

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: FORMAÇÃO OU REGULAÇÃO?

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
valesca.souza@ifnmg.edu.br

MARIA APARECIDA COLARES MENDES

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
cida.colares@ifnmg.edu.br

RESUMO

Este artigo pretende apresentar uma análise sobre a Avaliação Institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) se propõe indagá-la em seus aspectos regulatórios e em suas intenções formadoras. Para tanto, discute-se os Institutos Federais (IFs) num contexto socioeconômico neoliberal, perpassa-se pela discussão acadêmica em torno da Avaliação Institucional e observa-se como esta é preconizada pelo IFNMG em seus documentos reguladores. Assim, esta pesquisa busca por meio da análise de documentos identificar as concepções de avaliação institucional presentes nos seguintes: Estatuto, Plano de desenvolvimento institucional (PDI), Regimento geral, Regimento Interno da Reitoria e Regimento Interno dos Campi, Orientações gerais para os processos de regulação e reconhecimento de cursos superiores no IFNMG, Regulamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e subcomissão (SCPA) do IFNMG e Projeto de auto-avaliação. Apresenta, ainda, os aspectos constitutivos da Avaliação Institucional, a expansão do ensino superior no Brasil após os anos 1990, educação e neoliberalismo discutidos pela academia por meio de análise bibliográfica, em que se fundamenta nos seguintes autores: Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2008); Leite (2005); Araújo (2014); Gomes (2008); Mendes (2013); Ciavatta (2006); Kuenzer (1999); Paulo Freire (1996).

Palavras chave: Avaliação Institucional; Institutos Federais; Missão social; Regulação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar uma análise sobre a Avaliação Institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) se propõe indagá-la em seus aspectos regulatórios e em suas intenções formadoras. Para tanto, discute-se os Institutos Federais (IFs) num contexto socioeconômico neoliberal, perpassa-se pela discussão acadêmica em torno da Avaliação Institucional e observa-se como esta é preconizada pelo IFNMG em seus documentos reguladores.

Assim, esta pesquisa busca por meio da análise de documentos identificar as concepções de Avaliação Institucional presentes nos seguintes: Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Geral, Regimento Interno da reitoria e projeto de auto-avaliação 2014-2016. Apresenta, ainda, os aspectos constitutivos da Avaliação Institucional, a expansão do ensino superior no Brasil após os anos 1990, educação e neoliberalismo discutidos pela academia por meio de análise bibliográfica, em que se fundamenta nos seguintes autores: Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2008); Leite (2005); Araújo (2014); Gomes (2008); Mendes (2013); Ciavatta (2006); Kuenzer (1999); Paulo Freire (1996).

Cabe frisar que este estudo encontra pertinência na necessária discussão sobre os processos que envolvem o ensino superior numa instituição relativamente nova e cuja institucionalidade difere-se da universidade, pois possui uma realidade única, distinta por sua fundamentação no processo histórico, social, político e econômico que envolve a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desde sua criação.

Mediante os expressivos números relativos à expansão do ensino superior após os anos 1990, especificamente nos Institutos Federais, tem-se a preocupação institucional em atender as demandas da sociedade e dos órgãos avaliadores para a oferta de uma educação de qualidade, então quantificada em índices pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No entanto, convém se compreender, no afã de alcançar a qualidade apregoada pelo mercado e pelo SINAES, nesse aspecto a instituição pode ultrapassar os marcos regulatórios, ampliando a preocupação rumo ao estabelecimento na prática de uma avaliação institucional formativa tendo em vista sua missão social.

2. OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Hoje, a regulação da EPCT é orientada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REDE e cria os Institutos Federais, instituições de ensino com natureza jurídica de autarquia, que gozam de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas” e **hoje** se configura como uma **importante estrutura para que todas as pessoas**

tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos (MEC, 2009, p. 07).

O destaque dado pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de uma identidade social para os IFs é muito claro, inclusive quando anuncia, no documento intitulado “Instituto Federal: concepção e diretrizes” (2008), que tais instituições atendem a necessidade de se institucionalizar a EPT como política pública e têm como foco a equidade, a justiça social, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias.

