10 do Bloco 4 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

Quadro 18 - Resposta dos membros da sCPA quanto à afirmativa “No IFNMG, são promovidos eventos ou outros momentos que oportunizem o debate entre gestores e a comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados nas avaliações relativas ao Sinaes”, por campus

Campus	No IFNMG, são promovidos eventos ou outros momentos que oportunizem o debate entre gestores e a comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados nas avaliações relativas ao Sinaes						Total Geral
	1	2	3	4	5	6	
Almenara	2	1	0	4	0	0	7
Araçuaí	2	1	3	1	1	1	9
Arinos	0	0	2	2	0	1	5
Januária	2	3	1	0	0	0	6
Montes Claros	1	3	0	0	0	0	4
Pirapora	0	1	2	0	0	0	3
Salinas	2	0	2	2	0	0	6
Total Geral	9	9	10	9	1	2	40

Legenda:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente
- 3 – Neutro
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente
- 6 – Não respondeu

Fonte: Elaboração própria (2021).

Observou-se um posicionamento diversificado e, quando se verifica o campus ao qual cada respondente está vinculado, informação disponibilizada no Quadro 18, não é possível detectar um padrão nas respostas, o que inviabiliza uma conclusão. Ainda, é possível supor que a afirmativa pode ter sido mal compreendida, uma vez que é relacionada aos resultados do Sinaes, no geral, e não somente à autoavaliação.

Não obstante, por certo, para que os resultados das avaliações sejam debatidos com a comunidade, é necessário, primeiramente, que haja um entendimento sobre o que eles significam, sobre qual é a sua utilidade, a que concepção de avaliação e de qualidade cada um está vinculado. Isso porque a temática é complexa e de sentido abrangente, como discutido no Capítulo 1 desta tese, o que é reconhecido por um dos entrevistados:

Eu vejo é que falta por parte desses órgãos e da instituição também, um maior entendimento do que é, do que representa, por exemplo: os conceitos de cursos oriundos das avaliações *in loco*, eles são compreendidos pela comunidade, o restante...acredito que a comunidade nem saiba, ou saiba muito pouco acerca disso. (G6).

Sobre esse assunto, Rothen et al. (2018) asseveram que os resultados do CC, do CI, do Enade, do CPC e do IGC são pouco conhecidos pela sociedade, uma vez que são divulgados no cadastro público do e-MEC. Assim, a finalidade de informar e orientar a comunidade acadêmica sobre a qualidade dos cursos e instituições fica mais estrita (Idem). Quanto aos gestores da instituição que foram entrevistados, a discussão do item 3.1.2 desta tese apontou que eles conhecem o Sinaes de forma parcial.

A política de avaliação do Sinaes deve ser um processo contínuo no qual, a partir dos mecanismos de avaliação, que devem ter uma participação ativa e consciente da comunidade acadêmica, haveria a produção de dados e informações cuja utilização seria promovida no momento do planejamento de ações institucionais. Neste estudo, não foi possível verificar se os resultados das avaliações do Sinaes foram debatidos com a comunidade acadêmica.

3.4.2 Articulação entre os procedimentos do Sinaes

O Sinaes possui, dentre os pressupostos e premissas que lhe servem de fundamentação conceitual e política, e de justificação, o princípio da globalidade, para o qual dever-se-ia trabalhar com uma perspectiva de integração relativamente aos sujeitos e ao objeto, visto que a “redução do fenômeno complexo e multidimensional da avaliação a um só ou a poucos de seus aspectos, sem articulação, traz o risco de passar a ideia de que a avaliação se reduz a cada um desses instrumentos, em geral dedicados a medir, quantificar e comparar” (BRASIL, 2009, p. 99).

Com essa perspectiva, o regulamento da CPA e da sCPA do IFNMG estipulou, em seu Art. 27, o que segue:

Art. 27 - Conforme a proposta de avaliação do SINAES, **deverá ocorrer uma articulação entre a avaliação da instituição (interna e externa), a avaliação dos cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE)**. Assim, os resultados de tais avaliações serão contextualizados aos documentos institucionais, possibilitando à sCPA o acompanhamento das transformações para o desenvolvimento da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão advindas dos resultados dos relatórios de avaliação. (IFNMG, [2015], p. 11, grifo nosso).

Nesse sentido, ao serem inquiridos sobre a existência de articulação entre os procedimentos do Sinaes no IFNMG, os gestores e coordenadores da CPA entrevistados posicionaram-se conforme o Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 - Resposta dos entrevistados sobre articulação entre os procedimentos do Sinaes no IFNMG

ESPECIFICAÇÃO		Gestores	Coord. CPA	%
Pergunta 8 – Bloco 3: Tendo em vista os procedimentos de avaliação decorrentes do Sinaes, no IFNMG ocorre uma articulação entre a avaliação da instituição (interna e externa), a avaliação dos cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE)?	Sim	-	-	-
	Parcialmente	G2, G6	-	20
	Não	G1, G4, G7	C1, C2	50
	Não sei	G3, G5, G8	-	30
	Total	8	2	100

Fonte: elaboração própria (2021), com dados da resposta ao roteiro de entrevistas a gestores e coordenadores da CPA. Disponível no Apêndice 2 desta Tese.

Embora o entrevistado G1 tenha respondido de forma positiva, “Eu acho que a articulação há, o que não há é a integração. [...] muitas vezes na gestão pública não é bem o que a gente quer que a gente faz” (G1), ao justificar sua resposta, o gestor deixou claro que, no seu entendimento, não ocorre uma articulação entre os procedimentos do Sinaes na instituição:

[...] a avaliação institucional como um todo, que é um projeto mais amplo e que ela inerentemente faz um papel que caminha em convergência, no final dos resultados, com a CPA, talvez um cruzamento entre um olhar de um lado e do outro, não conseguimos fazer. Por que nós não conseguimos fazer? Porque nós estamos passando por um momento de reestruturação documental dos documentos [...] não tem equipe pra isso, pra fazer coisas, não tem! Então, prioridades [...]. O que falta, termino como eu comecei, não é articulação, é integração e demanda prioritária, de ação conjunta, efetiva, com equipe suficiente para que se possa alinhar isso. (G1).

Os gestores que responderam no sentido de existir uma articulação parcial não indicaram, de forma objetiva, como ocorre esta conexão, posicionando-se conforme os relatos a seguir: “Que eu tenho conhecimento, não tem; só uma parte.... Mas deveria ter, é uma falha da qual eu faço parte, na condição de gestor [...]” (G6).

Eu acho que agora que as coisas estão..., nós passando daquele processo de implantação, de organizar concurso, de fazer até a implantação do Instituto mesmo, nós estamos vivenciando um processo de reparar aquilo que precisa fortalecer [...] e agora as arestas estão sendo acertadas, então esse é um ponto que está sendo debatido, já está sendo pensado, já tem uma certa maturidade para um bom encaminhamento, mas ainda precisa muito ser melhorado. (G2).

Dentre os relatos dos entrevistados que responderam de forma negativa, alguns posicionamentos reverberam a percepção de G1 ao considerar a insuficiência da força de trabalho:

Não, ainda não existe um estudo sistematizado. Eu vejo a importância disso, de você cruzar os dados, de você ter um estudo longitudinal em relação as notas, as notas de curso no ENADE e nos outros índices, mas a gente não tem esse estudo, não tem essa

linha de trabalho. [...] quando a gente assumiu [...] a gente fez até uma proposição de trabalho. Tinha até um slogan, nota quatro é obrigação! [...] mas, realmente, são muitas demandas e o grupo de trabalho é diminuto. A gente não consegue, não por não entender a importância, mas por não ter dado conta de fazer. (G7).

Não existe isso. Não tem, [...] a gente quis muito, mas o sufoco do dia a dia, a carga horária de trabalho! [...] assim, a gente fala de segmentos, tem o técnico administrativo e tem um docente, o técnico administrativo não tem tempo para estar ali [na CPA]; o docente, se ele coloca na carga horária 4 horas semanais, ele vai estar ali aquelas 4 horas, porque as outras ele tem que estar em outras coisas [...] mas o técnico administrativo nunca tem tempo [...]. Então, assim, querer isso aqui que o MEC propõe, que é essa articulação... Propor é uma coisa muito fácil, você propõe! Mas quem está ali no chão de fábrica fazendo, é muito difícil gente! Não dá não! (C2).

A fala do entrevistado G7 possui um componente ranqueador ao apresentar preocupação com a nota obtida, não ocorrendo menção a um processo formativo e preocupado com uma qualidade socialmente referenciada. No entanto, outros entrevistados contrapuseram esta posição em outros momentos da entrevista, quando mencionaram a preocupação com esse aspecto da avaliação. O gestor G1, ao discorrer sobre avaliação em larga escala, como o Enade, posicionou-se: “[...] eu tenho uma certa preocupação como tudo é olhado como ranking. [...]” (G1). Por sua vez, o coordenador da CPA, ao discorrer sobre indicadores de qualidade e conceitos de avaliação, fez uma reflexão sobre aspectos qualitativos da educação que considera importantes e que não seriam retratados nos indicadores e conceitos apresentados em forma de rankings:

[...] Eu acho que eles [os indicadores de qualidade e conceitos de avaliação] pecam muito na questão qualitativa, tá muito mais pro lado do ranking [...] a gente oferta muito mais do que eles mostram, principalmente na questão da formação cidadã, na questão da formação humana mesmo. Eu acho que [...] eles poderiam ser menos expostos e ser mais exposta a efetiva qualidade da instituição, porque os dados não mostram, por exemplo, como nossos alunos atuam no mercado de trabalho, a formação humana que ele recebe. Por exemplo, a gente recebe muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, não mostra a mudança deles no decorrer do tempo, então são muitas coisas que esses dados não mostram [...] a gente precisa de alguma coisa pra aferir a qualidade, não tem como fugir, o que precisa é ser de acordo com a realidade institucional [...]. (C2).

Coerente com esta inquietação, Griboski (2014, p. 419) considera que, no Sinaes, tem predominado a prática de controle relacionada à regulação da educação superior, sendo que “[...] a divulgação dos resultados do Sinaes e a forte relação estabelecida com a regulação estiveram mais próximas da elaboração de rankings e competições entre instituições do que do olhar pedagógico dos cursos ofertados no país”.

Por sua vez, quanto aos membros da sCPA, o Quadro 20 retrata a sua opinião com relação à afirmação de que “Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são correlacionados aos resultados das avaliações externas *in loco* e aos resultados do Enade para o planejamento de ações institucionais”, evidenciando que 37,5% mantiveram-se neutros,

ou seja, não concordaram, nem discordaram da afirmação; 12,5% não conheciam o assunto; 20% discordaram da afirmação; 30% concordaram parcialmente; e nenhum membro da sCPA concordou totalmente com a afirmação, o que acompanha o posicionamento dos gestores e coordenadores da CPA, visto que nenhum deles respondeu que ocorre uma articulação entre os procedimentos de avaliação decorrentes do Sinaes e 20% responderam que isso ocorre de forma parcial.

Quadro 20 - Respostas dos membros da sCPA sobre articulação dos resultados da autoavaliação com as avaliações externas *in loco* e os resultados do Enade

Questão ²²¹	1	2	3	4	5	6
Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são correlacionados aos resultados das avaliações externas <i>in loco</i> e aos resultados do Enade para o planejamento de ações institucionais.	2	6	15	12	0	5

Obs.: A última coluna, de número 6, denominada “vazio”, foi respondida no caso de desconhecimento sobre o assunto. Já a coluna 3, “Neutro”, foi respondida por aqueles participantes que não concordavam e nem discordavam da afirmação, demonstrando imparcialidade sobre o assunto.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

6 – Vazio

Fonte: elaboração própria (2021), com dados da pesquisa.

Considera-se que a ausência do princípio da globalidade pode influenciar fortemente a cultura avaliativa da instituição na medida em que:

Procedimentos pontuais, quando não articulados a um programa e a um processo coerentes, produzem uma falsa ideia de avaliação: o processo complexo e multidimensional da avaliação acaba se reduzindo a um instrumento e este é tomado como se fosse a única forma possível de avaliar ou até mesmo como a própria avaliação. Os fenômenos complexos são reduzidos a um ou a poucos de seus aspectos. A consequência disso é que a avaliação acaba se rotinizando em procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas. (BRASIL, 2009, p. 101).

Tencionando pesquisar a presença de algum planejamento quanto à articulação das avaliações do Sinaes ou algum indicativo da existência de ações nesse sentido, foram analisados os seguintes documentos institucionais: PDI 2019-2023; Relatório de Gestão, exercício 2019; e os relatórios de autoavaliação institucional dos anos de 2018 e 2019. O primeiro documento, que expressa o planejamento institucional para o quinquênio 2019-2023, indica que o Projeto de Avaliação Institucional Global objetivará o autoconhecimento e a reflexão sobre a

²²¹ A questão apresentada neste quadro refere-se a de números 4.5 do questionário aos membros da sCPA do IFNMG, disponível no Apêndice 1 desta tese.

instituição, subsidiando “o desenvolvimento institucional a partir da **articulação dos resultados deste processo** com as dimensões: PDI, Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, comunicação com a sociedade, organização e gestão, infraestrutura e serviços.” (IFNMG, 2018, p. 118, grifo nosso). Embora não esteja evidente, neste trecho, que essa articulação se refere aos procedimentos do Sinaes, acredita-se que essa seja também uma das intenções, visto que as avaliações institucionais mencionadas neste documento englobam as realizadas no âmbito do Sinaes, acrescidas do Catálogo de Objetivos, que é um instrumento de monitoramento, e do referido projeto.

Quanto aos outros documentos institucionais, o Relatório de Gestão, exercício 2019, não menciona quaisquer dos procedimentos ou resultados do Sinaes, tampouco tenta articulá-los; já os relatórios de autoavaliação dos anos de 2018 e 2019 não fazem nenhuma menção aos demais mecanismos de avaliação do Sinaes, não existindo assim qualquer tentativa de articulá-los.

Portanto, embora prevista uma articulação entre as avaliações da instituição, de cursos e do desempenho dos alunos visando a uma avaliação global para auxiliar na atuação da gestão, constata-se a inexistência de planejamento e de ações nessa direção. Somados os relatos da maioria dos entrevistados que se posicionou (50%) aos relatórios de autoavaliação dos anos de 2018 e 2019, ao PDI 2019-2023 e ao Relatório de Gestão, exercício 2019, na prática, e de fato, essa articulação ainda não ocorreu.

No entanto, do referencial teórico e das pesquisas discutidas até aqui, pode-se depreender que nem o próprio Sinaes é capaz de conciliar e articular os seus procedimentos avaliativos de forma orgânica e global, conforme apregoa em seus pressupostos, visando a uma avaliação contínua e formativa que resulte em qualidade socialmente referenciada. Assim, não é de se estranhar que também o IFNMG ainda não tenha alcançado esse objetivo.

3.4.3 Iniciativas de melhorias dos resultados das avaliações institucionais relacionadas ao Sinaes

A concepção de avaliação educativa ultrapassa muito a simples medida e verificação, a comparação competitiva e o controle, conforme expressa Dias Sobrinho (2003b). Nesse sentido, como princípio, requer um processo complexo imbuído de uma “[...] construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos ético, político, filosófico, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas” (Ibid., p. 37).

O autor assevera que a função de avaliação educativa deve se articular à função de regulação do sistema de educação, do que decorreria que esta não teria uma “simples função burocrática e legalista” e aquela deveria “ser concebida e praticada como ação social formativa e construtiva, não como mero controle, fiscalização e hierarquização” (Ibid., p. 38). Com esta concepção de avaliação, busca-se “assegurar que sua função seja primordialmente pedagógica, educativa, proativa, formativa, mesmo quando se utilize de práticas de controle” (Ibid., p. 39), como ocorre com a política de avaliação da educação superior do Sinaes.

Segundo esta concepção de avaliação educativa, embora existam críticas às avaliações promovidas pelo Sinaes e a forma de divulgação de seus resultados, considera-se relevante conhecer se a gestão do IFNMG promove ações específicas no sentido de tentar melhorar os resultados de suas avaliações institucionais. Assim, neste estudo, ao serem inquiridos sobre o assunto, os membros da sCPA se manifestaram segundo o Quadro 21 e os gestores e coordenadores da CPA entrevistados se posicionaram segundo o Quadro 22.

Quadro 21 - Respostas dos membros da sCPA sobre a ocorrência de iniciativas com o objetivo de tentar melhorar os resultados das avaliações institucionais

Questão ²²²	1	2	3	4	5	6
No IFNMG, ocorreram iniciativas com o objetivo de tentar melhorar os resultados das avaliações institucionais pelas quais a instituição passa.	1	9	11	10	6	3

Obs.: A última coluna, de número 6, denominada “vazio”, foi respondida no caso de desconhecimento sobre o assunto. Já a coluna 3, “Neutro”, foi respondida por aqueles participantes que não concordavam e nem discordavam da afirmação, demonstrando imparcialidade sobre o assunto.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

6 – Vazio

Fonte: elaboração própria (2021), com dados da pesquisa.

Faz-se relevante destacar que apenas um membro da sCPA (2,5%) discordou totalmente da afirmativa. Em contraposição, seis membros da sCPA (15%) concordaram totalmente e os que se manifestaram de forma a relativizar a afirmativa foram a maioria, com 22,5% discordando parcialmente e 25% concordando parcialmente. Essa informação pode estar relacionada, conforme discutido a seguir quando abordado o posicionamento dos gestores e

²²² A questão apresentada neste quadro refere-se a de números 4.11 do questionário aos membros da sCPA do IFNMG, disponível no Apêndice 1 desta tese.

coordenadores da CPA, à existência de ações ou iniciativas que não sigam um planejamento específico, ocorrendo de forma mais desestruturada e circunstancial.

Quadro 22 - Resposta dos entrevistados sobre a existência de ações específicas destinadas a melhorar os resultados das avaliações institucionais pelas quais a instituição passa

ESPECIFICAÇÃO		Gestores	Coord. CPA	%
Pergunta 9 – Bloco 3: No IFNMG, ocorreu alguma ação específica destinada a melhorar os resultados das avaliações institucionais pelas quais a instituição passa?	Sim	G3, G4, G6, G7, G8	-	50
	Parcialmente	G2	C2	20
	Não	G1, G5	C1	30
	Não sei	-	-	-
	Total	8	2	100

Fonte: elaboração própria (2021), com dados das respostas ao roteiro de entrevistas a gestores e coordenadores da CPA. Disponível no Apêndice 2 desta Tese.

Os gestores G1 e G5 e o coordenador da CPA C1 acreditam que não ocorreram ações específicas destinadas a melhorar os resultados das avaliações. Na opinião dos gestores, os motivos para sua resposta negativa relacionam-se à insuficiência de recursos humanos e de orçamento, bem como ao estabelecimento de prioridades.

[...] eu acho que não! Eu acho não, não tem uma reavaliação dos instrumentos, o que é muito preocupante. Por quê? Poderia se falar: ah, mas não tem equipe, é muita prioridade, é tanta coisa..., mas também como você não avalia? Como é que você não reavalia, não é? [...] Eu não acredito que isso hoje esteja sendo feito efetivamente. O que não quer dizer que não há alterações pontuais. [...] mudanças estão sendo feitas, alterações e adequações elas estão... [...] há reuniões constantes e sistêmicas para trabalhar isso? Na minha opinião não! [...] [há] fatores que muitas vezes impedem, dentro das prioridades, dentro das demandas, eu dei um exemplo: era para estarmos trabalhando avaliação; [mas] estamos trabalhando reestruturação dos documentos. [...] como é que você avalia uma instituição que tem um planejamento robusto para os próximos cinco anos, mas que tem um fomento escasso? [...]. (G1).

A gente está trabalhando para isso, para que tenha, é o foco inclusive do departamento [...]. Mas, eu acho que ainda... só se foi isoladamente, uma coisa institucional, não conheço. [...] tem um projeto que está em construção, que ele inclusive chama avaliação institucional e que ele já foi mudado algumas vezes por causa dessa questão do corte [orçamentário] [...] tivemos que fazer várias mudanças no projeto [...]. (G5).