No entanto, atrelada ao foco da justiça social está competitividade econômica, o que deixa entrever a base da política econômica neoliberal em vigor, que prima pelo individualismo e pelo poder em detrimento do social. Não negamos a característica necessária aos IFs de atender demandas da sociedade, mas destacamos as tensões entre formar para o exercício da cidadania e formar mão-de-obra para o mercado, aqui suscitando o conceito da “cidadania plena e emancipada¹” apresentado por Mendes (2013):

Para uma cidadania pela e emancipada, o Estado é mais que um espaço de luta, é uma relação social em que se materializam as propostas. Uma educação nessa perspectiva de emancipação e solidariedade deverá estar atenta para valores que vão além da “formação para o mercado” e para a competitividade e disputa no mercado de trabalho capitalista. Essa educação deverá ocupar-se de processos de formação que levem em conta a necessidade de se empreender a construção de uma nova ordem econômica, que, ao mesmo tempo em que respeita e estimula a livre iniciativa das pessoas e dos grupos como potencial criador, busca reduzir os abusos do acúmulo do poder econômico. Essa nova ordem econômica e essa nova educação são, pois, mais do que um processo limitado a uma perspectiva produtivista das relações sociais e de trabalho. Constituem, assim, uma educação voltada para a transformação e pela luta contra as injustiças sociais (MENDES, 2013, p. 85-86).

Ao propor uma nova ordem econômica e uma nova educação que valorize as questões sociais e compreenda a necessidade de se valorizar tanto a iniciativa individual como a de grupos com “potencial criador”, MENDES (2013) apresenta uma educação que se proponha de fato a transformar a sociedade e que não seja apenas conduzida pelos interesses de um modelo econômico hegemônico, visando o lucro e a exploração da força de trabalho.

O neoliberalismo, modelo econômico vigente em nosso país, tem sua implementação garantida a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e conforme Gomes (2008) fora seguido no governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula). Essa inserção de uma nova política econômica leva, também, a uma transformação nacional de caráter sociocultural com repercussões em todas as instâncias da sociedade. Como dependente das políticas de

¹ Segundo a autora a cidadania sempre esteve ligada à classe dos dominantes, em sua proposta apresenta a “cidadania plena e emancipada” a partir de uma “visão que sobreponha uma cidadania prescritiva de direitos e de deveres, voltada para os ditames normativos e legais previstos no estado de direito” (MENDES, 2013, p. 183).

Estado o sistema educacional brasileiro se modifica de acordo com os interesses políticos e mercadológicos mundiais que apontam para uma necessária qualificação dos trabalhadores e, portanto, uma necessária revisão da educação profissional.

É certo que essas mudanças econômicas, políticas e sociais influenciam diretamente na educação, não obstante a formação cidadã deve ser a base de todos os propósitos da instituição educativa, visando, sobretudo, a emancipação do sujeito.

Ainda que os IF tenham conseguido transpor as diferenças sociais e territoriais de um Brasil desigual, cabe-nos como instituição educativa primar por nossa missão enquanto transformadora social. Neste sentido, convém lembrar que o papel atribuído aos IFs pelo MEC (2008a, p. 23) é o de inserir através de suas ações setores sociais historicamente marginalizados, o que legitimaria sua natureza pública e afirmaria a EPT como instrumento do resgate da cidadania e da transformação social.

Ao tratar sobre a finalidade da educação Mendes (2013) retoma Luckesi (2011) quando discorre sobre a criação do mundo sob a ótica de Comenius que aponta a perda da harmonia no mundo devido ao pecado cometido por Adão e Eva e, posteriormente, os homens erram novamente ao crucificar Jesus, a nova oportunidade de reintegração da harmonia. Diante da continuidade dos erros dos homens que desarmonizam o mundo a educação é vista como solução para que a sociedade encontre um bom caminho. Conforme Mendes (2013) essa é uma visão simplista do papel da educação que até hoje permeia os discursos dos governantes.

Essa racionalidade fez e faz parte de muitos discursos. Com uma roupagem redentorista, muitas ações políticas voltadas para a educação se travestiram de ações progressistas, porém representaram exclusão dos mais pobres e cerceamento de uma formação cidadã plena. Essas marcas foram presentes ao longo da história nas políticas compensatórias para a educação profissional. A formação de mão-de-obra, dita qualificada, seria uma forma de manter a sociedade coesa e produtiva, e, assim, todos se sentiriam felizes e produtivos (MENDES, 2013, p. 50-51).