Dos relatos acima, observa-se um indicativo de que a instituição, devido ao seu pouco tempo de existência, ainda está em processo de estruturação de suas normativas e regulamentos internos, nisso incluso o Projeto de Avaliação Institucional Global. No entanto, é relevante mencionar que os gestores reconhecem que ações pontuais e não sistematizadas podem estar ocorrendo. Sobre o referido projeto, devido a sua importância para o planejamento institucional, é relevante apresentar o que os entrevistados G8 e G5 relataram em outro momento das

entrevistas. O primeiro informou que o planejamento para a melhoria da avaliação institucional externa *in loco* ocorrida em 2015 seria previsto no Projeto de Avaliação Institucional - Sinaes do IFNMG. Já o entrevistado G5 relatou que uma das ações de preparação da instituição para o próximo processo de credenciamento estaria contemplada no referido Projeto “[...] porque seremos avaliados. No ano de 2020 inicia o processo, acho que avaliação mesmo, *in loco*, seria 2021, mas aí a gente teria uma preparação para isso, esse projeto seria essa preparação” (G5).

Por exemplo, tem muita coisa que não fomos bem avaliados que depende da gente, por exemplo: sala para a CPA; as pessoas conhecerem a CPA; PDI, saberem o que é PDI; são coisas que a gente não precisa de recurso para poder fazer. [...] algumas ações pontuais nos campi poderiam ser efetivas e ia ajudar muito. E tudo isso com base na avaliação anterior, na infraestrutura que a gente tem, nos relatórios da CPA, aí a gente vem construindo este projeto nesse sentido. (G5).

O último relato de G5 o contradiz quando informa que não ocorreram ações específicas para melhorar os resultados das avaliações, uma vez que ele apresentou indícios de que o próprio trabalho de construção do Projeto de Avaliação Institucional - Sinaes já seria uma ação destinada ao objetivo mencionado ao considerar os relatórios das avaliações externa e interna anteriores.

Quanto ao coordenador da CPA, C1, que se manifestou negativamente com relação à ocorrência de melhorias direcionadas aos resultados das avaliações institucionais no IFNMG, seu relato mencionou que um dos gestores da instituição informou que não estão ocorrendo ações nesse sentido devido à dificuldade em analisar os resultados de forma global. Isso porque cada unidade apresenta especificidades próprias que dificultariam o processo de análise das informações para adoção de ações comuns: “Eu percebo que não, [...] [o gestor] falou que é uma ideia que ainda pode-se desenvolver, mas que atualmente não é feito [...] não está encontrando ainda a forma de equilibrar os resultados de uma forma generalizada, porque ainda tem distorções de realidade, mas que é possível [...]” (C1).

Por sua vez, quando se analisam as falas de metade dos entrevistados, que se posicionaram de forma positiva (50%), ou parcialmente positiva (20%), acerca do questionamento realizado na pesquisa, verifica-se que, direta ou indiretamente, a instituição se preocupa em aperfeiçoar os resultados das avaliações, especialmente quando esses fogem consideravelmente ao esperado: “Em determinados momentos, principalmente quando o resultado não é o esperado, acontecem reuniões, discussões [...]” (G2). Outro entrevistado assim se posicionou: “[...] tanto da parte de infraestrutura, esses tópicos mais básicos, mais fáceis de resolver [...] até a **própria natureza** da instituição. [...] E também a parte de ensino, projeto político pedagógico, têm sido reformulados [...]” (G3) (grifo nosso). Contudo, observa-se que

esta ação não é uma atividade sistemática e padronizada na instituição e, quando se trata de avaliação de cursos, cada campus se comporta de maneira particular com os seus resultados, não havendo relatos de estratégias ou uniformização de procedimentos nesse sentido.

Temos ficado atentos o tempo todo e quando não levamos uma nota boa, esperada para determinado curso, realmente a gente discute em nível de todas as instâncias, desde o campus até o nosso Colégio de Dirigentes e aí tenta ver o que aconteceu, as vezes as falhas são detectadas e a gente tenta minimizar e tenta melhorar para uma próxima avaliação [...] na grande maioria das vezes esses problemas já são detectados em nível de unidade, com a Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisador Institucional e resolve por ali [...] mas é constante, estamos o tempo todo atentos. (G4).

[...] mesmo que não tenhamos um trabalho sistemático, mas o próprio curso, a própria repetição do processo avaliativo tem amadurecido a instituição. [...] não existe, como eu disse, uma estratégia de melhoria da nota, não existe esse foco, mas a instituição tem amadurecido e tem conseguido resultados melhores pelo trabalho mesmo, pelo esforço, **por entender os instrumentos avaliativos e se adaptar a eles**, nesse sentido. (G7) (grifo nosso).

Sem dúvidas. Poderia ter sido feito até de forma mais sistematizada, mas de forma sistemática sempre são observados alguns resultados negativos que são recorrentes [...] no tocante à avaliação de cursos, sem dúvida, quando você percebe que um determinado item do que é avaliado dentro do formulário de avaliação, de forma recorrente, apresenta um resultado negativo pra instituição, com certeza isso assume uma dimensão indutora importante. [...] Intuitivamente você vai vendo que os resultados eles se repetem, e se os resultados estão se repetindo em uma determinada dimensão, sendo mal avaliada em mais de um curso, isso, de forma insistente, é um elemento que a gente considera para atuar como indutor da política pública. (G6).

No que se refere à avaliação externa *in loco*, ao que parece, a instituição vai se adequando aos instrumentos de avaliação de cursos no decorrer do tempo, à medida que vai recebendo as visitas *in loco*, não havendo um trabalho prévio e específico, conforme os relatos:

A nossa instituição é nova então, da primeira vez que o curso é avaliado parece que ele toma aquela pancada (sic), aquele choque de realidade. Mas aí vem o próximo ciclo e após três anos ele é avaliado novamente, cria-se uma maturidade. Eu não tenho isso em dados, mas sabemos que nossas notas de avaliação estão tendendo a subir, as notas são quatro, alguns cursos conseguiram nota cinco. Isso reflete um amadurecimento [...]. (G7).

[...] da avaliação externa eu sei que tenta, porque [...] eles [alguns *campi*] pedem orientação [sobre as visitas *in loco*] e a gente sempre passa as orientações para eles. Alguns *campi* têm interesse de se organizar [...] mas nenhuma política, eu não conheço nenhuma política institucional para isso, eu não conheço. (C2).

Eu acredito que sim, inclusive **no PDI nós temos algumas metas específicas para melhorar o relatório**, eu percebi melhorias nos resultados, a gente tinha muita nota 3, aí eu já percebi que de uns anos para cá, as notas foram melhorando, a maioria 4. Nós já tivemos, não sei se foi esse ano de 2019, uma nota 5. [...] nós tivemos uma nota 5 que foi o curso de Sistemas de Informação lá de Pirapora. Então eu percebi uma melhoria interna com o objetivo de melhorar também as notas dessas avaliações. Sim, com certeza [a instituição se preocupa em melhorar as notas das avaliações], **inclusive**

estamos fazendo um trabalho também para o relatório para avaliação do credenciamento, renovação do credenciamento. (G8) (grifos nossos).

Convém ressaltar, conforme discutido neste estudo, que as instituições da RFEPT discordam de vários aspectos e itens das avaliações externas manifestos nos instrumentos de avaliação *in loco* aprovados em 2017, conforme apresentado no “Quadro 17 - Demandas das instituições da RFEPT por melhorias nos processos e instrumentos de avaliação externa *in loco*”. Nesse sentido, deve-se indicar a importância de que a instituição não direcione seus objetivos ou particularidades de atuação legalmente instituídos na tentativa de atender aos instrumentos de avaliação, como indicado pelos gestores G3 e G7. Pelo contrário, faz-se necessário que a instituição contrarie e impugne os relatórios de avaliação externa *in loco* quando discordar de algum processo ou item avaliado, conforme possibilitado pela Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017²²³, a qual determina, em seu Art. 7º, que a instituição ou a secretaria competente, neste caso, a Setec, terá prazo comum de 30 dias para impugnar os relatórios elaborados pelas comissões de avaliação.

Especificamente quanto à avaliação externa *in loco* da instituição, embora não seja possível fazer um estudo comparativo, visto que esse procedimento só foi realizado uma vez no IFNMG, “[...] avaliação institucional nós só tivemos uma, então não tem como.... nós não temos nem condição de fazer uma comparação de resultados” (G6). Os relatos indicam que foi feita uma análise do processo anterior, com destaque para as notas atribuídas e os aspectos que precisam de melhorias, e houve o entendimento de que existem algumas ações a serem desenvolvidas que não necessitam de recursos financeiros para serem implementadas.

3.4.4 Influência dos procedimentos do Sinaes nas ações de gestão

Desde a concepção e aprovação do Sinaes, por meio da lei que o instituiu, diferentes autores relatam que há uma tensão entre duas concepções de avaliação ao mesmo tempo que diferentes, complementares:

Uma, a avaliação formativa, processual e emancipatória, que se considera meio de conhecimento da realidade institucional para melhoria da qualidade, conforme propunham o PARU, o PAIUB e o SINAES. Outra, a avaliação tão somente para fins regulatórios, para guiar as ações governamentais na (re)elaboração de políticas educacionais; e classificatórios, na geração de *rankings*.” (BATISTA, 2014, p. 38).

²²³ Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380012/do1-2%20018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864. Acesso em: 8 jun. 2021.

Para Mancebo (2001), entre o primeiro tipo de avaliação, que deve ser promovido por todos os membros envolvidos na perspectiva de uma análise coletiva das estruturas, dos meios e dos fins da organização, e o segundo, que emana de alguma instância governamental burocrática e que se aplica compulsoriamente, há distâncias intransponíveis. Assim, a articulação necessária não está sendo percebida devido à ênfase que vem sendo atribuída à regulação em detrimento da avaliação formativa e emancipadora, fato que “[...] não contribui para a elaboração de diagnósticos sobre a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo critérios do trabalho e da cidadania” (BATISTA, 2014, p. 101).

Com esta mesma opinião, Griboski (2014, p. 30) defende, em sua tese, que, “[...] ainda que não seja de modo integral, a análise dos dados remete a uma política de avaliação da educação superior centrada na visão de controle do Estado e distanciada da concepção formativa e emancipatória [...]”. Nesse sentido, a autora assevera que a implementação do Sinaes possui uma forte vertente política devido “A coexistência do uso dos resultados da avaliação para regular e/ou para induzir à qualidade [...] configurada por atos legais que valorizam a prática de regulação da educação superior mais do que a política de avaliação [...]” (Ibid., p. 55).

Nessa mesma direção, Hora (2019) demonstrou em sua pesquisa, quanto ao Sinaes, que a regulação assumiu um papel de destaque, restando à avaliação um papel secundário, o que enfraquece o seu propósito de aferição e promoção da qualidade e negligencia o seu caráter formativo.

No entanto, embora as opiniões acima coloquem em relevo o caráter regulatório relacionado à avaliação, deve-se considerar a possibilidade de que a avaliação da educação superior decorrente do Sinaes influencie as IES de diferentes formas, conforme o tipo de instituição avaliada. Por conseguinte, em estudo que buscou identificar as repercussões da avaliação institucional implementada pelo MEC/Inep na docência da educação superior, Assis (2008) constatou, dentre os achados de pesquisa, que há diferentes repercussões, em maior ou menor intensidade, segundo o tipo de IES, se pública ou privada. Nesse sentido, a autora indicou que:

A Universidade pública não explicita maiores repercussões de seu processo, o que nos leva a concluir que os processos avaliativos parecem ser inversamente proporcionais ao grau de autonomia e tradição institucional. Quanto menor for a sua autonomia, maiores serão as repercussões dos resultados das avaliações institucionais nos seus processos de gestão administrativa e acadêmica e maiores são, também, as repercussões das ações governamentais. (ASSIS, 2008, p. 134).

Por sua vez, estudo de Haas e Aparício (2019), que buscou conhecer os efeitos e iniciativas que o Sinaes vem induzindo na gestão acadêmica de 12 universidades da Grande São Paulo/SP na ótica dos dirigentes universitários, constatou, em linhas gerais, que os gestores reconhecem o impacto que o Sinaes possui na gestão acadêmica, embora de diferentes formas: as instituições privadas buscam o atendimento às exigências legais; as públicas esforçam-se para incorporar os processos de avaliação na dinâmica institucional; e as confessionais assinalam a falta de consideração pelos projetos pedagógicos específicos que desenvolvem. Sobretudo, no que se refere às universidades públicas, os autores afirmam:

[...] pelo crescimento que vivenciaram e pelo cenário de multicampi, vêm revendo seus modelos de gestão, entretanto, esta revisão não é atribuída aos resultados dos processos de avaliação. Estas instituições tendem a considerar as avaliações como ingerência em sua autonomia, pois estão muito mais focadas em rankings internacionais do que em aumentar a burocracia, que já é grande, na área pública. (HAAS; APARÍCIO, 2019, p. 22).

Quanto à autoavaliação das instituições, os autores reconhecem que, possuindo um caráter impositivo “não tem cumprido seu papel formativo, entretanto, impôs às instituições o cuidado de responder, ao menos burocraticamente, as exigências legais” (Ibid., p. 23). Ademais, os autores asseveram que, apesar de não alcançarem condições adequadas para sua autoavaliação, todas as instituições pesquisadas reconheceram que “uma cultura de avaliação começa a se desenhar internamente” (Idem), o que converge para os resultados discutidos no item 3.2 da presente tese.

No que se refere às avaliações externas, o estudo constatou que as instituições públicas federais não se preocupam muito com estes processos devido à relevância de seus resultados relacionados à produção científica, a sua autoavaliação e à estabilidade de seu corpo docente. Já nas instituições privadas e confessionais, que dependem do poder público para regular e decidir seu destino, “[...] a gestão volta-se ao uso dos processos de avaliação para alavancar melhorias materiais, cobrando dos mantenedores providências específicas nos períodos de avaliação externa e para justificar as mudanças feitas na composição do corpo docente” (Ibid., p. 23).

Quanto ao IFNMG, especificamente, nesta pesquisa, ao serem questionados sobre sua opinião a respeito da forma como os mecanismos de avaliação da educação superior provenientes do Sinaes influenciam as práticas institucionais e a gestão do IFNMG²²⁴, a análise das respostas dos membros da sCPA possibilitou a classificação de seis especificações e suas

²²⁴ Questão 4.1 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

frequências, conforme o Quadro 23, a saber: “Diagnóstico e proposição de melhorias”, “Em questões burocráticas e legais”, “Precisa melhorar”, “Não influencia”, “Não sei” e “Não respondeu”.

Quadro 23 - Respostas dos membros da sCPA sobre a influência dos mecanismos de avaliação do Sinaes na instituição

ESPECIFICAÇÃO		Frequência	%
Na sua opinião, como os mecanismos de avaliação da educação superior provenientes do Sinaes influenciam as práticas institucionais e a gestão do IFNMG?	Diagnóstico e proposição de melhorias	8	20
	Em questões burocráticas e legais	3	7,5
	Precisa melhorar	4	10
	Não influencia	3	7,5
	Não sei	4	10
	Não respondeu	18	45
	Total	40	100

Fonte: elaboração própria (2021), com dados da pesquisa.

Observou-se que 17,5% das respostas não apresentaram elementos de que os mecanismos de avaliação do Sinaes influenciassem as práticas ou a gestão institucional sendo atribuídas, por este motivo, aos itens “Precisa melhorar” e “Não influencia”. As respostas dos participantes que foram alocadas no item “Precisa melhorar” são as que seguem: “Infelizmente a cultura avaliativa da Instituição ainda precisa amadurecer, desde o envolvimento dos sujeitos no processo, até a utilização dos relatórios por parte da gestão” (P3); “não tem a devida atenção por parte da gestão” (P13; P25); “[...] Discute-se muito vagamente as coisas e pouco se implementa” (P12).

As respostas de P22, P30 e P40 foram alocadas no item “Não influencia”, visto que responderam de forma objetiva dessa maneira. Dentre os que foram alocados no item “em questões burocráticas e legais” (P8, P17, P27), cabe transcrever a resposta de um dos participantes pelo seu entendimento de processo em desenvolvimento:

Acredito que está melhorando, mas ainda está sendo gestada em um nível muito pueril, sendo encarada mais em sua perspectiva burocrática. Nesse sentido, o fato que deixa essa argumentação mais em evidência é que não tratamos desses mecanismos de avaliação de forma contínua. Entretanto, as discussões ocorrem em momentos pontuais, por meio de vídeo conferência. As discussões são fomentadas, a exemplo, quando temos que fazer o relatório da sCPA ou quando o MEC vem avaliar os cursos. Contudo, atualmente debate-se mais sob esses aspectos que em outros momentos da história do IFNMG [...]. (P8).

Ainda, com uma visão positiva sobre a influência dos mecanismos de avaliação do Sinaes no IFNMG, oito membros da sCPA (P4, P6, P18, P21, P26, P23, P34 e P37) relacionaram-na a processo de diagnóstico e proposição de melhorias com vistas à qualidade

da educação na instituição. No entanto, deve-se ressaltar que a maioria dos participantes, 55% dos membros da sCPA, não respondeu ou, objetivamente, afirmou que não sabia responder, o que se faz enigmático, visto se tratar de atores que estão, ou deveriam estar, diretamente ligados às avaliações do Sinaes na instituição.

Este comportamento também pôde ser verificado em outras ocasiões, como, por exemplo, nas respostas às afirmativas do Quadro 24, nas quais uma porcentagem considerável de membros da sCPA se manteve neutra frente às afirmativas apresentadas: 42,5% para a primeira afirmativa e 35% para a segunda.

Quadro 24 - Respostas dos membros da sCPA sobre influência do Sinaes na gestão e sobre a sua participação no planejamento institucional

Questão ²²⁵	1	2	3	4	5	6
Ao longo dos anos, o Sinaes vem ampliando sua repercussão na gestão institucional do IFNMG.	2	1	17	12	1	7
A CPA do IFNMG acompanha o PDI e apresenta sugestões, subsidiando o planejamento do IFNMG.	2	7	14	11	3	3

Obs.: A última coluna, de número 6, denominada “Vazio”, foi respondida no caso de desconhecimento sobre o assunto. Já a coluna 3, “Neutro”, foi respondida por aqueles participantes que não concordavam e nem discordavam da afirmação, demonstrando imparcialidade sobre o assunto.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

6 – Vazio

Fonte: elaboração própria (2021).

Quando se discute especialmente a primeira afirmativa, “Ao longo dos anos o Sinaes vem ampliando sua repercussão na gestão institucional do IFNMG”, além dos 17 membros da sCPA que se mantiveram neutros e dos 7 que não sabiam responder, 3 discordaram total ou parcialmente da afirmativa; 12 concordaram parcialmente e 1 concordou totalmente. Ao serem caracterizados os membros da sCPA participantes desta pesquisa, no item 3.1.1 desta tese, foram discutidas as suas percepções sobre o Sinaes indicando, segundo suas respostas ao questionário, que 25% deles não conheciam os mecanismos de avaliação do Sinaes e, adicionalmente, 15% não possuíam opinião sobre o assunto, perfazendo 40% desses participantes. Portanto, esperava-se que os membros da sCPA que conheciam os mecanismos de avaliação do Sinaes, ou seja, os 60% restantes, respondessem a primeira questão do Quadro

²²⁵ As questões apresentadas neste quadro referem-se às de números 4.4 e 4.3 do questionário aos membros da sCPA do IFNMG, disponível no Apêndice 1 desta tese.

24, o que não ocorreu. Esse comportamento e essas respostas podem ser indicativos de que os membros da sCPA não participam de forma satisfatória das atividades de planejamento na Instituição, como estipulado no seu regulamento próprio:

Art. 17 - À sCPA, observada a legislação pertinente, compete:

[...]

VII. Acompanhar, permanentemente, o PDI e apresentar sugestões, subsidiando o planejamento do IFNMG.

[...]

IX. Acompanhar e avaliar o PDI, propondo alterações ou correções, quando for o caso, bem como em regulamentos internos do Câmpus. (IFNMG, [2015], p. 8-9).

Com o propósito de averiguar este fato, os membros da sCPA foram inquiridos a se posicionar sobre a afirmativa “A CPA do IFNMG acompanha o PDI e apresenta sugestões, subsidiando o planejamento do IFNMG”. As respostas, apresentadas no Quadro 24, demonstram que apenas 7,5% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação e outros 27,5%, parcialmente. Somado a isso, o relato abaixo, de um dos coordenadores da CPA, evidencia que as ações da comissão não envolvem, de forma suficiente, o acompanhando do PDI ou a participação no planejamento da instituição, o que descumpriria uma de suas competências estipuladas em regulamento.

[...] nas discussões, por exemplo, da construção do PDI, não foi percebido a presença de membros da CPA. Eu observei que, de forma prática, as pessoas que detém a autoavaliação e que manipularam [no sentido de manusear, preparar] os resultados não foram, de fato, interagidas na construção do processo do PDI e é uma pena porque essas pessoas não podem ser meros produtores de relatórios, essas pessoas têm condições e embasamento para responderem, por exemplo, questionamentos que a gestão pode ter, melhorias ou implantação de novos processos. (C1).

Por sua vez, durante as entrevistas a gestores e coordenadores da CPA, quando eles foram questionados sobre a forma de utilização e/ou a influência dos resultados das avaliações do Sinaes no IFNMG²²⁶, o Quadro 25 apresenta a resposta objetiva sobre a primeira parte da pergunta: “Eles têm influenciado na organização, no planejamento e na gestão do IFNMG?”. Posteriormente, serão discutidas as informações relativas ao trecho da pergunta “Como os dados resultantes das avaliações conduzidas pela CPA e pelos demais mecanismos de avaliação do Sinaes são trabalhados pela equipe gestora do Instituto?”, ou seja, apresenta o posicionamento dos entrevistados que responderam “sim” ou “parcialmente” no Quadro 25.

²²⁶ Pergunta 1 do Bloco 4 do roteiro de entrevistas a gestores e coordenadores da CPA, disponível no Apêndice 2 desta tese.

Quadro 25 - Resposta dos entrevistados sobre a pergunta “Os resultados das avaliações do Sinaes têm influenciado na organização, no planejamento e na gestão do IFNMG?”

ESPECIFICAÇÃO		Gestores	Coord. CPA	%
Os resultados das avaliações do Sinaes têm influenciado a organização, o planejamento e a gestão do IFNMG?	Sim	G1, G2, G4, G8	-	40
	Parcialmente	G3, G6, G7	C2	40
	Não	G5	C1	20
	Total	8	2	100

Fonte: elaboração própria (2021), com dados da resposta ao roteiro de entrevistas a gestores e coordenadores da CPA. Disponível no Apêndice 2 desta tese.

Dentre as respostas apresentadas acima, os entrevistados G5 e C1 apontaram que os resultados das avaliações do Sinaes não têm influenciado a organização, o planejamento e a gestão do IFNMG. No entanto, ao analisar o conteúdo de suas respostas, ficou evidente a necessidade de relativizar o seu posicionamento. No primeiro caso, porque, embora tenha respondido objetivamente de forma negativa, no decorrer de seu relato o gestor apresentou indicativos da utilização de informações relacionadas aos indicadores dos instrumentos de avaliação externa *in loco* pela gestão para o planejamento da instituição ao mencionar:

Que eu tenho conhecimento, não! Nós temos utilizado, desde que o departamento iniciou [...] essas informações para, por exemplo, organizar o PDI [...] se já utilizou antes do departamento eu não sei dizer, mas depois do departamento a gente tem estudado os dados e tem, por exemplo, **nós fizemos um diagnóstico de infraestrutura, sempre com base no barema do SINAES** [refere-se aos indicadores dos instrumentos de avaliação externa *in loco*], para que pudéssemos preparar o novo PDI que foi aprovado no final do ano passado, com vigência agora de 2019 até 2023 [...] **pelo menos, assim, em questão de infraestrutura, da gestão, avaliação institucional, a gente tem buscado utilizar**. [...]. Mas eu acho que o SINAES, assim, ainda muito pouco, a gente pode utilizar mais essas informações. [...] o PDI vai englobar o planejamento estratégico e vai englobar também o planejamento de infraestrutura e **no planejamento de infraestrutura a gente também levou em consideração**. [...]. **Por exemplo, uma coisa que chamou muita atenção foi a ausência de acessibilidade e que foi considerada [...] a partir desses instrumentos** [de avaliação externa *in loco*]. (G5, grifos nossos).

Quanto ao segundo caso, deve-se relativizar o posicionamento do coordenador da CPA por dois motivos: uma vez que ele se posicionou apenas sobre os resultados da autoavaliação, não fazendo menção aos outros procedimentos do Sinaes e devido ao fato de sua resposta ser contrária à resposta do outro coordenador da CPA, conforme será analisado mais à frente.

[A autoavaliação] é extremamente importante, eu penso e eu defendo a continuidade de uma **autoavaliação** constante dentro da instituição. Todavia, **ele não está sendo**

utilizado como uma ferramenta de melhoria. Então, assim, o processo existe, a consolidação com as bases do SINAES existe. Então, talvez, o que eu percebo, eu acho, é uma opinião pessoal, que existem diretrizes conforme se demanda pelo SINAES, mas a prática de usar esses resultados pra melhoria, pra qualidade da educação, ela ainda não foi efetiva dentro de nossa instituição. (C1, grifos nossos).

Além disso, deve-se considerar que, embora G5 e C1 tenham respondido de forma negativa à questão do Quadro 25, ambos reconheceram que a existência dos instrumentos de avaliação externa, para G5, e da autoavaliação, para C1, já seriam importantes, sendo entendidos como um avanço, conforme os trechos a seguir:

[...] Eu acho que é uma coisa que a gente ainda não aprendeu a trabalhar, **apesar de ter mudado muito a forma de pensar das pessoas.** [...]. (G5).

Por mais que seja uma obrigação, [...] imagina se não tivesse esse direcionamento do Sinaes! Será que nós teríamos esse relatório [de autoavaliação]?! **Porque nós já temos o relatório, isso é um avanço para a instituição,** [...] o que falta nesse momento é justamente o quê? Compilar esses resultados e trabalhá-los junto com a gestão. (C1, grifos nossos).

O restante dos entrevistados posicionou-se de forma positiva ou parcialmente positiva, apresentando opiniões e respostas muito diferentes, o que é compreensível, tendo em vista que a pergunta é ampla, abordando os “dados resultantes das avaliações conduzidas pela CPA e pelos demais mecanismos de avaliação do Sinaes”, o que abarca autoavaliação institucional; avaliações externas, institucional e de cursos; avaliação do desempenho dos estudantes; e os indicadores de qualidade. Nesse sentido, um dos entrevistados reconheceu a complexidade do questionamento ao responder: “[...] você está falando de muitos dados! Alguns sim, outros não. Alguns mais, outros menos.” (G6).

Tencionando uma análise da utilização dos dados resultantes do Sinaes, no geral, mas também, específica, de cada processo avaliativo, a seguir será apresentada a análise das respostas dos gestores (G1, G2, G3, G4, G6, G7 e G8) e do coordenador da CPA (C2) de forma a reunir suas opiniões de acordo com as seguintes categorias: Sinaes no geral; avaliação externa *in loco*; Enade; indicadores de qualidade e autoavaliação institucional. Deve-se destacar que a maioria dos entrevistados conhecia o Sinaes de forma parcial, conforme a análise empreendida no item 3.1.2 desta tese. Portanto, nem todos os entrevistados opinaram sobre todos os procedimentos avaliativos do Sinaes.

Quando emitiram sua opinião a respeito da utilização dos resultados do **Sinaes, no geral**, os entrevistados G1, G2 e G6 relataram que as informações são utilizadas pela gestão, embora de forma não organizada ou sistematizada, sendo a construção do PDI um aspecto

lembrado nos relatos de G2 e G8.

Utiliza, não sistemicamente e não processualmente [...]. Então, você recorre o tempo todo a esses relatórios. [...] talvez não da forma como deveria [...]. Poderia ser melhor utilizado, [...] aí fica a mercê de cada gestor fazer isso. [...] eu acredito que todos fazem, uns mais, outros menos, [...]. (G1).

[...] mesmo que às vezes não seja totalmente formalizado, mas em algum momento, até na construção do próprio PDI, esses resultados têm impactado. (G2).

[...] como eu te falei, falta sistematização? Falta! Mas que é importante, é! Eu acredito que sim, mas eu ainda insisto que poderia ser muito mais efetivo. Sinceramente, [a equipe gestora utiliza] muito pouco. [...] Se não for alguma coisa que chama muita atenção, não tenho visto como elemento fundante do processo de planejamento. (G6).

[...] Eu não sei te falar pontualmente o que foi melhorado, mas até essa questão do PDI, especificar algumas metas de melhoria, eu considero um avanço bacana, e alguns outros pontos também. [...] Eu acho que deveria melhorar isso [...] analisar todos esses indicadores, verificar onde pode melhorar. Esse tipo de trabalho. (G8).

Dos relatos acima, chamam a atenção dois aspectos mencionados por G1e G6 que reforçam o fato de não existir estratégias e ações organizadas e consolidadas, em nível de instituição, para a utilização dos resultados das avaliações. O primeiro, na medida em que atribuiu aos gestores de cada unidade a responsabilidade por essas ações; o segundo, na medida em que alega que somente questões muito explícitas são consideradas para o planejamento da instituição. Também com um posicionamento positivo, o gestor G7 indicou a importância dos resultados para subsidiar a gestão, assim como a necessidade de a instituição aproveitar melhor estas informações:

[...], realmente os instrumentos são valiosos para nós. Nós temos nos debruçados constantemente sobre eles, temos ficado atentos, acho que podemos evoluir no acompanhamento, [...] após a aplicação, após o resultado, eu acho que é onde a gente pode crescer, a gente pode desenvolver melhores processos de utilização dos dados. Mas são bons instrumentos e a gente tem convivido bem com eles e tem aprimorado a instituição a partir deles. (G7).

Quanto às **avaliações externas *in loco***, os entrevistados G4, G6, G7, G8 e C2 acreditam que elas influenciam as ações de gestão. Dentre as avaliações externas *in loco*, o entrevistado C2 acredita que a avaliação para credenciamento possui uma influência maior devido a sua relevância relacionada à regulação, sendo o ato autorizativo que permite o funcionamento da IES: “eu acho que o credenciamento ele teve esse impacto maior. Porque a avaliação de curso ela tem um impacto, mas é naquele momento, quando você pensa que a instituição pode ser descredenciada, ela pode não ser credenciada novamente, aí o impacto é maior” (C2); já o entrevistado G6 discorda, uma vez que, em sua opinião, “[...] o institucional é utilizado, mas são 5 anos entre uma avaliação e outra. Então, praticamente as pessoas que estavam na gestão quando ele foi avaliado já não estão na gestão de novo, nesse segundo momento [...]”. Para ele,

maior relevância ocorre quanto às avaliações *in loco* para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, por serem mais frequentes:

[...] sim, a avaliação institucional é importante, só que ela só acontece a cada cinco anos. A avaliação de curso está acontecendo todo ano [...]. Os de curso acabam sendo mais indutores, toda vez que a gente tem um resultado de avaliação, ela acaba sendo muito propagada e isso serve para analisar o que foi de bom, o que foi de ruim. (G6).

Os entrevistados G7 e G8 acreditam que as avaliações externas, no geral, influenciam a gestão:

[...] mas eu percebo, assim, que a gestão como um todo analisa mais o relatório da avaliação *in loco*, que é a avaliação externa. [...] eu acho que como o impacto da avaliação externa é mais visível, vamos dizer assim, porque já mostra a nota, já é o resultado! Eu acho que eles focam mais na avaliação *in loco*, que é avaliação externa. (G8).

O que tem influenciado são mais as avaliações externas, quando abre o processo avaliativo. [...] a gente vai ter um processo de renovação em Almenara e aí o coordenador do curso, o pessoal envolvido no curso, tem que responder o formulário [Formulário Eletrônico do sistema e-MEC], encaminhar e se preparar para visita. Isso gera movimentação. Então, dos que influenciam mais, eu acho que a avaliação externa influencia mais. [...] ela cria aí durante, eu acho que chega até um mês ou mais, burburinho no câmpus [...]. A avaliação externa mexe muito com o curso, com os docentes, com o coordenador, e as pessoas se movimentam. Agora, o que temos feito, especificamente, foi sempre indicar a importância desses instrumentos. [...] no ano passado nós fizemos [...] o primeiro encontro de coordenadores de curso, o foco eram os novos instrumentos avaliativos. [...] e os diretores de ensino também foram convidados, membros do núcleo pedagógico, coordenadores e diretores de ensino. Então, a gente apresenta as mudanças, indica a importância. Agora, se isso tem causado uma repercussão no câmpus, o próprio câmpus tinha que falar um pouco mais sobre isso. (G7).

O relato de G7 chama a atenção para um fato relevante que deve ser considerado nessas análises. Como os objetivos consideram a influência do Sinaes na gestão da instituição de forma global, sem evidenciar as especificidades de cada unidade, este fato remeteu, em nossa metodologia, a entrevistarmos apenas gestores da administração central, e não das unidades do IFNMG, o que impossibilita que sejam determinadas as ações de gestão adotadas por campus específicos, vez que nossa intenção se remete a investigar as ações em nível mais amplo e central da instituição. Nesse sentido, os gestores G4 e G6 indicam que os problemas mais relevantes, ou aqueles mais recorrentes, seriam discutidos e tratados pela administração central, e os demais ficariam sob a gerência da própria unidade que o detectou:

[...] quando a gente não leva uma nota boa, esperada para determinado curso, realmente a gente discute em nível de todas as instâncias [...]. Quando a coisa é muito gritante, vem no nosso colégio de dirigentes, mas na grande maioria das vezes esses problemas já são detectados em nível de unidade, com a pró-reitoria de ensino, pesquisador institucional e resolve por ali, e ele já trabalha uma metodologia de tentar melhorar, mas é constante, a gente está o tempo todo atento. (G4).

[...] por exemplo, uma questão que ficou muito recorrente... o sistema acadêmico nosso sempre levava uma nota muito ruim, então isso contribuiu para que a gestão se mobilizasse mais em torno do sistema acadêmico. Biblioteca, dependia muitas vezes da forma da apresentação, a gente via que bibliotecas semelhantes tinham notas díspares porque precisava de uma forma da apresentação melhor do que a gente disponibilizava para os recursos de biblioteca. A CPA, se você tem um presidente da CPA, da subcomissão da CPA no câmpus que está inteirado, ele consegue dialogar melhor com os avaliadores e ter naturalmente um resultado melhor. (G6).

A avaliação externa *in loco* é concebida como oportunidade de mobilização da comunidade acadêmica na qual, por meio de sua participação na organização dos documentos, dos projetos, regulamentos e demais dimensões institucionais, com sua contribuição nas instâncias decisivas por meio de definições e escolhas coletivas, ocorreria um aprofundamento de seu conhecimento sobre a avaliação, a legislação educacional e os instrumentos de avaliação (BATISTA, 2014). Ademais, a autora aponta que esta avaliação estimula o investimento em aspectos que constituem indicadores de melhorias no ensino superior, como laboratórios, bibliotecas, docentes, pesquisa, extensão, dentre outros.

Dos relatos desta pesquisa, observa-se que três gestores indicaram, de forma objetiva, alguns aspectos ligados aos instrumentos de avaliação externa *in loco* que influenciaram as ações de gestão como: o sistema acadêmico, a forma de apresentação da biblioteca, a participação de um presidente da sCPA orientado e esclarecido (G6); a capacitação de coordenadores de cursos, diretores de ensino e equipe pedagógica sobre os instrumentos de avaliação (G7); o planejamento relacionado à infraestrutura, inclusive sua acessibilidade, à gestão, no geral, e à avaliação institucional (G5).

Quanto ao **Enade**, os dois entrevistados que apresentaram suas opiniões sobre o exame posicionaram-se de formas distintas. Enquanto um dos gestores exaltou que “O Enade provoca microrrevoluções em sala de aula, assim, alguns professores têm usado suas questões, têm apontado... porque no ENADE as questões são diferenciadas, não são aquelas questões marque o x, ou complete, são questões mais reflexivas e alguns professores têm usado o ENADE nesse sentido [...]” (G7); o outro indicou a parca utilização de seus resultados pela gestão: “O do ENADE, muito pouco. [...] até porque nós temos alguns cursos que são da área de tecnologia que são até dispensados de fazer o ENADE. Então, ainda tem esse aspecto [...]” (G6).

Portanto, a opinião desses dois gestores não indica que ocorra uma influência do Enade de forma sistemática e disseminada nas ações de gestão da instituição, embora, em nível local, especificamente em sala de aula, o gestor G7 perceba o exame como um aspecto que, de forma mais pontual, motive a atuação docente de forma positiva: “Não existe, assim, por exemplo, um

cursinho para ENADE. Isso a gente não faz! São ações de professor, cada professor trabalha sua disciplina e às vezes foca ou não foca nisso” (G7).

Ao mesmo tempo em que reconhece a pertinência do Enade, o referido gestor menciona a existência de equívocos da instituição no enquadramento de alguns cursos para participação no exame:

[...] a instituição às vezes não se preocupa tanto com o ENADE, a gente consegue, por exemplo, perder a inscrição do ENADE de uma turma e aí depois a instituição tem que vir justificar, porque não inscreveu. Quer dizer, está faltando atenção nisso! É um problema interno que temos que corrigir [...]. (G7).

Este fato retrata um importante aspecto, vez que se trata de componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, conforme art. 5º da Lei nº 10.861/2004²²⁷, legislação que estipula, ainda, a responsabilidade da inscrição de todos os alunos habilitados à participação no Enade ao dirigente da IES, sendo as penalidades previstas para o caso de não inscrição as que seguem: suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; cassação da autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; e advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

Quanto aos **indicadores de qualidade**, os entrevistados G6, G7 e G8 mencionaram tratar-se de elementos menos expressivos: “[...] Esses outros indicadores de qualidade, eles são muito menos analisados do que o próprio relatório da CPA e avaliação externa, relatório da avaliação externa” (G8) ou possuidores de uma influência momentânea:

O IGC, muito mais quando ele aparece, mas gera uma discussão momentânea, muitas pessoas não sabem nem compreender como é que ele é formulado, ele é um pouco complexo na formulação. (G6).

Ele [o IGC] aparece, as pessoas comentam ali durante uma semana e depois ele perde, assim, não se toma nenhuma atitude em relação a ele, eu acho que deveria ser tomado. E o IGC vem, assim, a alta gestão toma conhecimento, faz um comentário, mas até hoje não se tomou atitudes em relação ao IGC, não veio nenhuma determinação ou uma condução [...] Como o IGC é uma soma de coisas, vamos atacar essas coisas, por exemplo. (G7).

Os relatos dos entrevistados que se posicionaram quanto ao Enade e aos indicadores de qualidade G6, G7 e G8 concorrem para se suspeitar que a instituição não os coloca em relevo para subsidiar suas ações. Quanto aos indicadores, a instituição sequer se preocupa em verificar

²²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

os insumos utilizados para o seu cálculo²²⁸, conforme relato do gestor responsável pelo Cadastro e-MEC e pelos processos da instituição presentes nesse sistema. Tratando-se de uma entrevista semiestruturada, questionou-se ao gestor da seguinte forma: “No prazo disponibilizado pelo Inep para conferência dos indicadores de qualidade, antes da sua divulgação, a instituição verifica se os insumos utilizados para o seu cálculo estão corretos?”. A resposta do gestor foi então objetiva e clara: “não tem condições de analisar, [...] quando eu recebo isso, por demanda de outros trabalhos que a gente tem, eu não consigo analisar, e a gente acaba só aceitando. [Essa é] uma outra crítica também que a gente tem que melhorar” (G8).

Uma limitada diligência quanto ao Enade e aos indicadores de qualidade pela instituição pode ser entendida como um aspecto positivo na medida em que ambos são amplamente criticados pelos estudiosos da área devido à relevância atribuída a eles, em detrimento dos outros processos de avaliação do Sinaes. Sendo assim, os indicativos encontrados neste estudo se manifestam em desacordo com a percepção de Griboski (2014), na qual a autora concebe que, mesmo quando as IES se contrapõem à estrutura formal e técnica dos indicadores, a força da atuação regulatória do Estado faz com que elas se esforcem para melhorar os insumos dos indicadores, visando a resultados mais satisfatórios para a emissão dos atos regulatórios.

Nessa mesma direção, Ikuta (2016, p. 954) menciona que “os resultados da prova do Enade, que servem de base para a formulação do CPC e do IGC, foram ganhando autonomia e maior visibilidade que o próprio Sinaes, passando a se revestir de objetividade e colocando em xeque os métodos de autoavaliação e avaliações externas” *in loco*. Desse modo, a dimensão institucional e o próprio sentido de qualidade da avaliação ficam comprometidos:

[...] o termo qualidade é polissêmico, relativo e multidimensional, o que leva a acreditar que a utilização de indicadores preliminares de qualidade é uma forma reducionista de tratar a qualidade institucional ou de curso, tomando como base apenas um ou parte dos aspectos ou dimensões representativas do todo. [...] A utilização e supervalorização dos indicadores de qualidade reforçam e ampliam a tensão entre as duas concepções distintas de avaliação [...], e colocam a avaliação e a regulação em duas vertentes totalmente divergentes. (BATISTA, 2014, p. 73).