Se por um lado as políticas públicas voltadas para a educação nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) apontam para a reestruturação e expansão de instituições federais visando a transformação social, por outro também deixam claro o financiamento à expansão da rede privada tal qual ocorrido durante o Governo FHC (1995-2003), o que nos leva a pensar na orientação mercadológica que subsidiou as políticas educacionais nos últimos governos.

Diferentemente das universidades, que desde o seu surgimento no século XIII apresentaram um caráter social que se legitimava com o reconhecimento público de suas atribuições e se diferenciava por sua autonomia diante de outras instituições sociais, as instituições de educação profissional surgiram em 1909 com 19 escolas de Aprendizizes Artífices objetivando atender os marginalizados para a criação de mão-de-obra para a nação, sendo este o seu principal fundamento de criação e expansão ao longo de mais de 100 anos.

Ainda que com uma configuração diferenciada os IFs foram estruturados para ofertar o ensino, aqui tratando principalmente do ensino superior, de forma atender à demanda do mercado. A partir da década de 1990 houve uma expansão da educação superior no Brasil, principalmente por meio de instituições particulares de ensino, uma realidade embasada nas sugestões do Banco Mundial. Se antes a educação superior era um instrumento de poder

vinculado às elites, a partir da realidade neoliberal houve um investimento na inserção da educação superior em instituições de ensino de cunho profissional e tecnológico, geralmente destinadas à camada mais pobre da população.

Sobre a inserção da educação superior na EPT Ciavatta (2006, p. 913) hipotetiza que “[...] consideramos que a transformação dos CEFETs² em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo”. A história da EPT está arraigada na discriminação do trabalho manual e, como explica Carvalho (1999, p. 110), a “qualificação” para a classe trabalhadora é entendida como qualificação para um posto de trabalho, causando uma redução da relação educação e trabalho para a relação escola e produção, haja vista um ajustamento da educação aos interesses do empresariado.

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

Grande parte das políticas educacionais desenvolvidas não apresenta caráter emancipatório, no sentido mesmo de libertar, mas se constituem da noção da permanência; dissolve-se no entendimento adotado pelo Banco Mundial e conseqüentemente adotado pelos países pobres ou em desenvolvimento qualquer conceito de universalização, há em realidade a adoção do conceito de seletividade extremamente conveniente para a classe elitista, donde reconhece-se o vínculo entre educação e economia num ciclo que considera as questões econômicas e fiscais em detrimento dos sujeitos que compõem a nação, ótica que engendrou a oferta da educação superior nas escolas técnicas federais (SOUZA, 2010, p. 29)

Entender a EPT unicamente como formadora de mão-de-obra é impedir o desenvolvimento da cidadania. “A educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 195).

Ao abordar o ensino de qualidade para as camadas populares Demerval Saviani (2007) afirma que a aprendizagem em qualquer circunstância deve constituir-se de conteúdos fundamentais e relevantes para a formação do cidadão, conteúdos que trabalhem as raízes culturais, pois o domínio da cultura é meio de politização do sujeito, e assim um meio de libertação, uma vez que a liberdade advém justamente do conhecimento detido pelos dominantes.

Sob o prisma da educação ideológica Paulo Freire (1996) coloca:

² Centros Federais de Educação Tecnológica.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (FREIRE, 1996, p. 126).

O processo de compreensão da educação como propulsora da consciência crítica engloba a preparação técnico-científica como meio e não como fim. Assim, a formação cidadã precisa prevalecer nos processos geridos pelas instituições educativas. Conforme nos aponta o MEC (2008, p. 09) “[...] o que se cumpre matiza definitivamente a função social dos Institutos Federais. Assim, é na definição de sentidos que devem ficar estabelecidas a natureza e a singularidade dessas instituições”.

A teoria que ampara a construção dos IFs os destaca como bem público e apresenta grandes avanços em relação às questões sociais, mas justamente por seu vínculo com o mercado e por seu histórico com primazia pelo atendimento às demandas do capital, precisa-se conhecer os processos e questionar constantemente sobre o cumprimento da missão dos IFs sociedade brasileira; para que essa missão se valide como prática social que vai desde a construção de projetos pedagógicos dos cursos até as ações de planejamento e de gestão. Dentre as ações institucionais com peso para a prática da democracia, bem como do desenvolvimento da “cidadania plena e emancipada” está certamente a Avaliação Institucional.