Esse já era o posicionamento da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), comissão que concebeu o processo avaliativo do Sinaes, ao mencionar como uma das

²²⁸ Anualmente, antes da divulgação dos indicadores de qualidade da educação superior, o Inep disponibiliza um prazo para que as IES conheçam e se manifestem, em caso de desacordo, sobre os insumos utilizados para o seu cálculo por meio de um módulo específico e restrito a este fim no sistema e-MEC. No ano de 2019, a Portaria nº 429, de 2 de julho de 2020, definiu os indicadores de qualidade da educação Superior para este ano, estabeleceu os aspectos gerais de seu cálculo e os procedimentos para manifestação das IES sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados.

principais críticas aos processos avaliativos vigentes na época a adoção e o uso de instrumentos aplicados a objetos isolados, resultando em uma visão parcial e fragmentada da realidade: “Assim, eles não estariam dando conta da riqueza e da complexidade da educação, nem do sistema e tampouco de uma instituição educativa” (BRASIL, 2009, p. 93). Nesse sentido, tomando por base a concepção de avaliação educativa e formativa, quando se objetiva a implantação de uma cultura avaliativa na IES, a simplificação dos procedimentos das avaliações *in loco* e a interrupção de sua continuidade, por meio das dispensas, podem ser consideradas como um retrocesso na avaliação da educação (BATISTA, 2014).

Por fim, quanto à **autoavaliação institucional**, os entrevistados G2, G3, G4, G7, G8 e C2 mencionaram-na; G2 e G4 acreditam que a autoavaliação seja o procedimento que mais influencia as atividades de gestão dentre os procedimentos do Sinaes. O entrevistado G3 assevera que a autoavaliação na instituição passou por uma evolução profícua na medida em que seus relatórios sofreram melhorias que culminaram, nos últimos anos, em relatórios mais bem elaborados, com uma divulgação mais acertada, fatores que contribuíram para sua utilização: “[...] já teve uma melhora. E obviamente o fato dessa melhora da comunicação e dos resultados... o gestor, de uma forma ou de outra, acaba por guiar que suas ações sejam direcionadas [...]” (G3).

O entrevistado G8 acredita que a gestão é influenciada mais pelas avaliações externas, pois “Até onde eu sei, o relatório da CPA a gestão, eu acho que não olha tanto quanto da avaliação externa! [...] tem que melhorar muito essa questão de analisar o relatório da CPA para melhorias internas” (G8). O gestor G7 acompanha a opinião anterior, apesar de reconhecer que a autoavaliação deveria ser mais explorada, posto que a reconhece, mesmo que ainda subutilizada, como produtora de informações que podem subsidiar a gestão.

A CPA ainda é um documento²²⁹ que tem potencial de influenciar, mas não influencia tanto. Deveria, na minha opinião. [...] Porque os elementos levantados lá dizem respeito a estrutura, a várias coisas que a gestão pode trabalhar. [...] da nossa parte, a gente tem apontado que se use o relatório da CPA na gestão do câmpus, que se dê atenção ao que foi falado pelos entrevistados, [...]. [...] A CPA entrega um relatório geral, mas um relatório também que fala muito sobre o campus. O que os diretores gerais têm feito com esse relatório, eu não conheço, penso que alguns têm mais atenção a ele e outros menos atenção. Efetivamente, o que nós mudamos, no caso do último relatório da CPA?! Eu não saberia dizer no câmpus como é que isso tem sido feito. (G7).

O relato do coordenador da CPA, C2, também menciona que cada campus possui um

²²⁹ Ressalta-se que a CPA não é um documento, mas sim uma comissão responsável por realizar a autoavaliação da instituição. Pelo contexto, percebe-se que o entrevistado referia-se ao relatório de autoavaliação da instituição.

tratamento quanto a seus resultados e explicita, sobre isso, um dado relevante ao afirmar que a utilização dos resultados da autoavaliação pela gestão não é discutida nas reuniões da CPA, o que revela que esse assunto, tão importante para o alcance dos objetivos da autoavaliação, não é abordado da forma como deveria na instituição:

No campus [...], sim [a gestão utiliza os relatórios de autoavaliação], eu posso dizer principalmente na gestão de [nomeou o Diretor Geral]. [E você sabe no Instituto como um todo?] Não, no Instituto como um todo eu não sei. Assim, porque as reuniões da CPA são muito rápidas, geralmente para falarmos do processo de autoavaliação e não dessas questões, nós nunca discutimos, nas reuniões que eu participei, como é que os gestores aceitam esse resultado, como é que eles agem com esses resultados. (C2).

Portanto, o coordenador da CPA informou apenas sobre o campus ao qual é vinculado, asseverando que nesse campus específico a gestão utilizava os resultados da autoavaliação para subsidiar suas ações, o que contrapõe a opinião do coordenador da CPA, C1, conforme discutido anteriormente. Considerando a relevância da opinião dos membros da sCPA sobre esse assunto e, ainda, o fato de que eles podem trazer evidências que corroborem a opinião dos coordenadores da CPA, a seguir, o Quadro 26 apresenta a sua opinião:

Quadro 26 - Resultados da autoavaliação no IFNMG, na opinião dos membros da sCPA

Questão ²³⁰	1	2	3	4	5	6
1 - Os resultados da autoavaliação institucional precisam ser contextualizados aos documentos oficiais da instituição, como Relatório de Gestão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	0	0	0	12	27	1
2 - Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas à aquisição de infraestrutura física e de materiais pela Instituição.	2	9	11	10	4	4
3 - Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas a concursos e/ou contratações de servidores docentes e técnico-administrativos.	3	10	15	6	2	4
4 - Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas a capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos.	3	7	15	7	3	5
5 - Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas às propostas pedagógicas e às mudanças dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Instituição.	4	5	12	12	3	4

²³⁰ As questões apresentadas neste quadro referem-se às de números 3.2, 4.6, 4.7, 4.8 e 4.9, respectivamente, do questionário aos membros da sCPA do IFNMG, disponível no Apêndice 1 desta tese.

Obs.: A última coluna, de número 6, denominada “Vazio”, foi respondida no caso de desconhecimento sobre o assunto. Já a coluna 3, “Neutro”, foi respondida por aqueles participantes que não concordavam e nem discordavam da afirmação, demonstrando imparcialidade sobre o assunto.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

6 – Vazio

Fonte: elaboração própria (2021).

Para todas as afirmativas do Quadro 26, o membro da sCPA P24 indicou desconhecer o assunto, justificando, ao final do questionário, que “Por ser membro suplente, não participei de reuniões e nem atuei na comissão CPA. Desconheço os procedimentos do Sinaes e as atividades desenvolvidas pela CPA” (P24). Todos os outros 39 membros da sCPA concordaram que “1 - Os resultados da autoavaliação institucional precisam ser contextualizados aos documentos oficiais da instituição, como Relatório de Gestão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).”, o que converge para o estipulado no Regulamento da CPA e sCPA da instituição em seu Art. 27 ao determinar que os resultados das avaliações provenientes do Sinaes serão contextualizados aos documentos institucionais, “[...] possibilitando à sCPA o acompanhamento das transformações para o desenvolvimento da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão advindas dos resultados dos relatórios de avaliação” (IFNMG, [2015], p. 11).

Além do membro da sCPA P24, os membros P6, P20 e P21 informaram desconhecer os assuntos abordados nas afirmativas 2, 3, 4 e 5 do Quadro 26 e, adicionalmente, o membro da sCPA P18 desconhecia a afirmativa 4 do Quadro 26.

Das análises empreendidas, constatou-se que não houve diferença entre a quantidade de membros da sCPA que concordou (25%) e que discordou (25%) da questão 4: “4 - Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas à capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos.”

Quanto às afirmativas 2 e 5 do Quadro 26, embora a quantidade de pessoas que discordaram das afirmativas 2 (35%) e 5 (37,5%) seja maior do que os que concordaram, 27,5% e 22,5%, respectivamente, não se pode desconsiderar a sua representatividade. Ainda mais importante se torna esse fato, tendo em vista que os relatórios de autoavaliação institucional dos anos de 2018 e 2019 apontaram uma melhoria considerável da infraestrutura física da instituição; e de aspectos constantes na proposta pedagógica dos cursos, a saber, a inserção profissional dos egressos; as políticas de ensino, pesquisa e extensão; a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente, conforme os dados apresentados no Quadro 10. Nesse sentido, embora seja maior a quantidade de membros da sCPA que discorda das afirmativas 2

e 5 do Quadro 26, quando se analisam os resultados da autoavaliação institucional dos relatórios dos anos de 2018 e 2019, constata-se que ocorreu uma importante evolução de seus percentuais na opinião de discentes, docentes e técnico-administrativos, o que contrasta com a opinião dos membros da sCPA nesta pesquisa.

Por fim, apenas para a questão 3, “3 - Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas a concursos e/ou contratações de servidores docentes e técnico-administrativos”, ocorreu uma porcentagem maior dos membros da sCPA que concordaram com a afirmação (32,5%), contra 20% dos que discordaram.

Quando os membros da sCPA foram instigados a emitirem sua opinião de forma livre, em uma questão aberta, “4.2 Quando nos referimos aos resultados das avaliações conduzidas pela CPA, como a equipe gestora do Instituto utiliza estas informações? Eles têm influenciado a organização, o planejamento e a gestão do IFNMG?”²³¹, 10 participantes (25%) não responderam e 5 (12,5%) não sabiam responder. Dez membros da sCPA (25%) disseram que a gestão não utiliza as informações (P3, P8, P12, P17, P26, P27, P28, P30, P31, P40). Embora pouco representativo, três dessas respostas apresentaram elementos indicativos de uma suposta atuação equivocada da gestão e de alguns membros da sCPA:

Não as utiliza. Tem gestor que acusou a CPA de promover discórdia entre a Gestão e a comunidade. (P30).

[...] Percebo que a gestão interessa-se mais com o cumprimento do envio do relatório e a escrita de outros documentos que possam subsidiá-lo do que as informações que constam no documento. A própria sCPA é composta por membros que não se envolvem com as atividades e sequer atende uma convocação de reunião, tem seu nome na comissão apenas para constarem no plano de atividades docente, e isso não incomoda a gestão. Assim, temos muito a melhorar na prática de utilizarmos essas informações para a prática de gestão. (P8).

Como disse anteriormente, a avaliação da CPA serve para cumprir requisitos legais apenas. Os gestores do IFNMG como um todo não valorizam o trabalho. Diante de ações pífias ou inexistentes por parte dos gestores em relação ao Relatório da CPA, a comunidade (alunos e servidores) tem participado cada vez menos da avaliação. (P27).

Verifica-se a ocorrência, na opinião desses três membros da sCPA, de ações, ou omissões, por parte da gestão de alguns *campi* e de membros da sCPA que podem estar refletindo negativamente no processo de autoavaliação, o que pode comprometer a credibilidade do processo avaliativo e concorrer para uma menor participação da comunidade

²³¹ Questão 4.2 do questionário aos membros da sCPA, disponível no Apêndice 1 desta tese.

tanto nos trabalhos da comissão sCPA como nas respostas aos questionários de autoavaliação, conforme foi constatado no item 3.2 desta tese.

Outros 8 membros da sCPA (20%) disseram que a gestão utiliza as informações de forma parcial, nos seguintes termos: "De forma tímida"(P22), "Em parte"(P35), "Não muito" (P38), "Relativamente sim" (P13), "Sim, parcialmente" (P33), "Sim, não tanto quanto precisa!" (P10), "A equipe gestora poderia dar mais atenção ao resultado das avaliações e aos questionamentos dos alunos obtidos pelo questionário" (P25); "Em parte, sim, porém é necessário buscar e pesquisar mais a fundo as necessidades específicas de cada campi" (P4).

Por fim, 7 (17,5%) membros da sCPA, os participantes P6, P15, P18, P23, P32, P34 e P37, disseram que a gestão utiliza as informações para o seu planejamento. Dentre os relatos, os que justificaram sua resposta seguem abaixo:

Realiza reuniões, busca ações de desenvolvimento. Corrigindo equívocos, aprimorando a forma de ensino para melhores resultados. (P23).

Sim, a gestão do campus, a partir dos resultados constantes no relatório da CPA, fez reuniões setoriais com servidores, traçou metas, levantou estratégias e planejou mudanças para resoluções de pontos com avaliações ruins. (P37).

Sim. São com bases nesses relatórios de avaliação que a gestão pauta para implementar outros processos. (P18).

A tentativa tem sido de promover cada vez mais a utilização das informações coletadas a favor de uma melhoria da gestão institucional. De alguma forma, a avaliação é como um sensor de como a comunidade acadêmica percebe a instituição e indica como desejaria como deveria ser a atuação da mesma em cada sociedade. (P15).

Os membros da sCPA que reconhecem a utilização dos resultados da autoavaliação pela gestão, somados ao coordenador da CPA, C2, que possui a mesma opinião, são vinculados aos *campi* Almenara, Araçuaí, Montes Claros, Salinas e Pirapora. Já para os *campi* Arinos e Januária, não houve ocorrência de membros de suas sCPA que indicassem a utilização dos resultados da autoavaliação pela gestão do campus. Por conseguinte, as análises indicam um posicionamento bastante diversificado dos membros da sCPA, fato que confirma o que os entrevistados G7 e C2 relataram ao mencionar que cada campus atua de forma particular na utilização dos resultados da autoavaliação.

De forma geral, é possível constatar, da análise realizada no item 3.2.4 desta tese, que ocorreram melhorias significativas no IFNMG entre os anos de 2018 e 2019, conforme os relatórios de autoavaliação institucional desses anos. No entanto, ao se analisar as respostas dos membros da sCPA do IFNMG nesta pesquisa, em diferentes momentos evidencia-se um

descrédito quanto à possibilidade de o relatório de autoavaliação ser um instrumento utilizado pela gestão na perspectiva de aprimorar as suas práticas e processos. Essa percepção pode ser oriunda do fato de os membros da sCPA não acompanharem de perto as decisões da gestão ou de esta não desenvolver uma ação sistematizada, com divulgação à comunidade, na qual as demandas provenientes da autoavaliação sejam consideradas. Ainda, soma-se a isso o fato de que, conforme discutido anteriormente²³², quando os membros da sCPA posicionaram-se quanto à afirmativa “A CPA do IFNMG acompanha o PDI e apresenta sugestões, subsidiando o planejamento do IFNMG”, apenas 7,5% concordaram totalmente e outros 27,5%, parcialmente, o que retrata uma participação pequena nesse processo de planejamento.

Por sua vez, quando considerado o Sinaes de forma geral, um dos relatos chama atenção pelo fato de que, segundo o entrevistado, o Sinaes e seus procedimentos e resultados não são pontos de pauta nas reuniões de gestão. Sendo assim, as discussões nas quais eles são mencionados surgem de forma indireta, ao serem abordados outros assuntos:

Nas reuniões de gestão nenhuma destas avaliações é ponto de pauta, exceto quando apresentado, para aprovação, o relatório pronto da CPA [...]. O Sinaes não é pautado, não é pautado. E a pauta ela remete à discussão! [...] nasceu ou brotou no meio de uma discussão que estava pautando sobre infraestrutura física, orçamento, não! Para se pautar e se discutir, o nome já fala né, coloca como item e discute lá. Eu não tenho esse conhecimento. É lógico que os melhores comprovantes disso vão ser as atas e as pautas das últimas reuniões, mas como eu já participo de um quantitativo de reuniões para ter uma ideia geral, eu arrisco afirmar que dessa maneira como está colocando aí, não! (G1).

Esse fato, apesar de indicado apenas por um gestor, é expressivo na medida em que corrobora o que vem sendo sinalizado até o momento nas análises empreendidas, que não indicam a existência de ações de gestão sistematizadas para a utilização dos resultados do Sinaes na instituição. Portanto, objetivando elucidar esse fato, promoveu-se uma pesquisa em todas as pautas de reuniões do Colégio de Dirigentes do IFNMG disponibilizadas em seu Portal Institucional, estudo que nos permitiu comprovar, objetivamente, o relato do gestor G1.

Assim, ao investigar as pautas disponíveis das reuniões do Colégio de Dirigentes da Instituição²³³, o Quadro 27 apresenta informações sobre a quantidade de pontos de pautas que foram discutidos com os seguintes assuntos: implantações e/ou reestruturações de cursos na instituição; ações estruturantes, relativas a aprovações, reestruturações e alterações de regulamentos, regimentos e documentos normativos e orientadores da instituição; e, por fim, aspectos relacionados ao Sinaes que foram abordados durante as referidas reuniões.

²³² Ver Quadro 24 - Respostas dos membros da sCPA sobre influência do Sinaes na gestão e sobre a sua participação no planejamento institucional, na página 277.

²³³ O Quadro 28, disponível no Apêndice 4, apresenta informações mais detalhadas sobre as reuniões do Colégio de Dirigentes, como datas e elementos que foram considerados como ações estruturantes da instituição.

Quadro 27 - Pontos de reuniões do Colégio de Dirigentes das pautas disponíveis no Portal do IFNMG, de 2014 a 2021

ANO/QUANTIDADE DE REUNIÕES	QUANTIDADE DE PONTOS DE PAUTA		
	01	02	03
2014/02	13	01	0
2015/05	12	13	01
2016/08	32	40	0
2017/09	55	32	0
2018/10	61	06	0
2019/09	75	17	01
2020/03	19	3	0
2021/05	23	4	01

Legenda:

01 – Refere-se a ações estruturantes da instituição, relativas a aprovações, reestruturações, alterações de regulamentos, regimentos e documentos normativos e orientadores da instituição.

02 – Refere-se a implantações e/ou reestruturações de cursos na instituição.

03 – Refere-se a procedimentos relacionados ao Sinaes na instituição.

Fonte: elaboração própria (2021), com informações das pautas das reuniões do Colégio de Dirigentes. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/colégio-de-dirigentes/17-portal/institucional/5307-agenda-de-reunioes-colegio>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Foi possível corroborar a informação mencionada pelo gestor G1, na qual o entrevistado afirmou que as reuniões de gestão não consideram, como ponto de pauta, nenhuma das avaliações do Sinaes, “[...] exceto quando apresentado, para aprovação, o relatório pronto da CPA” (G1). Na análise realizada para a construção do Quadro 27, foi possível constatar a ocorrência de discussão para aprovação, em 2015, do Regulamento da CPA e sCPA e, em 2019 e 2021, discussões para aprovação dos relatórios de autoavaliação da instituição, somente.

Ainda, a pesquisa realizada, que resultou no Quadro 27 e no Quadro 28 (Apêndice 4), possibilitou a identificação de uma série de elementos e ações que evidencia o que já foi indicado anteriormente neste estudo, que o IFNMG, como ente novo no processo de oferta de educação no país, passou recentemente por um intenso processo de construção tanto de suas estruturas físicas quanto de suas normativas internas, com um número expressivo de ações estruturantes relativas a aprovações, reestruturações e alterações de regulamentos, regimentos e documentos normativos e orientadores da instituição; implantação de novos *campi* e de centros de referência; construção de seu sistema acadêmico e de outros sistemas relativos a suas atividades administrativas; realização de concursos públicos para composição do seu quadro de servidores efetivos e para contratação de docentes substitutos; implantações e/ou reestruturações de cursos em diferentes modalidades, desde cursos de formação inicial e continuada até cursos de pós-graduação *stricto sensu*; e implantação e oferta de cursos e qualificações em diferentes programas do governo.

A conjuntura apresentada está presente no depoimento de alguns gestores e de um coordenador da CPA ao relatarem experiência própria, ou o seu conhecimento, a respeito da transformação do Cefet Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas em IFNMG²³⁴:

Agora mesmo eu estou pegando a pauta do colégio de dirigentes e do conselho superior, só nessa pauta tem mais uns três regulamentos para serem aprovados, eu nunca li tanto regulamento! Fez muita coisa? Fez! Pode falar que essa foi a gestão das regulamentações da instituição. Foi! [...] Então, é uma instituição que está sendo construída em 10 anos de uma maneira muito meteórica [...]. (G4).

Sobre a criação do IFNMG, o gestor G6 aponta que nos IFs originados de grandes Cefets a cultura organizacional dessas instituições era incorporada ao recém-criado IF, o que não foi o caso do IFNMG, em sua opinião, uma vez que “[...] o Cefet de Januária era recém-criado²³⁵. Tinha um corpo docente e um número de cursos reduzidos, ou seja, ele estava começando a ser implantado e aí transforma em Instituto Federal, isso tudo para nós foi um grande desafio!” (G6).

Com a criação do IFNMG, além da mudança em sua cultura organizacional e do expressivo aumento de sua área de abrangência, foi ressaltado o fato de que ocorreu uma ampliação importante da quantidade de servidores técnico-administrativos e de docentes: “[...] nós estamos falando que a Escola Agrotécnica Federal de Salinas mais o Cefet de Januária tinham 90 docentes, em 2009. Nós estamos em 2019 e temos aproximadamente 650 docentes” (G6). Inclusive, houve mudanças no plano de carreira dos servidores, fato que promoveu a extinção de vários cargos e modificou a instituição em sua estrutura:

[...] era um plano de carreira, o PCCTAE - o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - tem muitos desses cargos que foram extintos: o cargo de vigilante, o cargo de motorista, o cargo de cozinheiro, o cargo de auxiliar rural... Então, uma série de trabalhos de cargos efetivos que faziam parte daquela instituição não dizem tanto respeito à realidade do que é o Instituto Federal hoje. Então, é como se você comparasse coisas bem diferentes, porque o plano de cargos mudou. (G6).

Ainda, foi mencionada a ampliação da oferta de cursos, sobretudo de graduações, “[...] imagino que a gente chegaria a cinco cursos superiores, hoje a gente tem 35 cursos superiores [...]” (G6). Estes aspectos, acrescidos da missão e dos objetivos estipulados na Lei nº

²³⁴ Pergunta 4, do Bloco 4 do roteiro de entrevistas a gestores e coordenadores da CPA, disponível no Apêndice 2 desta tese.

²³⁵ A Escola Agrotécnica Federal de Januária foi transformada em Cefet Januária em 2002 por meio do Decreto Presidencial s.n., de 13 de novembro de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2002/dnn9728.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

11.892/2008, concorreram para que houvesse uma mudança considerável de concepção institucional e de modelo de gestão, o que exigiu, inclusive, a profissionalização das ações de gestão e a regulamentação de seus processos, conforme foi asseverado por três gestores:

[...] naturalmente isso muda muito os processos dentro da instituição porque eles deixam de ser processos de pequena escala e passam a ser processos de larga escala! Você tem um número grande de cursos sendo avaliados, você tem um grande número de cursos sendo criados, [...] e naturalmente isso muda todo o processo dentro da instituição [...]. (G6).

[...] as novas gestões que vieram tiveram que se profissionalizar, elas tiveram que entender esses processos avaliativos, elas tiveram que entender a função de departamento, de hierarquia, de níveis, de processos. Então, a mudança de escola agrotécnica para Instituto trouxe toda essa revolução! [...] não que as escolas agrotécnicas não fossem boas, eram muito boas! Influenciaram muito na sociedade, no que elas faziam, mas hoje eu acredito que é uma instituição melhor, maior, mais bem estruturada. A gente tem um nível de regulação muito bom, [...] nós somos referência em vários processos de regulação interna que nós temos e que outras instituições não têm! A gente aprova agora nesse mês um regulamento de curricularização da extensão, por exemplo, que está a frente de muitas instituições, até de universidades! (G7).

[...] foi uma mudança de concepção, de gestão, de tudo, muito grande [...] e eu acho que as mudanças nos modelos de gestão, que nós estamos ainda aprendendo e implantando e tentando ver qual que é o melhor, [...] uma instituição que tem um reitor, cinco pró-reitores, 11 unidades presenciais, 130 polos de educação à distância, 12 mil e tantos alunos presenciais e hoje quase 20 mil alunos da educação à distância, em 184 municípios na área de abrangência, uma área de abrangência que corresponde quase a metade do estado de Minas; [...] É uma cultura diferente em Almenara, é uma cultura diferente em Arinos, é uma cultura diferente em Araçuaí, que tudo isso tem que ser compreendido pelos gestores e todo mundo [...]. (G4).

Fica evidente, no relato dos gestores, que o processo de (re)estruturação do IFNMG ainda se encontra em curso, embora seja manifesto o seu entendimento de que houve uma evolução muito positiva, sobretudo no que se refere às normativas e aos processos institucionais. É relevante mencionar que um dos relatos, do coordenador da CPA, C2, apesar de reconhecer a importância da oferta de cursos superiores pelo IFNMG, reforçando a sua função de verticalização da educação, apresentou uma crítica com relação à proporção que esta oferta assumiu na instituição, em detrimento dos cursos técnicos de nível médio:

[...] enquanto Instituto Federal, nós temos um percentual [de oferta] para cursos técnicos, integrados preferencialmente, e cursos superiores. [...] eu acho que a gente está perdendo um pouco sim a essência do Instituto Federal quando a gente coloca mais cursos superiores. O nosso foco é o curso técnico. [...]. [...] a gente tem que ofertar cursos superiores, se a gente pode, a gente tem que ter a verticalização, mas não pode perder a essência. Os cursos integrados são fundamentais para nós cumprirmos nossa função enquanto instituição pública [...]. Quando a gente está focando nos cursos superiores, a gente está deixando de lado uma população que precisa ser atendida. (C2).

De todo o exposto, destaca-se o expressivo crescimento e desenvolvimento da instituição em diferentes aspectos, dentre eles, em suas estruturas físicas, de recursos humanos, normativos e de gestão que, alcançando uma área de abrangência considerável no estado de Minas Gerais, proporcionam oportunidades educacionais a uma população historicamente menos favorecida economicamente. Portanto, nesta pesquisa, é relevante indicar, conforme mencionado por alguns gestores, que existe uma carência relacionada a alguns aspectos edificantes da instituição, como recursos humanos e financeiros, que concorrem para que ela ainda não possua uma utilização estruturada e consolidada dos resultados de suas avaliações provenientes do Sinaes. Porém, é possível constatar uma evidente melhoria de seus resultados pela evolução de seus relatórios de autoavaliação, de seus relatórios de avaliação externa *in loco* de cursos e de seus Conceitos de Cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a influência do Sinaes sobre as ações de gestão do IFNMG, na visão de gestores, coordenadores da CPA e membros da sCPA, fundamentando-se, também, nos resultados das avaliações relativas a ele nesta instituição e nos seus documentos normativos. Inicialmente, a introdução contextualizou e problematizou a temática, mostrando a complexidade e a relevância do objeto de estudo. Além disso, explicitou os procedimentos metodológicos, valendo-se de diferentes estratégias que se articularam, como análise de documentos e relatórios de avaliação externa e interna da instituição; análise de dados quantitativos provenientes do Censup, das avaliações relacionadas ao Sinaes, do e-MEC e da Plataforma Nilo Peçanha; análise de indicadores de qualidade e de conceitos de avaliação; e a análise de dados primários provenientes de questionário misto e entrevistas semiestruturadas.

O capítulo inicial foi produzido a partir de uma revisão de literatura na qual se discutiu o contexto de políticas e ideologia de cunho neoliberal, desde o seu surgimento até o formato assumido pelo Brasil, com a perspectiva de refletir sobre a sua influência na educação superior do país, apresentando os fundamentos para a sua reconfiguração, em especial, sua expansão, diversificação e a consequente necessidade de implementar mecanismos de avaliação, regulação e supervisão deste nível de educação. Foi possível reconhecer que os IFs vivenciam crises particulares, próprias do seu modelo de instituição e das mudanças pelas quais passaram no decorrer de sua história, que afetaram sobremaneira sua identidade.

Ademais, enfrentam pressões no que se refere a sua missão social devido às imposições mercadológicas que direcionam as atribuições e os compromissos institucionais, além de estarem vulneráveis no cenário atual de perda das conquistas sociais do país. Estes condicionantes influenciam a educação superior ofertada por essas instituições, que passaram por evidente expansão, em matrículas e unidades, tornando-se importantes protagonistas na oferta de educação superior pública no país. Com esta finalidade, foi necessário passar por modificações importantes em suas estruturas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar para ofertar cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Como entes relativamente novos no cenário educacional, estas IES tiveram de (re)construir suas normativas internas e seu *modus operandi* para atenderem às especificidades como IF, segundo a Lei nº 11.892/2008, ao mesmo tempo em que tiveram de se adaptar aos procedimentos requeridos pelo Sinaes e aos diferentes programas governamentais sobre sua alçada.

Quanto aos mecanismos de avaliação do Sinaes, no decorrer do tempo, constatou-se a presença de um suporte legislativo que foi transformando e adequando os seus procedimentos

para torná-lo mais exequível e mais convergente para as necessidades do mercado, ocorrendo uma flexibilização e simplificação de seus processos e uma tendência à autorregulação da educação superior pelo mercado. Nesse sentido, a intensificação da privatização e a mercadorização de grande parte da educação superior do país, reflexo das políticas neoliberais, e as mudanças por que vem passando o Sinaes, vão afastando-o de uma avaliação formativa e emancipatória, como se pretendia em sua concepção.

Em seguida, no Capítulo 2, constatou-se que, embora a educação superior não represente o maior número de cursos e matrículas no IFNMG, o Sinaes assume relevo dentre as suas formas de avaliação e a sua principal oferta, a de educação profissional técnica de nível médio, não encontra destaque nas políticas avaliativas vigentes. E isso pode ser reflexo da inexistência de políticas de avaliação nacionais para essa modalidade, assim como do fato de que a RFEPT não possui uma política de avaliação própria.

Com isso, é possível constatar que o planejamento institucional do IFNMG está envolto sobretudo pelos critérios e indicadores requeridos pelos Sinaes, ocorrendo a ausência de políticas avaliativas internas que considerem a sua dimensão de atuação. Não obstante, é importante destacar que o planejamento institucional, expresso no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), apresenta metas relacionadas à evolução do IGC, do Conceito Enade, dos Conceitos de Cursos e ao aperfeiçoamento da avaliação institucional, no geral, o que pode ser considerado de forma positiva, visto se tratarem de aspectos que podem qualificar a oferta de educação superior na instituição. No entanto, no referido planejamento, evidenciou-se a adoção de uma metodologia que coloca em relevo a utilização de indicadores quantificáveis e verificáveis, resultando na criação de objetivos e metas sobretudo quantitativos, o que não seria suficiente para se compreender o processo educativo em toda a sua complexidade.

Quanto à autoavaliação institucional, pondera-se que a atribuição de sentido e de significado desse processo avaliativo depende da utilização de seus resultados para subsidiar as ações de gestão, sob pena de seu mérito e sua utilidade restringirem-se às exigências dos processos de regulação e não como indicadores que comporiam a avaliação institucional em uma dimensão mais propositiva. Um dos aspectos mais relevantes encontrados neste estudo refere-se à necessidade de investir na confiança da comunidade interna no processo de avaliação com vistas a ampliar a sua participação tanto nos trabalhos das sCPA como na resposta aos questionários de autoavaliação. Estes fatores podem contribuir para retratar a instituição de forma mais fidedigna e para atribuir credibilidade ao processo, elementos necessários para fortalecer e solidificar o processo de autoavaliação na instituição.

Para mais, acredita-se que uma avaliação empreendida à parte da instituição não respeita a sua identidade e não contribui de forma satisfatória para a melhoria dos serviços prestados. Com essa perspectiva, leva-se em consideração que as principais finalidades da autoavaliação dizem respeito ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa e ao estabelecimento de uma avaliação educativa e formativa que resulte em informações que sejam subsídios às ações de gestão com vistas a melhorias internas. Desse modo, faz-se necessário discutir a possibilidade e a viabilidade de se realizar uma avaliação global da instituição, considerando todas as suas ofertas.

Porventura, a compreensão sobre a relação entre os resultados da autoavaliação e as ações empreendidas talvez estimulem a função formativa da avaliação na instituição, resultando em ações indutoras no sentido de qualificar ainda mais o seu trabalho. Assim sendo, acredita-se ser importante, também, que o IFNMG aperfeiçoe seus canais de comunicação e a sua forma de divulgação para que os resultados das ações implantadas pela gestão cheguem à comunidade acadêmica, bem como a relação entre as ações empreendidas e os resultados apresentados nos relatórios de autoavaliação da instituição. A isso acresce a necessidade de incluir a sociedade civil organizada, objetivamente, no processo de autoavaliação, conforme estipulado nas normativas institucionais. Nesse sentido, como possibilidade, é viável elencar algumas iniciativas que contribuiriam para a atuação deste segmento na autoavaliação institucional, como a sua participação em eventos institucionais de extensão, científicos e outras ações. Além disso, outra possibilidade seria manter um diálogo mais próximo e intenso com as entidades da sociedade civil por meio das representações que fazem parte do Conselho Superior do IFNMG e dos Conselhos Gestores de cada campus.

No que se refere aos resultados de autoavaliação do IFNMG, os seus relatórios indicam, e os gestores do IFNMG corroboram, que a principal função do documento está relacionada ao aspecto regulatório da avaliação, uma vez que apresentam poucas evidências que suscitem ações efetivas devido ao seu formato de apresentação dos resultados, com indicadores que não são especificados por campus mas sim para o IFNMG de forma global. Contudo, a análise dos relatórios evidenciou a existência de uma evolução positiva da maioria de seus indicadores, por vezes mais modesta, mas, em grande parte, significativa.

Além disso, foi possível constatar a existência de diferentes e importantes dificuldades para uma efetiva autoavaliação, sendo muitas delas de difícil resolução interna, requerendo uma interferência em nível de política mais ampla. Dentre os aspectos contraproducentes encontrados, destacam-se a existência de um projeto de autoavaliação cuja validade findou em 2016; o fato de os membros da CPA e sCPA não serem preparados para o trabalho na comissão;

a dificuldade na composição das sCPA e na participação dos segmentos na resposta aos questionários; a insuficiência de infraestrutura física e de recursos humanos para o funcionamento da CPA e sCPA; o fato de a CPA e a sCPA não serem envolvidas no planejamento institucional; e a insuficiência da carga horária destinada aos trabalhos da CPA e sCPA.

Evidencia-se, nesta pesquisa, como relevante impasse, a quantidade considerável de membros da sCPA que se posicionou de forma neutra frente às perguntas de pesquisa, assim como, em menor medida, a quantidade de membros da sCPA que desconheciam os assuntos abordados. Isso se mostra incoerente com suas atribuições explicitadas no regulamento da CPA e sCPA institucional, nas quais eles deveriam ser atores estratégicos nos processos de avaliação institucional no âmbito do Sinaes, assim como deveriam subsidiar o seu planejamento e acompanhar o seu PDI.

Quanto às avaliações externas *in loco* e seus conceitos, as discussões indicam que, quanto às informações qualitativas das avaliações, ou seja, seus resultados em formato de relatórios, o posicionamento dos gestores aponta uma preocupação em se adaptar aos parâmetros exigidos, apesar de reconhecerem, em diversos momentos, a existência de componentes que não respeitam as particularidades dos IFs. Já os resultados quantitativos, expressos em seus CC e CI, mostram uma evidente evolução dos conceitos, no caso do primeiro, mesmo que não haja um planejamento estratégico construído com esse objetivo, e uma situação de desconhecimento quanto ao segundo devido à existência de uma única avaliação para credenciamento, não sendo possível realizar comparações.

Nas avaliações externas *in loco*, de forma geral, há críticas especialmente quanto à estrutura acadêmica que, por exemplo, não prevê a organização por departamentos do IFNMG e à multiplicidade de atuação docente nos mais diversos níveis, que não seriam respeitados. Por outro lado, foram mencionados importantes aspectos relacionados à indução de práticas mais qualificadas, uma vez que os resultados dessas avaliações provocam o aperfeiçoamento de regulamentos; a capacitação de coordenadores de cursos; e um estudo dos critérios a serem atendidos.

No entanto, constatou-se que pode haver um conflito entre a indução de melhorias e uma mudança de aspectos relacionados às particularidades institucionais para atender aos objetivos regulatórios. Quanto à avaliação institucional, especificamente, um estudo do CI e dos IGCs constatou, em relação ao primeiro, a existência de incoerências entre o instrumento avaliativo utilizado e a autonomia e as particularidades institucionais na medida em que foram feitas exigências relacionadas à formação docente e à oferta de pós-graduação *stricto sensu* que

não se adequam à realidade da instituição. Quanto ao segundo, constatou-se que o planejamento institucional de alcançar no mínimo nota 4 no IGC até 2020 não se concretizou e não existe uma perspectiva favorável para isso, visto que a prorrogação da realização do Enade dos anos de 2020 e de 2021 incide diretamente no cálculo do IGC das IES.

Por sua vez, com relação às avaliações externas *in loco* de cursos, a análise dos conceitos de cursos evidenciou a ocorrência de uma evolução gradual nas notas obtidas, pois, de 2010 a 2013, o CC que prevalecia na instituição estava na faixa 3; e a partir de 2014, a maioria dos conceitos estava na faixa 4, sendo o conceito 3 uma exceção. Conforme o PDI 2019-2023 do IFNMG, a meta era obter conceito 4 para todos os cursos a partir de 2019, chegando a 5 até 2023.

Quando observados o CC e o CPC mais recentes de cada curso do IFNMG, a maioria dos cursos (61%) possui CC maior do que o CPC e 30% possuem o CC igual ao CPC. Supõe-se haver um desequilíbrio entre os dois mecanismos avaliativos que, quando refletido no processo de divulgação dos indicadores e conceitos, resultaria em uma relativa desvalorização dos cursos da instituição, uma vez que seus valores de CPC, amplamente divulgados pelo MEC e pelos meios de comunicação, são menores do que os de seus CC, de divulgação mais esporádica e modesta.

Ainda, em uma análise global como pretende o Sinaes, uma vez que os conceitos de cursos provenientes das avaliações *in loco* do IFNMG estão majoritariamente na faixa 4 de nota, esperava-se que o CPC seguisse a mesma tendência. Como as três dimensões de avaliação são apreciadas positivamente durante as visitas dos avaliadores *in loco*, supõe-se que a instituição estaria formando alunos melhor qualificados e isso, por sua vez, refletiria no CPC obtido, que é formado por 70% de insumos provenientes dos procedimentos do Enade.

No caso específico do IFNMG, considera-se que, da mesma forma que mencionaram Griboski, Peixoto e Hora (2018), a prática adotada pela regulação, de utilizar IGC como indicador de qualidade apartado e independente do CI, pode ter concorrido para a não valorização da autoavaliação institucional e, da mesma forma, pode ser o motivador da baixa intensidade no uso dos seus resultados pela gestão da instituição, o que provoca reflexo também na utilização e no acompanhamento do PDI porque sua expressão fica reduzida no processo avaliativo. Assim, os autores asseveram que o aprimoramento do Sinaes requer a atribuição de um tratamento mais orgânico aos três componentes do sistema, além da divulgação de seus resultados de forma mais sistemática e transparente.

Quanto à avaliação de desempenho dos estudantes, a opinião dos gestores da instituição sobre o Enade indica que não ocorre, em nível institucional, um planejamento de ações ou

políticas direcionadas à melhoria das notas alcançadas, a despeito de o PDI 2019-2023 estipular como “Meta 1.2: Obter, no mínimo, nota 4 em todos os cursos submetidos ao ENADE, atingindo a nota 5 até 2023.” Como reflexo disso, a maioria dos cursos da instituição, 61%, não atingiu a meta estipulada. Destarte, observou-se que as ações existentes não são organizadas de forma sistemática e generalizada na instituição, pelo contrário, são mais pontuais e direcionadas por cada professor. Em consequência, os indicadores de qualidade da instituição, calculados em grande parte com insumos provenientes dos procedimentos do Enade, são influenciados negativamente.