2.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL³ NO BRASIL APÓS OS ANOS 1990 E SUA INSERÇÃO NA EPT

Um estudo realizado por Araújo (2014) analisou a expansão do ensino superior brasileiro a partir da influência de organismos internacionais pautados no sistema neoliberal. Ressalta-se que esses organismos, entre outros propósitos, defendem o financiamento da educação superior pelos setores privados e é nesse sentido que caminharam as políticas para a educação superior no Brasil a partir da década de 1990 (ARAÚJO, 2014, p. 68).

Neste período observou-se um grande crescimento de instituições de ensino superior (IES) privadas em todo território brasileiro, sendo facilitada a implantação e expansão das mesmas quando da permissão de funcionamento com características diversas às da Universidade como, por exemplo, a não obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisas, o que baixa o custo com infraestrutura, dentre outros gastos.

É fato que a expansão continuou no primeiro mandato do governo do presidente Lula, estabilizou-se no seu segundo mandato e voltou a crescer

³ Neste estudo corrobora-se Belloni *et al* (2007) sobre a avaliação: “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (Belloni *et al.*, 2007, p. 14). Aqui a Avaliação discutida é voltada para a instituição.

em 2009 e 2010. Portanto, não se pode afirmar que houve estagnação. Ao contrário, foi no governo do presidente Lula que a modalidade a distância ganhou espaço, a partir de 2005, e chegou às regiões remotas proporcionando uma alternativa de acesso ao ensino superior, principalmente no grau tecnológico, a uma grande parcela da população. Se por um lado o acesso foi ampliado e favorecido pelos programas de financiamento do governo como o PROUNI e o FIES, por outro, recursos públicos foram destinados à iniciativa privada, impactando a universidade pública que teve que se moldar a uma estrutura empresarial e produtivista em detrimento de sua função social. É pertinente considerar, porém que o governo do presidente Lula deu início a um processo de expansão da universidade pública, através do Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O programa favoreceu a expansão e interiorização de universidades, inclusive dos Institutos de Educação Tecnológica (IFs), permitindo a profissionalização de jovens e a continuidade dos estudos até a especialização *stricto sensu*. Porém, o programa já recebe ressalvas de alguns estudiosos da educação superior por apresentar características próximas às do modelo de reforma educacional europeu (ARAÚJO, 2014, p. 103-104).

Aqui cabe lembrar que a reestruturação da EPT e a expansão dos IFs, hoje presente em todos os estados brasileiros, foram e têm sido de grande importância para o desenvolvimento da sociedade brasileira, pois, sobretudo, possibilitam o acesso à educação a uma população historicamente marginalizada. Contudo, ainda que no Governo Lula a questão social tenha sido uma das prioridades, ações que privilegiaram o setor privado na expansão do ensino superior mostram o enquadramento da educação como mercadoria tal qual no governo anterior.

Sobre isso GOMES (2008) argumenta que no Governo Lula foram utilizados enunciados como, por exemplo, “novos tempos”, no entanto de acordo com diagnósticos oficiais sobre a “realidade” da educação superior e do seu papel no processo de desenvolvimento econômico não existem diferenças significativas entre os governos “Lula” e “FHC”.

A Avaliação Institucional surge de forma mais contundente neste período, pois o Estado visando o controle implementou mecanismos de avaliação que gerariam indicadores de performance com interesses mercadológicos, através do ranqueamento de cursos e de instituições, amplamente divulgado pela mídia. Convém destacar que algumas universidades já realizavam avaliação da instituição quer seja para dar suporte à gestão ou para o acompanhamento dos serviços realizados. Contudo, o arcabouço da avaliação apresentada pelo Estado estava mais para os interesses do mercado que para o desenvolvimento institucional: “[...] o governo da época trabalhava, por meio de suas políticas avaliativas para fundar, dinamizar e regular o mercado da educação superior” (GOMES, 2008, p. 33).

Para Sobrinho (2003) os anos 1990 podem ser nomeados de “década da avaliação” e questões que surgiram após este período no campo acadêmico sobre os mecanismos de avaliação remontam à centralidade da avaliação para as reformas do Estado, da sociedade e da educação superior.

Todo segmento hegemônico de uma sociedade e de um Estado cria os instrumentos adequados para a configuração geral almejada. Em outras palavras, desenvolve instrumentos adequados à imposição de seus interesses

e das mudanças de formas e conteúdos sociais, ainda que o novo produzido muitas vezes seja conservador e regulador (SOBRINHO, 2003, p. 99).