Pelo exposto, constata-se, da análise da evolução dos Conceitos de Cursos provenientes de avaliações externas *in loco* do IFNMG; do conteúdo textual dos relatórios de renovação de reconhecimento, quando comparados aos relatórios de reconhecimento dos mesmos cursos; da comparação dos últimos dois relatórios de autoavaliação da instituição; e da pesquisa empírica promovida, que, apesar de a instituição ter evoluído positivamente na maioria de seus resultados de avaliação, as melhorias implementadas se devem mais às exigências pontuais dos processos regulatórios do que a uma concepção formativa e emancipatória de avaliação. Embora a maioria dos gestores reconheça a influência do Sinaes nas ações de gestão institucional, não há um planejamento estratégico sistemático para a utilização dos resultados dos procedimentos do Sinaes em suas ações. Por fim, apesar de prevista no Regulamento da CPA e sCPA uma articulação entre os resultados da avaliação externa *in loco*, da autoavaliação da CPA e do Enade para direcionar as ações de gestão, isso não ocorre na prática.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de conceber ações e ferramentas de gestão que organizem e associem a avaliação estipulada no Sinaes, e as necessidades regulatórias, ao planejamento institucional, criando estratégias que envolvam a participação da comunidade acadêmica¹³⁴, sobretudo dos envolvidos nas graduações, no processo. Entretanto, observou-se a existência de um obstáculo relevante a este processo, tendo em vista que, conforme verificado na pesquisa empírica, além de a instituição estar em processo de estruturação de suas normativas internas, há uma insuficiência de recursos humanos e orçamentários, notadamente recursos de investimento, principalmente quando se leva em consideração que o IFNMG ainda é uma instituição em processo de consolidação, sendo que alguns *campi* ainda estão em implantação.

Além do mais, é possível especificar alguns aspectos evidenciados neste estudo que requerem atenção: o formato institucional dos IFs requer uma maior interlocução entre as sCPA da instituição para, respeitando-se as concepções e as práticas de cada comunidade, seguir uma lógica na discussão e na apresentação dos resultados para construir relatórios de autoavaliação

que possuam relação e coerência, sem deixar de retratar as especificidades de cada unidade; faz-se premente a construção e aprovação do Projeto de Avaliação Institucional Global do IFNMG, a atualização dos documentos institucionais que possuem aspectos que divergem da realidade, especialmente, o Regulamento da CPA e sCPA e o Projeto de Autoavaliação da instituição que, inclusive, vigora mesmo com sua validade findada no ano de 2016; faz-se oportuno promover espaços de diálogo com toda a comunidade acadêmica e, especialmente, os gestores da instituição, para discutir os instrumentos e ações relacionados aos processos avaliativos do Sinaes e à regulação da educação superior, inclusive com a crítica existente a eles e ao tipo de qualidade que se pode esperar de cada um.

Não obstante, apesar de a instituição não possuir um planejamento estruturado e sistematizado para a utilização dos resultados das avaliações do Sinaes, esses são vistos como importantes indutores de práticas mais qualificadas, havendo algumas evidências que indicam sua utilização: de forma geral, para o planejamento e construção do PDI 2019-2023 e a atenção aos requisitos legais; quanto aos relatórios de avaliação externa *in loco*, sua utilização remete-se especialmente ao planejamento de infraestrutura, inclusive sua acessibilidade, aperfeiçoamento do Sistema Acadêmico e da Biblioteca e atuação da CPA, capacitação de coordenadores de cursos, diretores de ensino e equipe pedagógica; quanto ao Enade, esse fornece subsídios para a atuação docente.

Por sua vez, os relatórios de autoavaliação institucional indicaram uma melhoria considerável da infraestrutura física da instituição e de aspectos constantes na proposta pedagógica dos cursos, a saber, a inserção profissional dos egressos; as políticas de ensino, pesquisa e extensão; a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente.

Deve-se considerar que avaliações rigorosas de políticas ou de ações complexas e abrangentes, como são o Sinaes e os IFs, são difíceis. Considerando que todo programa ou política possui objetivos e um planejamento de sua implementação previamente determinados, expressos em uma legislação geral e em uma regulamentação específica (ARRETCHE, 2001), constata-se que, em nível local, no IFNMG, é necessário reconsiderar a sua avaliação institucional expressa pelos documentos institucionais PDI 2019-2023, Regulamento da CPA e sCPA e Projeto de Autoavaliação Institucional e as estratégias de utilização dos resultados das avaliações do Sinaes.

Na pesquisa, foi possível verificar a existência de incongruências do Sinaes quando relacionado às particularidades dos IFs, no geral, e do IFNMG, em especial. Quando se consideram as avaliações externas *in loco*, os elementos de destaque que demandam mudanças e melhorias estão relacionados tanto ao processo como aos instrumentos de avaliação, que não

se mostram adequados para avaliar as especificidades institucionais, razão pela qual as instituições da RFEPT requerem estas mudanças de adequação: capacitação específica dos avaliadores designados pelo Inep; consideração pelas características de oferta, que requerem o compartilhamento de espaços pedagógicos e administrativos pela comunidade escolar; melhor equalização do IGC quanto aos pesos das graduações e pós-graduações; estabelecimento de protocolo para escolha dos *campi* que receberão as visitas *in loco* para credenciamento da instituição; valorização de produções que não geram publicações, como as atividades acadêmicas e atividades de popularização do conhecimento; reconsideração de exigências relativas aos espaços físicos de trabalho para coordenadores e docentes; e reconsideração da exigência de titulação docente para aqueles que atuam especificamente na educação superior.

Como resultados do Sinaes no IFNMG, pôde-se constatar que não ocorre uma sintonia entre as suas três avaliações na instituição, como propõe a política; há uma certa discrepância entre o que está estipulado em algumas normativas internas e o que realmente se concretiza; não existiu uma preparação adequada e suficiente para os membros da sCPA trabalharem com a avaliação, além de uma restrição de suas ações à autoavaliação, não havendo a sua inserção nos outros procedimentos do Sinaes, conforme estipulado no Regulamento da CPA e sCPA e no Projeto de Autoavaliação.

No entanto, a ocorrência de aspectos conflitantes pôde ser observada na medida em que os sujeitos participantes se mostraram, de um modo geral, mais aderentes aos processos avaliativos no âmbito do Sinaes do que contrários. Inclusive, alguns participantes reconheceram que a avaliação nos moldes do Sinaes deveria ser estendida às demais modalidades de cursos ofertados pela instituição. Assim, embora os participantes reconheçam que as avaliações promovem momentos importantes de reflexão sobre a instituição, também apontam a necessidade de maior sistematização dos processos e mais empenho dos gestores para empreenderem as mudanças sugeridas e ou recomendadas nas avaliações, o que pode estar influenciando a baixa participação de técnico-administrativos, docentes e estudantes nas respostas aos questionários de autoavaliação.

Conclui-se ainda que, considerando a complexidade do Sinaes, as especificidades institucionais dos IFs e, particularmente, a recente criação e estruturação de suas atividades, embora os gestores entrevistados não sejam contrários aos procedimentos do Sinaes adotados, não os colocam em relevo dentre as prioridades institucionais, o que é razoável, uma vez que a instituição passa por um processo de implantação e de regulamentação interna de suas atividades. Para além desses resultados, um impacto positivo importante refere-se ao fomento de uma cultura avaliativa interna, mesmo que em curso na instituição.

Ainda, em nível mais amplo, não se percebe a ocorrência de estratégias do MEC direcionando ações para analisar esses resultados com o objetivo de promover melhorias. Assim, se a avaliação ocorre para subsidiar as políticas, não se tem percebido a sua utilização pelo MEC para resolver os problemas apresentados que, muitas vezes, requerem aspectos que não dependem da instituição, como quando há uma insuficiência de recursos humanos e infraestrutura, elementos encontrados nesta pesquisa e que requerem investimentos do governo federal. Ou seja, deve-se considerar que muitos aspectos independem da vontade ou do trabalho da instituição. Nesse sentido, pondera-se que sua responsabilização por esses resultados, quando relacionados a aspectos que independem de suas ações, tornam-se não somente ineficazes, mas, sobretudo, inadequados.

É importante destacar que os últimos anos, sobretudo nos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-atual), são marcados por um retrocesso na conquista de direitos sociais e por uma tentativa de desmonte das instituições públicas de educação, dentre elas os Institutos Federais e as Universidades Federais, que sofrem imensamente com cortes orçamentários, críticas à sua autonomia e uma postura autoritária e antidemocrática dos governos, fatores que agravam sobremaneira a possibilidade de atendimento às melhorias sugeridas nos relatórios das avaliações do Sinaes. Nesse sentido, a responsabilização das IES e de seus gestores pelas avaliações negativas é mais um instrumento de contradição em governos que têm a concepção ideológica e a opção estratégica de reduzir os investimentos em políticas sociais, ocasionando uma desvalorização da educação pública no país. Nesse sentido, no curso da história, em que a ofensiva neoliberal promove uma redução programada e contínua dos direitos sociais, especialmente os educacionais, têm-se a responsabilidade e o compromisso em fazer oposição e resistência a todas as tentativas de retirada de direitos e de retrocessos, lutando pela defesa e pelo fortalecimento das instituições públicas de educação e de seus projetos de educação transformadora e emancipatória.

No caso específico da política do Sinaes, uma vez que as mudanças promovidas a esse sistema de avaliação reforçam a ideologia neoliberal, com ênfase nas ações de regulação (GRIBOSKI, 2014; BATISTA, 2014), um papel secundário da avaliação (HORA, 2019), inclusive, aumentando a distância entre avaliação formativa e avaliação para fins regulatórios que, para Mancebo (2001, p. 1), já era “intransponível” naquele ano. O Estado regulador se exime de auxiliar as IES na resolução de seus problemas, ocorrendo uma desresponsabilização do poder público quanto ao financiamento das IES públicas, embora essas dependam de questões que não estão sob a sua administração para serem solucionadas, o que intensifica a responsabilização das IES. Nesse contexto, há que se dimensionar o conjunto dos

condicionantes proveniente dos resultados das avaliações do Sinaes para verificar em que medida a instituição possui os elementos necessários para resolver os problemas detectados ou se esses resultados se prestam mais a um aumento de sua responsabilização, visto que não há elementos para investir em melhorias dos aspectos negativos encontrados.

Como órgão que tem legitimidade para propor políticas mais abrangentes, questiona-se em que medida o MEC (re)avalia não somente os relatórios de autoavaliação das instituições, mas o próprio modelo de CPA e suas atribuições, que parecem, como no caso do IFNMG, abranger muito mais do que a sua capacidade de atuação, com as condições que lhes são proporcionadas. Considera-se relevante colocar em pauta o investimento público em aspectos que viabilizem o trabalho dos membros da CPA nas instituições para que seja possível uma autoavaliação mais efetiva e propositiva.

Nesse sentido, implicitamente, pode-se apreender que as mudanças promovidas no Sinaes, com procedimentos que, por vezes, consideram o Enade de forma demasiada, além de induzir à responsabilização das IES, não imprime a qualidade almejada, posto que a maioria de suas ações, inclusive a autoavaliação, presta-se mais ao atendimento de suas exigências reguladoras do que a uma avaliação educativa e formativa. Assim sendo, de forma concreta, não estaria atendendo aos próprios pressupostos da política.

Nesta pesquisa, constatou-se a necessidade do planejamento de ações e estratégias de avaliação mais organizadas, sistematizadas e consolidadas no IFNMG, que sejam objeto de ampla divulgação para a comunidade acadêmica. É possível que o investimento no Projeto de Avaliação Institucional Global, previsto no PDI da instituição, colabore para que esse objetivo seja alcançado. Ademais, faz-se oportuno mencionar que a avaliação global, conforme previsão do PDI 2019-2023, que dê conta de abranger todas as ofertas educacionais, desde os cursos de formação inicial e continuada até a pós-graduação *stricto sensu*, faz-se ainda mais importante em razão da natureza pluricurricular e *multicampi* do IFNMG. As suas particularidades são elementos que se tornam ainda mais relevantes para que a Instituição pense numa avaliação global, visto que sua proposta educativa, de verticalização do ensino e de oferta que respeite os itinerários formativos, faz com que esta construção influencie diretamente os cursos superiores e esses, por sua vez, influenciam as demais ofertas educacionais.

Neste estudo, tem-se a clareza de que outros aspectos e percepções também importantes não foram considerados por não constarem dentre os objetivos da pesquisa, como o detalhamento de ações de gestão desenvolvidas especificamente em cada campus do IFNMG, bem como as percepções de professores, estudantes e técnico-administrativos que não são

membros da sCPA e outros agentes externos à instituição. Assim, as considerações aqui emitidas podem ser pontos de interesse para novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUILAR, Luis Enrique; FRANÇA, Eliacir Neves. A mudança de governo no Brasil e os efeitos nas políticas de educação superior: uma análise preliminar. **Universidades**, n. 85, p. 53-64, jul./set. 2020. Disponível em: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/276/283>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_1_o_trabalho_coletivo_na_escola.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP AE**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. Contrato de Desempenho da nova versão do Future-se NÃO deve ser assinado, **Jornal UFG**, 2019a. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/121422-contrato-de-desempenho-da-nova-versao-do-future-se-nao-deve-ser-assinado>. Acesso em: 26 maio 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 52, v. 2, p. 127-138, nov. 2019b. Disponível em: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52.pdf#page=128>. Acesso em: 16 jun. 2021.

AMORIM, Mônica Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa. **Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa de práticas e sentidos**. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2019.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-56.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA-SEPNET, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsecept/anaisIIsecept.html>. Acesso em: 3 jan. 2017.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação Institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1069>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n.12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

ASSIS, Lúcia Maria de. A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 297-322.

ASSIS, L. M. de; CARVALHO, R. R. da S.; COSTA, A. F. de C. e. Avaliação da Educação Superior no contexto do PNE (2014-2024): tensões, desafios e perspectivas em construção. In: OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. (orgs.). **Políticas de Educação Superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**. [Livro Eletrônico] Brasília, DF: Anpae, 2019. p. 73-93. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br>. Acesso em: 26 maio 2021.

ASSIS, L. M. de; COSTA, A. F. C.; LOPES, P. I. X.; GOMES, D. F. Avaliação da educação superior e Plano Nacional de Educação: tensões, mudanças e perspectivas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 746-762, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62178/35885>. Acesso em: 17 mar. 2021.

AZEVEDO, L. A. de A. **De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova Institucionalidade?** 2011. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>. Acesso em: 24 de abril 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao Sinaes: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Sorocaba, v. 9, n. 2, p. 37-49, 2004. Disponível em:
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 8 mar. 2018.

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, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. A avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (orgs.). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.

BATISTA, Michelle Espíndola. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores *ad hoc* do INEP. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOGDAN, R. C.; BINKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BOITO JUNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, [1909]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 30 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 de abril de 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**, de 28 de novembro de 2005. Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/18389>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC/Setec, 2010.

BRASIL. CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2014:** documento – referência. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação

federativa e regime de colaboração / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013a.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria. TC 026.062/2011-9**. 2012. Relator: José Jorge, 13 mar. 2013. Brasília, DF: Tribunal de Contas da União, 2013b. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep)**: Documento base. Coordenação: Anna Catharina da Costa Datas; Anna Cristina Cardozo da Fonseca. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: http://www2.ifam.edu.br/IV-enped/documentos/apresentacoes/0000026164-sinaep_documento-base.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, DF: Ministério da Educação, ago. 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES - Avaliação in loco**: referenciais no âmbito do SINAES. v. 5. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Controladoria Geral da União-CGU. **Relatório de Auditoria Anual de Contas**. Brasília, DF: CGU, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2018**: documento – referência. A consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa presencial e a distância**: credenciamento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. MEC. SETEC. Portaria nº 51, de 21 de novembro de 2018. Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição 224, Seção 1, p. 25, 22 nov.

2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51283320/do1-2018-11-22-portaria-n-51-de-21-de-novembro-de-2018-51283076. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. MEC. SETEC. DDR. **Plataforma Nilo Peçanha: Guia de Referência Metodológica - PNP 2020**. Brasília, DF: Editora Evobiz, 2018b. [Livro eletrônico]. Disponível em: http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/npn/2020/grm_pnp_2020.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: efeitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BUENO, D. G. M. **A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o Enade interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89446960006/html/index.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; SILVA, Débora Regina Almeida da; ARAÚJO, Israel Martins. Políticas de Expansão da Educação Superior e a Expansão da Rede Federal: novos formatos institucionais e acadêmicos no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta (orgs.). **Educação Superior: as diversas faces da expansão**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2017. p. 103-125.

CARDOZO, Ricardo Magalhães Dias. **Gestão participativa na educação profissional e tecnológica: o papel do Conselho Diretor - um estudo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salinas-MG**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 449 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil um diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 10 set. de 2020.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; FERREIRA, Suely. Universidades Federais: desafios da expansão e da democratização do acesso ao ensino superior. In: FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Universidades Públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CECHELLA, Gilberto. A interiorização do ensino público federal e o desenvolvimento local. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA-CIGU*, 18., 2018, Ecuador. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018. ISBN: 978-85-68618-05-9. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161518142.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

CIAVATTA, Maria. Política e História da Educação Profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13038/7094>. Acesso em: 26 maio 2021.

CHAUÍ, Marilena de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE. Câmara de Educação Superior. **Relatório parcial do projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1042.3**. O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino. Consultora: Sabine Righetti. Brasília, DF: CNE/CEB, maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/72001-produto-1-documento-tecnico-sobre-a-definicao-do-conceito-preliminar-de-cursos-cpc/file>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CONIF. **Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais**. Natal, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/manifesto%20Conif.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

COSTA, A. F. C. E.; OLIVEIRA, J. F. de; GOMES, D. F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 12, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p.151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 27 maio 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 293-333, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00293.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003b. p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 17 fev. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/Anpae, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018203079>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 jan. 2019.

DRAIBE, Sônia Mirian. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. do C. B. de (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. Análise dos resultados do Enade dos cursos de licenciatura do Maranhão nas versões 2005, 2008, 2011 e 2014: primeiras aproximações. *In*: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlene de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior**. Anápolis: Editora UEG, 2018. p. 274-287. Disponível em:

http://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudo_compartilhado/11015/ebook1_financiamento_e_avaliacao.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 197-226, jan./jun. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/10096-Texto%20do%20Artigo-30116-1-10-20090331.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053/3320>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FERREIRA, Suely. **A Universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. Expansão, interiorização e alterações nas Universidades Federais no contexto do desenvolvimentismo. In: FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Universidades Públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: a construção de uma nova institucionalidade**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/biblioteca/index.php?codAcervo=417166>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FIGUEIREDO, Gabriela Matos Miranda de. **Avaliação da eficiência dos gastos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (orgs.). **Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 179-206. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FREITAS, Marize Dias; MACHADO, Mônica Cristina Rovaris; PASSOS, Gleise Prado da Rocha. Análise da nova institucionalidade: o caso do Instituto Federal de Sergipe – IFS sob a ótica dos seus servidores. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO POLÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO BRASIL, 4., 2013, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. 2013. Vitória da Conquista: UESB, 2013. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP012.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.;

RAMOS, M. (org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. p. 41-62.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. Disponível em: <https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2020/09/future-se-ebook.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de Licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

GOMES, Osmilda da Fonseca; GOMIDE, Tainá Rodrigues; GOMES, Maria Ângela do Nascimento; ARAUJO, Djair Cesario de; MARTINS, Simone; FARONI, Walmer. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista Gestão Universitária na América Latina - G.U.A.L.**, Florianópolis, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p234>. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/18004/1/artigo.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes**. 2014. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): uma década de avanços, limites e perspectivas. In: LAS CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy Moreira (org.). **Educação Superior: desafios em perspectivas transdisciplinares**. 1ed. v. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 77-92. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

GRIBOSKI, Claudia Maffini; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; HORA, Paola Matos da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 178-197, abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000100010>. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 8 mar. 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAAS, Celia Maria. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): uso de seus resultados e impactos na gestão acadêmica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (orgs.). **Política e gestão da educação superior** – Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Brasília, DF: Anpae, 2019. p. 124-127. [Livro Eletrônico]. Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/3VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

HAAS, Celia Maria; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Avaliação, regulação e qualidade na educação superior: os desafios da gestão acadêmica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, out./dez. 2019. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15825>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15825/8008>. Acesso em: 22 maio 2021.

HEY, Sônia Maria; DA SILVA, Edson Aires; GUMBOWSKY, Argos. Avaliação Institucional no ensino superior brasileiro: Política pública como meio de descentralização e de desenvolvimento. **Episteme Transversalis**, Volta Redonda, v. 10, n. 1, abr. 2019. ISSN 2236-2649. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1295>. Acesso em: 16 fev. 2021.

HORA, Paola Matos da. **Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior**. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

HORA, Paola Matos da. **Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. 2019. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). **Ciclo de debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. v. 2. Fundação Carlos Chagas. Florianópolis: Insular, 2013. p. 125-134.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Estatuto do IFNMG**. Montes Claros, 2009. (Última atualização em maio de 2020.). Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 21 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Regimento Geral do IFNMG**. Montes Claros, 2011a. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 21 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG) - CAMPUS SALINAS. **Histórico**. Salinas, 2011b. (Última atualização em 3 jan. 2020.). Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-salinas/historico>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG) - CAMPUS JANUÁRIA. **Histórico**. Januária, 2011c. (Última atualização em 5 dez. 2019.). Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-januaria/historico>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Projeto de Autoavaliação Institucional**. Montes Claros, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Relatório de Avaliação *in loco* para credenciamento do IFNMG**, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Regulamento da CPA e SCPA do IFNMG**, [2015].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional – vigência de 2019 a 2023**. Montes Claros, 2018. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 21 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Relatório de Autoavaliação 2018**. Montes Claros, 2019. Disponível em: <https://documento.ifnmg.edu.br>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Relatório de Gestão 2019**. Montes Claros, mar. 2020. Disponível em: <https://documento.ifnmg.edu.br>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Relatório de Gestão 2020**. Montes Claros, 27 maio 2021. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/591-portal-noticias-2021/26647-relatorio-de-gestao-2020-do-ifnmg-esta-disponivel-para-consulta-publica>. Acesso em: 21 jun. 2021.

IKUTA, Camila Yuri Santana. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938-969, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v27i66.4039>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/4039>. Acesso em: 18 fev. 2021.

JESUS, Girlene Ribeiro de; SOUSA, José Vieira de. Avaliação dos cursos superiores de tecnologia: uma análise sob a perspectiva dos gestores. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlene de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior**. Anápolis: Editora UEF, 2018. p. 446-460. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudo_compartilhado/11015/ebook1_financiamento_e_avaliacao.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>. Acesso em: 4 jun. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 maio 2021.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O rumo trilhado pelo IFMT: 2009-2019. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.10015>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10015>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia. Conceito Preliminar de Curso: conceito único para uma realidade educacional múltipla. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 28, n. 69, p. 748-772, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3970>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3970/3468>. Acesso em: 8 mar. 2021.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 198-226, 2011. DOI: 10.20396/etd.v12i0.1210. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIMA, F. B. G de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MANCIBO, Deise. Avaliação na educação superior, Estado e produção de subjetividades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: RBE, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MANCEBO, Deise. Educação Superior no Brasil: expansão e tendências (1995 - 2014). In: SILVA JÚNIOR, José dos Reis; ROTHEN, José Carlos; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (orgs.). **Políticas de Educação Superior Brasileira**: apontamentos e perspectivas. 10. ed. Brasília, DF: UnB - Câmpus Universitário Darcy Ribeiro, 2017, p. 101-120. (Coleção Políticas Públicas de Educação, Coletânea GT 11, ANPED).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991. v. 26/27. p. 149-158. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARCELINO, Karina Francine. Institucionalizando a profissionalização da gestão em universidades federais brasileiras: um estudo sobre a Escola de Gestores e o Programa Nacional de Formação de Gestores da área de pessoas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO DO SETOR PÚBLICO - CIDESP, 3., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Unisul/UFSC/UDESC/Fundação ENA. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/495-1568-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

MARTINS, M. A. R.; ALONSO, D. de F. O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado: implicações para o currículo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 4, n. 7, p. 184- 200, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/290/pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MARTINS, G. R. M. A evolução da avaliação institucional no Centro Paula Souza: do analógico ao digital – 20 anos de Sistema de Avaliação Institucional (SAI). In: MORAES, Gustavo Henrique et al. (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 405-422. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MAXIMO, Rérisson. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **Urbe – Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 12, e20190080, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190080>. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 maio 2021.

MELO, M. F. P. da C.; REZENDE, W. S. Avaliação externa da educação profissional: a experiência do Space Técnico no Ceará. In: MORAES, Gustavo Henrique et. al. (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 339-361. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MORAES, G. H. A Plataforma Nilo Peçanha: desafios à construção de estatísticas e indicadores de avaliação para a Rede Federal. In: MORAES, Gustavo Henrique et al. (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 423-476. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MORAES, Karine Nunes de. **A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MORAES, M. A. C.; SOARES, J. C. R.; OKUYAMA, F. Y.; NUNES, J. G.; PIO, G. S. O SINAES nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 6, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3563>. Acesso em: 7 abr. 2017.

MORAES, Mário César Barreto. Tendências da avaliação na educação superior. In: FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, 33., **Os efeitos da pandemia e o futuro da Educação Superior**, 4 nov. 2020. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iMuSAJIDQ9Q>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MORGADO, F. E. P. et al. Avaliação da educação profissional: a experiência do Senai. In: MORAES, Gustavo Henrique et al. (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 363-388. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 22 maio 2021.

NOGUEIRA, André Magalhães; NUNES, Edson; BARROSO, Helena Maria. A origem do credenciamento: autorização e reconhecimento de Universidades: período 1931-1996. **Observatório Universitário**, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2000. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/danie/Downloads/A_transformacao_da_educacao_em_mercadoria_no_Brasi.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A articulação entre educação profissional e licenciatura nos Institutos Federais de Educação**. Trabalho Final da Disciplina Políticas Educacionais, PPGE-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. file:///C:/Users/danie/Downloads/A_ARTICULACAO_ENTRE_EDUCACAO_PROFISIO NA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de. LDB, PNE (2014-2024) e a construção do Sistema Nacional de Educação: avanços, tensões e perspectivas. In: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi (orgs.). **A LDB e as políticas educacionais**: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018. p.31-45.

OTRANTO, Célia Regina. A autonomia universitária como construção coletiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. 2004. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: RBE, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t113.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PACHECO, Eliezer. **SETEC/MEC**: Bases para uma Política Nacional de EPT. Brasília, DF: MEC, 2008.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

PACHECO, Eliezer. O futuro dos Institutos Federais. **Sul 21**, Porto Alegre, 17 jul. 2017. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória-ES, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PALES, R. C.; SANTOS, G. R. dos; RODRIGUES, S. G. Minas Gerais, Estado síntese do desenvolvimento regional brasileiro. In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MOBILIDADES E DESENVOLVIMENTO, 4., 2014, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: Unimontes, 2014. p. 20. Disponível em: http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT06/03_GT_06.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

PAIVA, Giovanni Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, mar. 2008. DOI: [org/10.1590/S0104-40362008000100003](https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100003). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PAULANI, Leda Maria. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-66.

PEREIRA, Mércia; COSTA, Alexandre Marino; PRADO, Maria de Lourdes; LAPOLLI, Édís Mafra; CIDRAL, Rose Maria Back. Gestão Acadêmica e Administrativa universitária empreendedora. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26092/4.5.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 maio 2021.

PEREIRA, I. F. M. J.; WAEHNELDT, A. B. Avaliação Nacional do Egresso do Senac e Inserção no Mercado de Trabalho. In: MORAES, Gustavo Henrique et al. (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 389-404. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

POCHMANN, Marcio. Os três tempos do neoliberalismo brasileiro: Collor, FHC e Temer. **Rede Brasil Atual**, 12 dez. 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/12/neoliberalismo-em-tres-tempos-no-brasil-7265.html>. Acesso em: 17 ago. 2018.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 14 abr. 2017.

QUERMES, Paulo Afonso de Araújo. **Os conselhos paritários, o estado e a sociedade civil:** possibilidades e limites à efetivação da cidadania e ao controle das políticas públicas no Brasil. 2000. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000.

RAMOS, Marize Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 maio 2021.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior:** impactos da política de avaliação no Brasil. 2007. 206 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROCHA, Rui Martins da. **Controle interno:** avaliação da estrutura do sistema de controle interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RODRIK, Dani. Salvando a economia do neoliberalismo. **Jornal Grande Bahia**, 5 dez. 2017. Disponível em: <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2018/02/salvando-a-economia-do-neoliberalismo-por-dani-rodrik/>. Acesso em: 14 ago. 2018.

ROTHEN, José Carlos; BERNARDES, Joelma dos Santos; BORGES, Regilson Maciel; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Cursos de graduação no Sinaes: a prática institucional entre parâmetros nacionais e internacionais de avaliação e acreditação da qualidade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 4, e37650, 2018. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i4.37650>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37650/751375138391>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. Sinaes: do documento original à legislação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.163-180, maio/ago. 2007.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação:** referências para uma primeira conversa. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-50. Disponível em: https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/rothen_avaliacaoeducacao_ebook_completo_140318-560638-560648.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade do século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-49. Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674106>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674106.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

SANTOS, Cíntia Regina da Silva. **O olho do dono engorda o boi? Uma análise da relação entre os indicadores de gestão do Tribunal de Contas da União para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o índice geral de cursos**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Leomar dos; BRONNEMANN, Márcia Regina. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do Sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-21, jan. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p1>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p1/23984>. Acesso em: 22 maio 2021.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Margareth Guerra dos. Sistemas de asseguramento da qualidade da educação superior nas políticas de avaliação: accountability. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlene de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior**. Anápolis: Editora UEG, 2018. p. 349-359. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudo_compartilhado/11015/ebook1_financiamento_e_avaliacao.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

SANTOS, R. A. dos. Estrutura e procedimentos para a avaliação da Educação Superior no Brasil: limites e novas possibilidades (palestra). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Brasília, DF: Inep, 30 out. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Fundações Públicas na Universidade Pública. A quem interessam? In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (orgs.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 189-214.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional?. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300016>. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2015. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Elizangélica Fernandes da. **Avaliação de educação superior em duas instituições federais de ensino público em Porto Velho/RO: um estudo exploratório (2008-2013)**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-29, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

SOUSA, J. V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, p. 242-256, 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gkef-uIGmwgJ:www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SOUSA, A. G.; BERALDO, T. M. Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf. Acesso em: 24 jan. 2018.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, R. I. Sinaes ou NeoSinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-AVALIES, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

SOUZA, Valesca Rodrigues. **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**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SOUZA, Irineu Manoel de; SANTOS, Jane Lúcia Silva. Empreendedorismo na gestão universitária. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 11, n. 2, p. 517-526, ago./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v11i2.1152.g988>. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/1152-3172-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

SOUZA, Paulo André de. **Políticas de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro (1983 – 2016)**. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SOUZA, V. R. de; KIPNIS, B. A autoavaliação institucional na construção da identidade do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-AVALIES, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. 2016. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156776.pdf. Acesso em: 1 abr. 2017.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SOUZA, José dos Santos; OTRANTO, Celia Regina. O papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na divisão do trabalho da educação superior no Brasil. In: SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; MELO, Savana Diniz Gomes; GARIGLIO, José Ângelo (orgs.). **Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 205-233. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WnlkLhc4QP2FhE2sUMxMDdH9lJyQFn4Y/view>. Acesso em: 24 maio 2021.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL- ANPed SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-21. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 9 set. 2020.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto; RIOS, Monica Piccione Gomes. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004–2014. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 793-816, nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3150/2839>. Acesso em: 15 mar. 2018.

THOMAZ, S. M.; QUEIROZ, V. Q.; QUEIROZ, F. C. B. P.; SAMPAIO, M. V. D.; FURUKAVA, M.; MARQUES, E. L. Análise dos Indicadores de desempenho dos Institutos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sob a ótica da qualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 14., Florianópolis, 2014. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z9BHuzZBPZMJ:https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 11 abr. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VELOSO, Helmer Soares. **Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

VIANA, Márcia de Negreiros. **Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008: Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

APÊNDICES
APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO
MEMBROS DA CPA DO IFNMG

Prezado(a) participante,

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa que tem o propósito de discutir a implementação e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) nos Institutos Federais (IFs).

De modo mais específico, objetiva analisar as repercussões, os impactos e as possíveis mudanças decorrentes dessa política de avaliação na gestão do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Para isto, tendo em vista a sua experiência na Comissão Própria de Avaliação (CPA) desta Instituição, solicitamos, por gentileza, que colabore preenchendo o questionário abaixo²³⁶. Desde já, agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

O preenchimento e o envio do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) significam que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a **sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação**.

Questionário nº: _____

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES		
	Seu endereço de e-mail:	
1.1	Idade	
1.2	Sexo	() Feminino () Masculino () Outro
1.3.1	Sua última representatividade na CPA	() Sociedade Civil () Discente () Técnico-administrativo () Docente
1.3.2	Sua última representatividade na CPA	() Titular () Suplente
1.4	Tempo de participação na CPA do IFNMG.	____ anos e ____ meses.
1.5	Subcomissão da CPA da qual faz ou fez parte.	() Almenara () Salinas () Araçuaí () Pirapora () Arinos () Januária () Montes Claros
1.6	Maior escolaridade completa	() Ensino fundamental () Mestrado () Ensino médio () Doutorado () Graduação () Pós-doutorado () Especialização () Não tenho escolaridade formal

²³⁶ O questionário será confeccionado com o auxílio do Google Forms, uma ferramenta gratuita, e será enviado aos participantes da pesquisa por e-mail. O seu preenchimento será eletrônico. Com relação às perguntas abertas, o espaço destinado para as respostas não terá limites, de forma que o participante se sinta livre para responder. Assim, os espaços destinados às perguntas abertas neste formulário são meramente ilustrativos.

1.7	Nome da graduação cursada. <i>(Se for o caso. Se possuir mais de 1 graduação, especificar).</i>	_____ _____ _____
1.8	Nome da maior pós-graduação cursada <i>(se for o caso)</i> :	_____ _____ _____

BLOCO 2 – PERCEPÇÕES/CONCEPÇÕES

2.1 Sobre os mecanismos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), assinale a afirmativa que melhor corresponde à sua opinião.

- () Não conheço os mecanismos de avaliação do Sinaes.
- () Tratam-se de mecanismos que têm o objetivo de informar à população sobre as IES e os cursos, cumprindo a função de prestar contas à sociedade sobre a qualidade da educação ofertada.
- () Tratam-se de mecanismos que, por meio de diferentes processos que se interligam, têm o objetivo de melhorar a qualidade da educação das instituições de educação superior.
- () Tratam-se de mecanismos burocráticos, que são impostos pelo governo para avaliar e classificar cursos e instituições com o intuito de ranqueá-los, pouco ou nada contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas instituições.
- () Tratam-se de mecanismos de regulação das IES, contudo, podem promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições por fornecer dados para o debate e a reflexão.
- () Tratam-se de mecanismos que têm o objetivo de adequar o ensino às demandas do mercado de trabalho, funcionando como um processo de controle das instituições.
- () Não tenho opinião sobre este assunto.
- () Tenho outra opinião sobre este assunto. Qual?

2.2	Você considera a autoavaliação institucional importante para o IFNMG? Por que?	_____ _____ _____
2.3	Além da autoavaliação promovida pela CPA, a instituição possui outras atividades ou critérios internos de avaliação de suas atividades, considerando, todos os níveis e modalidades de educação ofertados?	☐ Não ☐ Não sei ☐ Sim. Especificar os critérios adicionais de avaliação. _____ _____ _____
2.4	Quando consideramos todos os cursos, níveis e modalidades, ofertados pelo	☐ Sim ☐ Não sei

	IFNMG, a autoavaliação promovida pela CPA é suficiente para avaliar a instituição e retratar sua realidade?	() Não. Mencionar o(s) aspecto(s) ou situação(ões) que você considera importante(s) e que não é(são) abordado(s) na autoavaliação do IFNMG.
--	---	---

BLOCO 3 - AVALIAÇÃO

Por favor, marque o número (de 1 a 5) correspondente ao seu grau de concordância com as seguintes afirmativas e, em caso de desconhecimento sobre o assunto, deixe a questão em branco.

Explicação:

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro (não possuo opinião formada sobre este item)

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
3.1	Conheço a legislação relativa aos procedimentos de avaliação da educação superior, no âmbito do Sinaes.					
3.2	Os resultados da autoavaliação institucional precisam ser contextualizados aos documentos oficiais da instituição, como Relatório de Gestão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).					
3.3	A autoavaliação desenvolvida pela CPA é suficientemente conhecida pela Gestão do IFNMG.					
3.4	O principal objetivo da autoavaliação realizada pela CPA é cumprir os requisitos legais para a oferta de cursos superiores, a saber, os processos de autorização, pelo Ministério da Educação, para a oferta de cursos de graduação.					
3.5	O principal objetivo da autoavaliação realizada pela CPA é promover um diagnóstico da realidade institucional para subsidiar a gestão com informações que possibilitem a melhoria dos serviços prestados à comunidade.					
3.6	O IFNMG possui uma cultura avaliativa já internalizada, com procedimentos de avaliação institucional desenvolvidos de forma contínua e flexível.					

BLOCO 4 - GESTÃO

4.1 Na sua opinião, como os mecanismos de avaliação da educação superior provenientes do Sinaes influenciam as práticas institucionais e a gestão do IFNMG?

4.2 Quando nos referimos especificamente aos resultados das avaliações conduzidas pela CPA, como a equipe gestora do Instituto utiliza estas informações? Eles têm influenciado na organização, no planejamento e na gestão do IFNMG?

Por favor, marque o número (de 1 a 5) correspondente ao seu grau de concordância com as seguintes afirmativas e, em caso de desconhecimento sobre o assunto, deixe a questão em branco.

Explicação:

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Neutro (não possuo opinião formada sobre este item)

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
4.3	A CPA do IFNMG acompanha o PDI e apresenta sugestões, subsidiando o planejamento do IFNMG.					
4.4	Ao longo dos anos o Sinaes vem ampliando sua repercussão na gestão institucional do IFNMG.					
4.5	Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são correlacionados aos resultados das avaliações externas <i>in loco</i> e aos resultados do Enade para o planejamento de ações institucionais.					
4.6	Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas a aquisição de infraestrutura física e de materiais pela Instituição.					
4.7	Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas a concursos e/ou contratações de servidores docentes e técnico-administrativos.					
4.8	Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas a capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos.					
4.9	Os resultados da autoavaliação promovida pela CPA no IFNMG são considerados nas decisões relativas às propostas pedagógicas e às mudanças dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Instituição.					
4.10	No IFNMG, são promovidos eventos ou outros momentos que oportunizem o debate entre gestores e a comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados nas avaliações relativas ao Sinaes.					
4.11	No IFNMG, ocorreram iniciativas com o objetivo de tentar melhorar os resultados das avaliações institucionais pelas quais a instituição passa.					

5 Você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou comentário sobre os procedimentos do Sinaes e a sua influência na Gestão do IFNMG?

Obrigada por colaborar com a pesquisa!

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES E COORDENADOR DA CPA DO IFNMG

Pesquisadora responsável: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Horário de realização: Início:_____ Término:_____

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
Nome do entrevistado(a): _____	
Idade: _____	
Sexo: (☐) Masculino (☐) Feminino (☐) Outro	
Formação: Graduação: _____ Pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado) _____	
Tempo de vínculo com o IFNMG:	_____ anos e _____ meses.
Tempo de participação na CPA do IFNMG ou tempo de participação na gestão do IFNMG (considerando todos os cargos assumidos, especificar os cargos):	_____ anos e _____ meses.
E-mail: _____	
Telefone: _____	
BLOCO 2 – PERCEPÇÕES/CONCEPÇÕES	
1. O que é, para você, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)? 2. No contexto dos processos de avaliações desenvolvidos pelo Sinaes, qual é o papel da CPA? 3. Em sua opinião, qual é a importância da realização de um processo de avaliação institucional para o IFNMG?	
BLOCO 3 – AVALIAÇÃO	
1. Quais processos de avaliação institucional que você conhece são realizados no IFNMG, considerando todas as áreas de atuação, níveis educacionais ou cursos ofertados no Instituto? 2. Dentre estes processos, qual ou quais você acha que mais interferem na gestão e no trabalho desenvolvido pela instituição? Por que? 3. No IFNMG, você tem conhecimento de ter havido alguma orientação sobre as avaliações relativas ao Sinaes, assim como seus resultados e formas de utilização? 4. A autoavaliação promovida pela CPA é suficiente para fazer uma boa avaliação da instituição?	

5. Os relatórios de autoavaliação sofreram alguma alteração ao longo do tempo? Se sim, por que?
6. No IFNMG, a CPA tem alguma dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho e o cumprimento dos objetivos de sua autoavaliação?
7. Sobre as avaliações externas *in loco* do IFNMG e de seus cursos promovidas pelo MEC para a oferta de cursos de graduação, você conhece os instrumentos utilizados? Se sim, qual é a sua opinião sobre eles?
8. Tendo em vista os procedimentos de avaliação decorrentes do Sinaes, no IFNMG ocorre uma articulação entre a avaliação da instituição (interna e externa), a avaliação dos cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE)? Se sim, como?
9. No IFNMG, ocorreu alguma ação específica destinada a melhorar os resultados das avaliações institucionais pelas quais a instituição passa? Se sim, o que foi feito?