O Estado estrategicamente delegou às universidades autonomia para expansão e para seu desenvolvimento mercadológico, contudo, instituiu mecanismos de controle objetivando resultados e produtividade. A avaliação então proposta, longe do caráter formador, foi vinculada ao controle e à concorrência mercadológica.

A ideia de eficiência e produtividade aqui se torna sinônimo da noção de qualidade. Segundo a concepção eficientista e produtivista, a qualidade da educação superior tem sua expressão mais exata e clara na quantificação e posterior classificação dos produtos finais. Nessa lógica, o que vale como qualidade é, sobretudo, a quantidade de trabalhos publicados, pesquisas concluídas, estudantes titulados, a relação ingresso/saída, bem como a proporção alunos/docentes e tantas outras informações numéricas e estatísticas. A pretexto de indicar a produtividade, esses indicadores quantificam a qualidade (SOBRINHO, 2003, p. 107).

Neste contexto o Estado lançou várias propostas de avaliação até chegar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, estabelecido pela Lei 10.861/2004, ainda em vigor.

Para a EPT da Rede Federal de Ensino, em sua maioria Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas que antes eram direcionadas somente para o ensino técnico, a Avaliação Institucional tornou-se realidade quando passaram a ofertar cursos superiores através de autorização de funcionamento vinda do Ministério da Educação – MEC, em caráter experimental, ou quando foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Situação modificada em 2008 com a criação dos Institutos Federais, instituições pluricurricular e multicampi com autonomia didático-pedagógica, que ofertam a educação profissional e tecnológica de nível médio e superior, e devem oferecer à comunidade a verticalização do ensino.

Para fins de Avaliação Institucional os IFs são equiparados às universidades situação que requer indagações não somente quanto ao caráter formativo ou regulatório da avaliação, mas também sobre a identidade das instituições de EPT frente os interesses mercadológicos. Entende-se que a avaliação tem o potencial de suscitar na comunidade escolar questões culturais, políticas, sociais e filosóficas sobre sua própria realidade, possibilitando a (re)construção da identidade institucional; assim é primordial que a avaliação do SINAES seja revista e apresentada uma proposta condizente, principalmente, com a estrutura dos IFs.

Atualmente, vigora a nota técnica INEP/DAES/CONAES N° 065, de 09 de outubro de 2014, que tem como um dos objetivos apresentar sugestão de roteiro para elaboração dos relatórios de auto-avaliação, processo interno que faz parte da Avaliação Institucional. Sobre a auto-avaliação consta na referida nota:

A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos

atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento.

Percebe-se na nota em questão um destaque para o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como atribuição da CPA, uma vez que esta deverá realizar um diagnóstico a respeito da IES, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados. Assim, cabe à CPA averiguar a implementação das ações institucionais tomando como base o PDI.

O acompanhamento do PDI e o respeito à identidade da IES estão presentes na proposta do SINAES, ainda que não haja uma proposta específica para os IFs, apontando para uma avaliação formativa; no entanto, a inserção de processos novos, sem a devida capacitação dos integrantes das CPAs que conduzem os processos de avaliação internos, com entrega de resultados em um curto tempo como, por exemplo, apresentação do Relato Institucional em 2014 deixa entrever a intencionalidade regulatória da Avaliação Institucional em vigor.

Ademais, para o contexto dos IFs não há uma orientação para que o processo de auto-avaliação considere toda a comunidade escolar, inclusive discentes e docentes dos cursos técnicos de nível médio, o que inviabiliza uma avaliação capaz de dimensionar para além dos percentuais o autoconhecimento e, principalmente, a participação da comunidade, composta por distintos atores envolvidos no processo dinâmico da educação. “Um processo avaliativo com intencionalidade educativa deve voltar-se à globalidade institucional e, em última instância, responder a uma questão fundamental: que formação esta instituição está propiciando, no exercício de suas responsabilidades sociais?” (SOBRINHO, 2003, p. 114).

A avaliação institucional é certamente um meio para o desenvolvimento da democracia no seio das instituições, mas para isso o respeito à identidade institucional deve ser a base de todos os processos que envolvam a avaliação. Não se nega a necessidade de em algum momento quantificar a avaliação, só se questiona se a avaliação de cunho regulatório, sem o caráter de formação, não prejudica a realidade institucional quando indica um percurso a ser seguido.

2.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO IFNMG: FORMAÇÃO OU REGULAÇÃO?