BLOCO 4 – GESTÃO

1. Como os dados resultantes das avaliações conduzidas pela CPA e pelos demais mecanismos de avaliação do Sinaes são trabalhados pela equipe gestora do Instituto? Eles têm influenciado na organização, no planejamento e na gestão do IFNMG? Se sim, como?
2. No IFNMG, são promovidos eventos ou outros momentos que oportunizem o debate entre gestores e a comunidade acadêmica sobre os resultados alcançados nas avaliações relativas ao Sinaes? Se sim, como estes resultados chegam à comunidade acadêmica?
3. Na sua opinião, o IFNMG possui uma cultura avaliativa decorrente do Sinaes reconhecida por todos (gestores, docentes, técnico administrativos e discentes)? Se sim, como isso se manifesta?
4. Com a transformação do Cefet Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas em IFNMG e a ampliação da oferta de cursos de graduação, ocorreram alterações nas finalidades e na gestão da instituição? Se sim, quais?
5. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou comentário sobre os procedimentos do Sinaes e a sua influência na gestão do IFNMG?

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Doutorado intitulada “**Políticas de expansão e avaliação da educação superior: o caso do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)**”. Meu nome é Daniela Fernandes Gomes, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é avaliação da educação superior.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, preencha este documento. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail danielafig1412@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (38)99128-3700. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações sobre a pesquisa:

A Entrevista faz parte das estratégias da pesquisa intitulada “**Políticas de expansão e avaliação da educação superior: o caso do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)**”, coordenada pela pesquisadora de Doutorado Daniela Fernandes Gomes e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), sob a orientação do Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

A investigação em curso problematiza a avaliação da educação superior, no âmbito do Sinaes, empreendida aos Institutos Federais, instituições historicamente voltadas a oferta de educação profissional e tecnológica que, atualmente, ofertam educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, o estudo se propõe a analisar as repercussões, os impactos e as possíveis mudanças decorrentes do Sinaes na gestão do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), sendo convidados a participarem do estudo Gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFNMG.

Espera-se que a pesquisa contribua com o conhecimento sobre o campo da avaliação da educação superior na medida em que proporcionará subsídios para entender o processo de avaliação empreendido, no âmbito do SINAES, aos IFs. Estas instituições exercem uma missão relevante no contexto nacional, principalmente ao se levar em consideração a sua importante expansão e a sua interiorização na oferta de educação no país.

Esclarecido o escopo da investigação, solicito, gentilmente, sua livre participação como sujeito informante nesta pesquisa. Podem ser tomados como benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação, a produção de conhecimentos sobre a influência do Sinaes na gestão do IFNMG. Ainda, como benefício no plano individual, a entrevista poderá proporcionar, de alguma forma, um exercício de reflexão sobre sua atuação no IFNMG, promovendo a percepção da importância de seu trabalho para a instituição. Por outro lado, é possível que ocorra *desconforto emocional* e/ou *riscos psicossociais*, como algum constrangimento ou mal-estar, ao relatar eventuais experiências que tenham provocado tais sensações em você.

Esta participação não resultará em nenhum custo e, portanto, não requer ressarcimentos por parte da pesquisadora responsável, o resguardando ao direito de pleitear indenização de reparação, garantida em lei, caso sinta que houve danos, imediatos ou futuros, decorrentes da participação nesta pesquisa. Em momento algum, os participantes serão

identificados na apresentação e publicação científica dos resultados desta pesquisa, sendo favoráveis ou não, e por isso, o sigilo será garantido, assegurando a privacidade e o anonimato dos participantes.

A - Caso queira se identificar, declare a proposição escolhida:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

B - Sobre a guarda dos dados coletados para usos em pesquisas futuras, declare a proposição escolhida:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Políticas de expansão e avaliação da educação superior: o caso do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Daniela Fernandes Gomes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Montes Claros, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE 4

Quadro 28 – Pontos de pautas de reuniões do Colégio de Dirigentes do IFNMG, de 2014 a 2021, disponíveis no Portal do IFNMG

Ano	Data	Quantidade de ações estruturantes - Aprovação/reestruturação/alteração de regulamentos, regimentos e documentos institucionais	Quantidade: Implantação/reestruturação de cursos	Sinaes
2014	26/03	03 - Regulamento das ações afirmativas para ingresso no IFNMG; Relatório de Gestão 2013; Regulamento para afastamento docente para qualificação.	1	0
	29/10	10 - Implantação e funcionamento do Centro de Referência em Educação a distância (Cead); Oferta 2014 dos cursos da Rede e-Tec Brasil, e-Tec Idiomas, Renafor, Proeja, UAB e Formação pedagógica para docentes; Regulamento disciplinar discente dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; Minuta das orientações gerais para os processos de regulamentação e reconhecimento de cursos superiores; Regulamento do Napne.	0	0
2015	28/06	03 - Adequação dos quadros com ofertas de cursos e vagas anuais e o planejamento para implantação de novos cursos nos campi da expansão fase III: Diamantina, Janaúba, Porteirinha e Teófilo Otoni; Programa PBQS; Pronatec Bolsa formação.	0	0
	30/06	03 - Pronatec, pactuação e ofertas 2015; Regulamento interno dos Conselhos Gestores; Eleições de Diretores Gerais para comporem o Conselho Superior.	1	01 – Regulamento da CPA e sCPA
	14/07	0	0	0
	06/10	04 - Metodologia de trabalho da nova estrutura da auditoria interna; Programa de recepção docente do IFNMG; Mostra de extensão; Revista Contação.	6	0
	03 e 04/11	02 - Manuais da Pró-Reitoria de Administração; Regulamento para oferta de estágio.	6	0
2016	14 e 15/03	04 - Relatório de Gestão 2015; Edital de inovação; Seminário de Inovação Científica do IFNMG; Eleições 2016 para Reitor e Diretores.	0	0
	07/04	03 - Regulamento para gestão da atividade docente; Normativa para oferta de carga horária semipresencial em cursos de educação profissional técnica e tecnológica presenciais; Sistema integrado de bibliotecas.	14	0
	28/04	03 - Programa de contratação de estagiários; Concursos Públicos; Regimento do Conselho Gestor.	2	0
	18/05	02 - Incubadora Social; Regimento do Conselho Gestor.	10	0
	07/07	04 - Regulamento sobre alteração de regime de trabalho docente; Plano de Permanência e Êxito do IFNMG; Rematrícula e atualização SISTEC Rede e-Tec/Profucionário; Implantação/estruturação dos centros de línguas.	2	0
	03/08	0	1	0
	15/09	07 - Seminário de Ações Inclusivas; Formato de oferta de cursos de graduação pelo Sistema UAB; Regimento Geral; Registro de frequência do âmbito do IFNMG; Pactuação Pronatec Campo 2016; Revista Multifaces; Concursos Públicos.	1	0
	15/12	09 - Implantação e disponibilização dos Sistemas: Sistema Eletrônico de Informações (SEI), Google for education e	10	0

		Sistema Acadêmico (Cajuí); Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento de atribuições dos coordenadores de cursos técnicos; Regulamento dos colegiados dos cursos técnicos; Regulamento interno do Colégio de Dirigentes (Codir); Manual do Servidor do IFNMG; Portfólio de tecnologias e competências do IFNMG.		
2017	21 e 22/02	04 - Regulamento do Neabi; Regulamento da Assessoria Pedagógica; Regimento do Codir; Planejamento estratégico da Extensão.	3	0
	15 e 16/03	09 - Estatuto do IFNMG; Regimento Geral; Regimento interno da Reitoria; Política de Assistência Estudantil do IFNMG; Relatório de Gestão; Regulamento do RSC; Regimento do Codir; Regulamento dos cursos de graduação; Estatuto da Fadetec	2	0
	23/05	08 - Regulamento da CPPD; Regimento Interno dos Campi; Regulamento geral dos cursos de pós-graduação lato sensu do IFNMG; Regulamento dos Centros de Ensino de Línguas do IFNMG; Regulamento de professor colaborador externo ao IFNMG; Proposta 20% EAD para os cursos presenciais do IFNMG; Regulamento para autorização de afastamento de servidores do IFNMG, para qualificação, capacitação e participação em eventos; Regulamento do Codir.	3	0
	20/06	03 - Proposta de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos e vestibulares do IFNMG; Regulamento do professor colaborador externo; Regulamento de concessão de bolsas de pesquisa, pós-graduação, extensão, desenvolvimento, inovação e intercâmbio.	1	0
	03 e 04/07	01 – Regimento do Codir	0	0
	17 e 18/08	06 - Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento de revalidação de diplomas expedidos por instituições estrangeiras; Fluxo de calendários do IFNMG; Regulamento de atividades docentes; Catálogo de Objetivos; Projeto do encontro de líderes/representantes discentes.	4	0
	12/09	03 – Regulamento da CPPD; Estatuto da Fadetec; Regulamento para criação de cursos e reestruturação de PPCs.	11	0
	17/10	11 - Planejamento e diagnóstico da comunicação na RFEPT e no IFNMG; Implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar no IFNMG; Regulamento de chamamento público para captação de apoio à realização de eventos no IFNMG; Regulamento do Comitê de Extensão; Regulamento das empresas juniores; Regulamento do serviço voluntário de pessoas físicas em atividades cívicas, culturais, educacionais, científicas e recreativas; Regulamento de revalidação de diplomas expedidos por instituições estrangeiras; Regulamento dos cursos técnicos de educação profissional técnica de nível médio; Plano de dados abertos; Regulamento do horário de funcionamento do IFNMG; Projeto 04 – Diagnóstico do PDI.	2	0
2018	13 e 14/12	10 - Regulamento da Auditoria Interna; Regulamento da Assistência Estudantil; Proposta de construção do PDI 2019-2023; Regulamento de avaliação de desempenho para progressão por mérito dos técnico-administrativos; Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; Regulamento do Sistema Acadêmico; Estatuto do IFNMG; Regimento Geral; Regimento interno da Reitoria; Regimentos dos Campi	6	0
	06/02	05 - Regulamento para promoção à classe titular; Regimento interno da Reitoria; Estatuto Fadetec; PDTI do IFNMG; Execução orçamentária 2017.	0	0
	20 e 21/03	09 - Relatório de Gestão 2017; Regulamento das empresas juniores; Programa de Bolsas de Qualificação de Servidores 2018; Ações Estratégicas da Diretoria de Gestão de Pessoas 2018; Regimento Interno da Reitoria; Plataforma Nilo Peçanha e o papel do Pesquisador Institucional no processo de elaboração de indicadores; Catálogo	2	0

		de Objetivos; Projeto 05 – Elaboração do PDI 2019-2023; Plano Anual de capacitação do IFNMG 2018		
	17/04	10 - Planejamento Estratégico do IFNMG; Plano de Permanência e Êxito; Regulamento de concessão de bolsas de pesquisa, pós-graduação, extensão, desenvolvimento e inovação do IFNMG; Regulamento dos Colegiados dos cursos técnicos a distância; Regulamento dos colegiados de cursos de graduação na modalidade de educação a distância; Regulamento de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade de educação a distância; Regulamento da organização administrativa e pedagógica do Programa Nacional da UAB do IFNMG; Regulamento dos colegiados de cursos de pós-graduação na modalidade de educação a distância; Regulamento das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ou Atividades complementares da UAB/IFNMG/CEAD; Projeto 04 – Diagnóstico PDI 2014-2018.	2	0
	25/04	0	0	0
	15/05	2 - Pesquisa de Clima organizacional; Regulamento para gestão das atividades docentes.	0	0
	04 e 05/06	12 - Eleições 2018; Pesquisa de Clima Organizacional; Regulamento de promoção à classe titular; Regulamento de organizações administrativas das ações do Bolsa-formação do Pronatec; Reestruturação das normas para concessão de auxílio financeiro a discentes para participação em eventos e reuniões de órgãos colegiados do IFNMG; Regulamento para criação de cursos e reestruturação de PPCs; Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento do Centro de Línguas; Regulamento de Estágio; Proposta de modelo de distribuição de cargos do IFNMG; Regulamento para gestão das atividades docentes.	2	0
	10 e 11/07	12 - Regulamento de professor para classe titular; Projeto Sudanese e panorama de internacionalização na Rede; Regulamento para licença capacitação dos servidores do IFNMG; Norma de concessão de auxílio financeiro para participação em eventos e reuniões de órgãos colegiados; Discussão sobre a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em gênero e sexualidade; Regulamento para a criação de cursos e reestruturação de PPCs; Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; Regulamento do Programa de Apoio a Pós-Graduação do IFNMG; Regulamento da Comissão Permanente de Pessoal Docente; Planejamento de oferta de cursos e vagas CEAD/IFNMG; Regulamento do Pronatec	0	0
	17/07	04 - Planejamento da oferta de cursos e vagas CEAD/IFNMG; Regulamento para a criação de cursos e reestruturação de PPCs; Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento do Pronatec;	0	0
	24/10	05 - Programa de Gestão de Riscos no IFNMG; Projeto de Olho na Liderança; Plano Anual de Capacitações; Regulamento para gestão das atividades docentes; PDI 2019-2023.	0	0
	21/11	02 - PDI 2019-2023; Regulamento da Comissão Interna de Saúde do servidor público do IFNMG;	0	0
2019	12 e 13/02	04 - Regulamento para a gestão das atividades docentes; Desenvolvimento do Sistema Acadêmico Cajuí; Proposta de implantação do sistema de gestão de certificados eletrônicos para o IFNMG; Plano Anual de Auditoria Interna.	0	0
	26/03	07 - Curso de Capacitação dos professores de Espanhol, na Argentina; Relatório de Gestão 2018; Regulamento de Colaboração Técnica Interna e Exercício Compartilhado; Projeto de provimento de cargos para o exercício 2020; Programa de Bolsa para Qualificação de servidores 2019; Encontro de lideranças estudantis; Regulamento sobre o acompanhamento dos beneficiários do PAAE e Moradia Estudantil.	0	0
	23/04	05 - Regulamento sobre o acompanhamento dos beneficiários dos programas de moradia estudantil e do PAAE; Minuta sobre o Acesso e o acompanhamento do Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC) no IFNMG; Regulamento do Programa de Incentivo à Participação discente em reuniões dos órgãos colegiados e eventos;	0	01 - Relatório de autoavaliação do IFNMG

		Proposta de capacitação coletiva – Seminário de formação das equipes de atendimento ao estudante; Proposta de oferta de línguas estrangeiras.		
	14/05	05 - Regulamento de avaliação de desempenho docente; Regulamento do SEI; Regulamento NEPGS; Projeto Viver IFNMG; Appreciar resoluções de criação de três centros de referência, em Porteirinha, Corinto e Buritis;	2	0
	10 e 11/07	10 - Definição de metodologia para ingresso discente em 2020; Regulamento do SEI; Appreciar resoluções de criação de três centros de referência, em Porteirinha, Corinto e Buritis; Pesquisa de Clima Organizacional das unidades do IFNMG; Regulamento de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade; Regulamento sobre acompanhamento dos beneficiários do Programa de Assistência e Apoio e Moradia Estudantil; Projeto Viver IFNMG; Regulamento para a gestão das atividades dos servidores do IFNMG quando da participação em órgãos de Fundação de apoio; Programa Ciência na Escola; Encontro das lideranças estudantis.	0	0
	07 e 08/08	08 - Regulamento sobre o acesso e o acompanhamento do Programa de Bolsa Permanência; Regulamento de afastamento parcial dos servidores do IFNMG em programas de pós-graduação stricto sensu e pós-doutorado; Regulamento da UAB; Regulamento sobre o acompanhamento dos beneficiários dos programas de assistência e apoio da moradia estudantil; Regulamento do programa de incentivo a participação de discentes em eventos; Regulamento dos cursos de formação inicial e continuada; Regimento Geral; Eleição do Conselho Superior.	4	0
	01 e 02/10	16 - Regulamento geral dos cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade EAD do IFNMG; Regimento Geral; Regimentos internos dos campi e Reitoria; Nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas; Regulamento de afastamento para qualificação de servidores; Regulamento de Licença capacitação; Regulamento Reconhecimento de Saberes e Competências do IFNMG; Questionário de avaliação docente pelos discentes; Regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação; Regulamento dos colegiados dos cursos de graduação; Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento do Programa de professor colaborador externo; Regulamento para projetos de ensino do IFNMG; Regulamento da curricularização da extensão dos cursos de graduação do IFNMG; Processo eleitoral.	3	0
	26/11	12 - Projeto de Apoio à internacionalização do ensino (Prointer); Eleições do Conselho Superior; Implantação do Siads; Estatuto do IFNMG; Projeto de desenvolvimento integrado de módulos no Sistema Cajuí; Regulamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade; Encontro de lideranças estudantis; Acervo Digital; Dados de Evasão e Retenção do IFNMG; Política de Inovação do IFNMG; Plano Estratégico de Gestão de Pessoas; Eleição de representantes do Condir no Conselho Superior.	4	0
	17/12	08 - Diretrizes institucionais para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG; Regulamento dos Conselhos de Classe dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; Proposta de assinatura da Plataforma Target GEDWeb para o IFNMG: de acesso à coleção completa de normas ABNT/NBR/AMN para a comunidade institucional; Plano Anual de Auditoria Interna; Regulamento das Ações Afirmativas para o Ingresso no IFNMG; Regulamento da Política de Assistência Estudantil; Definição de calendário para discussão do Programa Future-se nos campi.	4	0
2020	14/04	07 - Revista Contação; Barema de classificação de servidores docentes para qualificação em Programas de pós-graduação stricto sensu e pós-doutorado; Regulamento do PBQS; Regulamento das ações afirmativas para ingresso no IFNMG; Regulamento para a gestão das atividades docentes; Plataforma Nilo Peçanha; Catálogo de Objetivos 2020.	2	0
	19/08	05 - Relatório de Gestão 2019; Eleições para Reitor e Diretores dos campi; Plano Estratégico de Gestão de Pessoas;	1	0

		Regulamento Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores; Diretrizes para o retorno das atividades letivas.		
	30/09	07 - Normas que regem o relacionamento do IFNMG com a Fadetec; Normas para colação de grau e qualificação de Trabalho de Conclusão de Cursos, de forma virtual; Definições sobre Processo Seletivo e Vestibular; Definições sobre expedição de diplomas; Regulamento das diretrizes e orientações para a realização do estágio, em caráter temporário ou excepcional; Plano de contingência; Regulamento da Incubadora de Empresas.	0	0
2021	04 e 05/02	08 - Normas referentes à colação de grau e qualificação e/ou defesa de TCC, de forma virtual; Regulamentação para o PIT e RAD durante as Atividades Não Presenciais (ANPs); Eleições de membros do Codir para o Consup; Plano Anual de Auditoria Interna; Regulamento dos cursos de graduação; Regulamento dos colegiados dos cursos de graduação; Projeto de desenvolvimento de módulos para o Sistema Cajuí; Proposta de internacionalização do IFNMG.	3	01 - Relatório de autoavaliação do IFNMG
	04/03	01 - Estatuto do IFNMG.	0	0
	11/03	06 - Regimento do IFNMG; Regulamento para contratação de professor visitante e de professor visitante estrangeiro; Minuta de documento de institucionalização da Comissão de heteroidentificação para validação de autodeclaração étnico-racial; Estudo preliminar para implantação do teletrabalho; Diretrizes para o retorno das atividades presenciais; Regulamento da Audin.	0	0
	05/05	02 - Relatório de Gestão; Diretrizes para o retorno das atividades presenciais.	0	0
	09/06	06 - Projeto IF mais empreendedor; Projeto de apoio à internacionalização do ensino; Regulamento para elaboração do Plano Individual de Trabalho e Relatório de atividades docentes durante a vigência das Atividades Não Presenciais (ANPs); Projeto de desenvolvimento do sistema de gestão do processo de seleção da assistência estudantil; Regulamento PBQS; Relatório anual de auditoria interna.	1	0

Fonte: elaboração própria (2021), com informações das pautas das reuniões do Colégio de Dirigentes. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/colégio-de-dirigentes/17-portal/institucional/5307-agenda-de-reunioes-colegio>. Acesso em: 14 jun. 2021.