A Avaliação Institucional é um tema bastante discutido pela academia, tanto em seus aspectos constitutivos quanto à sua prática orientada pelo SINAES. Alguns estudiosos têm se atido às tensões que permeiam os processos de avaliação nas instituições de ensino, discutindo se sua prática apresenta um caráter formativo, que possibilita o autoconhecimento institucional e, portanto, transformações sociais, ou apenas regulatório respondendo as prerrogativas legais.

Leite (2005) discute a Avaliação conhecida por emancipatória ou participativa, pois usa, em geral, as metodologias de pesquisa-ação que lidam com o envolvimento constante dos sujeitos. Para tanto, discute os formatos de *Avaliação Emancipatória* (Saul), *Avaliação Participativa e aprendizagem organizacional* (Cousins e Earl), *Concepção democrática*

deliberativa (House e Howe) e a *Avaliação de projetos* (Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa) (Leite, 2005).

O modelo de avaliação participativa traz em seu bojo um perfil democrático, quando centra suas ações no conhecimento obtido por meio da participação dos atores envolvidos no processo. Leite (2005) considera que a Avaliação Participativa se assemelha aos modelos de avaliação também denominados participativos ou mesmo emancipatórios e qualitativos, se diferenciando destes por penetrar na vivência da democracia forte e direta, abarcando tanto as suas limitações, como os seus ganhos políticos. É, portanto, possível dizer que a avaliação participativa suscita na instituição o desenvolvimento de processos legitimadores da “cidadania plena e emancipada” discutida por Mendes (2013).

De acordo com o PDI do IFNMG (2014-2018) a participação e a reflexão coletiva devem fazer parte da metodologia de trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na condução do processo interno de Avaliação Institucional. Sendo essa metodologia caracterizada no PDI como “participativa”. Ainda, frisa que as informações constantes nos resultados das avaliações e mediante a utilização de indicadores de desempenho a gestão serão subsídios para tomada de decisões mais precisas.

[...] a avaliação institucional, deve ser entendida como retrospectiva crítica, socialmente contextualizada do trabalho feito pelo IFNMG e a explicitação de sua proposta exige a apresentação das diretrizes que a orientam, tais como:

- a avaliação não é pessoal, mas institucional, daí considerar que o IFNMG é primordialmente responsável por ela, bem como por seus resultados;
- a avaliação institucional pretende subsidiar a formulação ou reformulação da política institucional e devem ficar estabelecidas todas as condições necessárias para que o processo se desenvolva plenamente;
- a avaliação institucional deve ser instrumento de apropriação de funcionários e professores, de seu trabalho, contribuindo para sua desalienação;
- a avaliação institucional deve ser um espaço de estímulo à implantação de experiências acadêmicas no IFNMG;
- a avaliação institucional tanto no que se refere ao processo quanto aos resultados deve ser pública; a avaliação deve propiciar mecanismos de intercâmbio e articulação entre as diversas instâncias – acadêmicas e administrativas – do IFNMG.

O desenvolvimento de um programa de avaliação global e participativa exige um efetivo trabalho de sensibilização de todos os segmentos da comunidade acadêmica objetivando sua adesão voluntária e ativa ao processo avaliativo. Assim, a implantação de um projeto de autoavaliação deverá priorizar as ações voltadas para a divulgação e para a discussão das propostas constantes de um projeto aprovado nas instâncias colegiadas, instaurando-se um processo coletivo de construção que se pretende constante. (IFNMG, 2014, p. 196-197).

Nas diretrizes que orientam a Avaliação Institucional no IFNMG pode-se vislumbrar o caráter formativo, podendo ser teoricamente validada como avaliação participativa, pois apresenta características para tanto:

A avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas

questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação (Leite, 2005, p. 109).

Princípios como a democracia direta, a práxis política, a participação dos sujeitos, a instituição e a avaliação institucional da instituição como bem público sustentam a Avaliação Participativa (LEITE, 2005); no entanto isso não se efetiva no IFNMG, uma vez que o processo de Avaliação Institucional, respeitando a legislação vigente, não engloba a participação democrática de todos os sujeitos. Sendo uma instituição que oferta o ensino de forma verticalizada, não pode se restringir a uma avaliação que priorize o ensino superior, tal prática descortina uma avaliação regulatória. O PDI (2014-2018) não faz referência ou acena para a possibilidade de um processo de Avaliação Institucional com a participação de toda a comunidade escolar respeitando a identidade institucional, mas enfatiza a busca constante pelo atendimento da legislação vigente:

O IFNMG entende a autoavaliação sob a ótica emancipadora, enquanto processo constante, dinâmico e sistemático, que permita abarcar todo percurso acadêmico. Além disso, procura-se atender as determinações do INEP, de forma a garantir a legitimidade da avaliação.

Na busca pelo atendimento da sua função social, o IFNMG prima pela eficácia, eficiência e economicidade, e, nesse sentido, a Avaliação e Acompanhamento das atividades acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Planejamento e Gestão é algo primordial para o desenvolvimento institucional. (IFNMG, 2014, p. 193).

Ao mesmo tempo em que lança mão do termo emancipação para o processo de auto-avaliação a instituição apresenta a legitimidade da avaliação a partir do atendimento às determinações do INEP e vincula sua função social a termos como “eficácia, eficiência e economicidade”. “Não estaríamos carentes de uma reflexão filosófico-antropológica-política que nos pudesse dar algumas orientações a respeito do que estamos avaliando quando avaliamos e quais as implicações de nossa prática avaliativa?” (GOERGEN, 2008, p. 814).

O processo de aprendizagem política é, pois, objeto da Avaliação participativa discutida por Leite (2005) e tem como meta a defesa do bem público. Assim, considera-se que a participação no processo de avaliação institucional é um direito pedagógico (Leite, 2005) e, como afirma Dias Sobrinho (2000, p. 81):

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

O Estatuto do IFNMG em seu art. 1º, §3º, prevê que “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos da educação superior, o Instituto federal é equiparado às universidades federais”. Prevê, ainda,

em seu art. 19, item V, que compete à Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional “coordenar o processo de formulação e implantação do planejamento, desenvolvimento e avaliação institucional [...]”. Já no art. 42 do Regimento Interno da Reitoria é apresentada a estrutura da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, a qual conta a Coordenação/Coordenadoria/Núcleo de Avaliação Institucional – Navi, vinculada ao Departamento de Planejamento Institucional – DPI, que tem entre suas funções: “I – analisar o Relatório de Gestão, o Relatório da Comissão Própria de Avaliação – CPA, e propor ações para o planejamento institucional; II – analisar os relatórios de avaliação de credenciamento e reconhecimentos e os relatórios de avaliação de curso, e propor ações para o planejamento institucional” e “VI – acompanhar os processos de avaliação institucional”.

A atual configuração da Pró-reitoria de Desenvolvimento mostra o intuito institucional em dar mais importância à Avaliação Institucional. Espera-se que as ações institucionais observem o processo avaliativo como um bem público e a prática da responsabilidade social. Para tanto, não resta dúvida que a formação político-pedagógica dos integrantes da CPA é fundamental, pois se entende que a apropriação do conhecimento é caminho de libertação e crescimento.

É interessante observar que no Regimento Geral do IFNMG, edição especial de março de 2017, art. 20, item VII, é delegada à Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão a competência de “estabelecer formas de acompanhamento e avaliação dos cursos, observada a legislação vigente”. Cabe refletir até que ponto delegar a uma instância colegiada institucional fere a autonomia da CPA enquanto órgão responsável pela condução dos processos internos de avaliação.

A atuação da CPA e da sCPA é citada no Regimento Geral, em regulamentação própria e no Regimento Interno dos Campi, art. 78:

As subcomissões da Comissão Própria de Avaliação (sCPA), presentes em todos os Campi do IFNMG, integrarão a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFNMG, que é um órgão de assessoramento no que tange à condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), em conformidade com o que determina a Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e a Portaria Nº 2.051, de 9 de julho 2004.

Os documentos institucionais do IFNMG que ultrapassam a descrição de processos para fins de regulação, adentrando a questão conceitual da avaliação ainda que de forma incipiente, são o PDI, conforme já tratado anteriormente, o Projeto de auto-avaliação institucional (2014-2016), que apresenta como objetivo geral a consolidação de um processo em consonância com o SINAES e que sirva como orientador das práticas institucionais, e o Regulamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e subcomissão (sCPA) do IFNMG, que em seu artigo 5º, conceitua que a Avaliação Institucional no âmbito do IFNMG tem por objetivo: “[...] contribuir para o acompanhamento das atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, garantindo 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, além de incentivar a formação de uma cultura avaliativa”.

Há ainda o documento intitulado “Orientações gerais para os processos de regulação e reconhecimento de cursos superiores no IFNMG” (2014) tem como finalidade orientar os

campi e estabelecer critérios para os processos de reconhecimento de cursos. Cabe frisar que o documento contempla todas as fases dos processos de regulação e reconhecimento e descreve todos os passos a serem seguidos pelos atores envolvidos em tais processos, servindo com excelência aos propósitos dos órgãos avaliadores, ou seja, cumprindo sua função como norteador para o cumprimento da legislação regulatória.

3. METODOLOGIA

Com a pretensão de realizar uma análise sobre a Avaliação Institucional no IFNMG esta pesquisa buscou, por meio da análise de documentos, identificar as concepções de avaliação institucional presentes nos seguintes: Estatuto, Plano de desenvolvimento institucional (PDI), Regimento geral, Regimento Interno da Reitoria e Regimento Interno dos Campi, Orientações gerais para os processos de regulação e reconhecimento de cursos superiores no IFNMG, Regulamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e subcomissão (SCPA) do IFNMG. Para tal análise foram utilizados como referenciais teóricos, principalmente: Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2008) e Leite (2005) sobre os aspectos constitutivos da Avaliação Institucional e avaliação participativa; Araújo (2014) e Gomes (2008) sobre a expansão do ensino superior no Brasil após os anos 1990 e neoliberalismo; Mendes (2013) sobre a “cidadania plena e emancipada”; Ciavatta (2006) e Kuenzer (1999) sobre a inserção do ensino superior na EPT; Paulo Freire (1996) sobre a educação ideológica.

4. RESULTADOS

Observou-se nos documentos institucionais do IFNMG uma vertente regulatória que se ocupa em legitimar a Avaliação Institucional por meio de processos para fins de regulação, sem uma base conceitual que de fato trate da Avaliação formativa ou participativa. No PDI logo após a apresentação do processo de auto-avaliação sob a ótica emancipatória é apresentada a legitimidade da avaliação a partir do atendimento às determinações do INEP; seguindo-se da vinculação da função social da instituição a termos como “eficácia, eficiência e economicidade”.

Se a educação é entendida como bem público não há como vincular a função social da instituição a interesses mercadológicos, muito menos subjugar a legitimidade de um processo de avaliação como atendimento de determinações regulatórias. “Qualidade educativa e relevância social dizem respeito necessariamente à justiça social. Ajuizar se a instituição corrobora com a exclusão ou colabora com a inclusão é, pois, um critério de avaliação de grande importância” (SOBRINHO, 2003, p. 111).

Cabe frisar que quando a Avaliação Institucional circunscreve-se apenas aos cursos superiores ignora a identidade dos IFs e descortina um processo de cunho regulatório, por isso não se pode falar em um processo formativo, tampouco democrático no IFNMG. Uma avaliação que se quer educativa precisa respeitar a identidade institucional e ser legitimada democraticamente pela participação de toda a comunidade escolar. Ainda que a legislação vigente tenha como foco a avaliação dos cursos superiores é fundamental que os IFs busquem implementar uma avaliação participativa com toda a comunidade escolar, gerando a confiabilidade no processo e permitindo o autoconhecimento institucional.

5. CONCLUSÃO

Considera-se que esta pesquisa conseguiu analisar o caráter da Avaliação Institucional no IFNMG a partir dos documentos institucionais, para isso discutiu a expansão do ensino superior num contexto socioeconômico neoliberal e a institucionalidade dos IFs, perpassando pela discussão acadêmica em torno da Avaliação Institucional. Assim, dividiu-se o referencial teórico da seguinte maneira: Os Institutos Federais como política pública e a avaliação institucional; A avaliação institucional no Brasil após os anos 1990 e sua inserção na EPT; e A avaliação institucional no IFNMG: formação ou regulação?

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa. **Ensino superior brasileiro: expansão e transformação a partir dos anos 1990**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2014.

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

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº-065**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, 09 de outubro de 2014.

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, A. M. (2008). As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEDO, D.; SILVA Jr, JR; OLIVEIRA, J. F. (org.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, p. 23-51.

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

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

MENDES, Maria Aparecida Colares. **Racionalidades, cidadania e desenvolvimento rural:** a formação do técnico em agropecuária no norte de Minas Gerais. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre – RS. 2013. 268 f.

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

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