



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNÓLOGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO

ROMILSON CARDOSO

**A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO *CAMPUS*
LUZIÂNIA DO IFG: UMA ANÁLISE COM CONTRIBUIÇÕES DO SINAES**

FLORIANÓPOLIS

2020

ROMILSON CARDOSO

**A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO *CAMPUS*
LUZIÂNIA DO IFG: UMA ANÁLISE COM CONTRIBUIÇÕES DO SINAES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Orientador: Prof. Dilvo Ilvo Ristoff, Dr.

FLORIANÓPOLIS

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardoso, Romilson

A avaliação da qualidade dos cursos de graduação do
campus Luziânia do IFG : uma análise com contribuições do
Sinaes / Romilson Cardoso ; orientador, Dilvo Ilvo
Ristoff, 2020.
120 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de
Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis,
2020.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Sinaes. 3. Avaliação
de cursos de graduação. 4. Instituto Federal. I. Ristoff,
Dilvo Ilvo. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.
III. Título.

ROMILSON CARDOSO

**A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO *CAMPUS*
LUZIÂNIA DO IFG: UMA ANÁLISE COM CONTRIBUIÇÕES DO SINAES**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP)

Prof.^a Silvia Modesto Nassar, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGMGA)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Prof. Marcelo Menezes Reis, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dilvo Ilvo Ristoff, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2020.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela vida e por guiar meus passos durante toda caminhada.

À minha família pela confiança, em especial minha mãe que sempre destacou a importância dos estudos em minha vida.

Ao meu orientador, professor Dilvo Ristoff, pela paciência, apoio, disponibilidade e contribuições no desenvolvimento deste trabalho. Obrigado por compartilhar seu conhecimento!

Aos membros da banca examinadora, professoras Silvia Nassar e Lígia Feitosa, por contribuírem de forma tão valiosa para o aprimoramento deste trabalho. À amiga e professora Simone Paixão, que mesmo como membro suplente, colaborou para a melhoria desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA) pelas aulas ministradas com excelência.

Aos colegas da turma PPGMGA/2018 pela disposição em ajudar sempre que necessário.

Aos meus amigos pela torcida de sempre.

À Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de cursar o mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo afastamento das atividades durante o período do mestrado.

“A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado” (RISTOFF, 2011).

RESUMO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A avaliação dos cursos de graduação, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é referencial básico para o processo de regulação exercido pelo Ministério da Educação (MEC). Este estudo teve como objetivo analisar a avaliação da qualidade dos cursos superiores de graduação do *campus* Luziânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa para comparar os resultados das avaliações, apontar os destaques e fragilidades dos cursos, bem como propor ações para sua melhoria. A coleta dos dados secundários foi obtida mediante pesquisa documental dos relatórios de avaliação do ato regulatório de reconhecimento dos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Licenciatura em Química de todos os *campi* do IFG. Após a análise dos dados percebeu-se que, a partir dos resultados do processo avaliativo, houve um aprimoramento dos aspectos que influenciam diretamente na qualidade dos cursos do IFG, sobretudo do *campus* Luziânia.

Palavras-chave: Sinaes. Avaliação de cursos de graduação. Instituto Federal.

ABSTRACT

The National Higher Education Evaluation System (Sinaes) consists of three main components: the evaluation of institutions, programs and student performance. Conducted by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), the evaluation of undergraduate programs is a basic reference for the regulatory process exercised by the Ministry of Education (MEC). This study aimed to analyze the quality evaluation of undergraduate programs at the Luziânia campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG). To this end, a qualitative research was carried out to compare the evaluations results, to point out the strengths and weaknesses of the programs, as well as to propose improvement actions. The secondary data collection was obtained through documentary research of the evaluation reports of the recognition regulatory act of the Bachelor's Degree in Information Systems and Degree in Chemistry programs of all IFG campuses. After analyzing the data it was noticed that, based on the results of the evaluation process, there was an improvement in aspects that directly influence the quality of IFG programs, especially at the Luziânia campus.

Keywords: Sinaes. Evaluation of undergraduate programs. Federal Institute.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da avaliação da educação superior no Brasil.	21
Figura 2 - Adesão ao Paiub por região do país (1994-1997).....	29
Figura 3 - Ações avaliativas	33
Figura 4 – Sinaes: Modalidades de Avaliação Institucional.....	42
Figura 5 - Composição da Prova do Enade	52
Figura 6 - Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	55
Figura 7 - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	64
Figura 8 - <i>Campi</i> do IFG	68
Figura 9 – Etapas da pesquisa.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paiub e ENC: um olhar contrastivo.....	30
Quadro 2 – Modalidades de instrumentos de avaliação do Sinaes.....	39
Quadro 3 – Os pesos para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.....	48
Quadro 4 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes.....	50
Quadro 5 - Inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices.....	56
Quadro 6 – Relatórios de avaliação de cursos analisados	71
Quadro 7 – Ações propostas para alcançar o conceito de excelência.	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação: Dimensão 1- Organização Didático-Pedagógica.....	73
Tabela 2 – Curso de Sistemas de Informação: Dimensão 2-Corpo Docente e Tutorial.....	80
Tabela 3 – Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação: Dimensão 3-Infraestrutura ...	84
Tabela 4 – Curso de Licenciatura em Química: Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica.....	87
Tabela 5 – Curso de Licenciatura em Química: Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial.....	94
Tabela 6 – Curso de Licenciatura em Química: Dimensão 3 - Infraestrutura.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
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 Cursos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Geres	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFs	Institutos Federais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NSA	Não se Aplica
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
Pauib	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UnB

Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Objetivo Geral	16
1.1.2 Objetivos Específicos	17
1.2 JUSTIFICATIVA	17
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	18
2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	19
2.1 BREVE HISTÓRICO	19
2.1.2 Primeiro Ciclo	22
2.1.3 Segundo Ciclo	26
2.1.4 Terceiro Ciclo	29
2.1.5 Quarto Ciclo	36
3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
3.1 O SINAES: DOS CONCEITOS ÀS CONCEPÇÕES	38
3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	41
3.2.1 Autoavaliação	43
3.2.2 Avaliação externa	44
3.3 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	45
3.3.1 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento	47
3.3.2 Conceito de Cursos	48
3.3.3 Conceito Preliminar de Cursos (CPC)	49
3.4 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESTUDANTES	51
4 INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: ASPECTOS HISTÓRICOS	54
4.1 TRAJETÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	54
4.1.1 Das Escolas de Aprendizes e Artífices às Escolas Técnicas Federais	55
4.1.2 Dos Centros Federais aos Institutos Federais	61
4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ESTADO DE GOIÁS	65
4.2.1 O <i>Campus</i> Luziânia do Instituto Federal de Goiás	68
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
6.1 BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	73
6.2 LICENCIATURA EM QUÍMICA	87
6.3 AÇÕES PARA O ALCANCE DO CONCEITO DE EXCELÊNCIA	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas de educação têm conferido grande importância à avaliação da educação superior. Nesta direção, foram criados sistemas avaliativos e foi alocada uma grande quantidade de recursos no intuito de promover esta modalidade de ensino. Em atenção à implementação destas políticas, tem-se a evidência dos impactos que a avaliação imprimiu nos compromissos com as políticas, “por um lado, devido à importância que alcançou na comunidade acadêmica como fator de legitimação das práticas das instituições de educação superior e, por outro, pela reestruturação do Estado brasileiro a partir de meados de 1995” (SILVA e GOMES, 2011, p. 574).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e tem por objetivo avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Este é o sistema de avaliação que está em vigor atualmente no Brasil. De acordo com a legislação, 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).

Deste modo, a avaliação da educação superior compromete-se com a melhoria da qualidade do ensino no país. Dentre as medidas para a garantia da qualidade deste nível de ensino, destaca-se a orientação da expansão da oferta de cursos de graduação, o credenciamento e a renovação de credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES), a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de graduação (LIMA et al, 2016). Assim, os processos regulatórios são precedidos de avaliação executada por comissão de especialistas designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

De acordo com Ristoff (2011), o processo avaliativo deve proporcionar uma contribuição na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais na educação superior. Para o autor, é por meio deste processo que serão encontrados parâmetros para o aperfeiçoamento das insuficiências existentes na oferta dos cursos nas IES no Brasil.

As informações obtidas no processo de avaliação podem ser utilizadas pela IES para auxiliar no alcance da eficácia institucional e na efetividade acadêmica. Diante deste esforço

institucional, os possíveis resultados obtidos podem subsidiar ações que garantam a elevação da qualificação do ensino. Neste sentido, “as avaliações podem induzir mudanças nos comportamentos organizacionais e de gestão das IES” (LEITE, 2006, p. 187). Deste modo, pode-se afirmar que, para além de um processo avaliativo, o Sinaes promove um espaço reflexivo a respeito da educação superior brasileira, para que, assim, existam perspectivas de aprimoramento da oferta deste nível de ensino por meio de transformações elaboradas de acordo com a realidade de cada IES.

É importante destacar que a avaliação da educação superior é compreendida também como processo participativo e social de reflexão. Para Dias Sobrinho (2008, p. 823), “a avaliação é um instrumento poderoso não só para valorar o desenvolvimento do sistema educativo, como também para induzir práticas e fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos sociais”. Sob esta perspectiva, o Sinaes está inserido como uma política pública que almeja contribuir com as ações de democratização do acesso ao ensino superior e garantir as condições de permanência nas IES.

No âmbito da oferta da educação superior pública brasileira, as instituições responsáveis por esta oferta estão concentradas nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Em ambas as instituições a avaliação da educação superior já se configura como uma realidade, no entanto, ainda são residuais as reflexões e os estudos que se dediquem a entender as características do cenário da oferta dos cursos nos IFs.

Atualmente na oferta da educação superior, os Institutos Federais detêm aproximadamente 15% (197.506) das matrículas no conjunto das IES públicas federais no Brasil (INEP, 2019a). Por meio destes números, os IFs assumem um compromisso semelhante ao que tradicionalmente foi centrado nos espaços universitários. A especificidade dos IFs, por sua vez, concentra-se em garantir a formação em “todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional” (MORITZ, 2017, p. 57).

De acordo com Gouveia (2016, p. 8), “de fato, os Institutos Federais deram materialidade a um novo modelo de gestão educacional no atendimento da Educação Básica, superior e profissional em diferentes modalidades de ensino”. Fato este que pode ser evidenciado pelo aumento significativo de estudantes nos cursos superiores. Em estudo produzido por Feitosa (2017, p. 145), identificou-se que “entre 2008 e 2015 o aumento progressivo de matrículas (de 40.935 para 144.876) na educação superior dos Institutos Federais proporcionou a escolarização e profissionalização de estudantes que aguardavam por oportunidades para ingressar no ensino superior público”.

Diante deste breve cenário acerca da importância da avaliação da educação superior e o compromisso dos IFs com esta oferta de ensino, este estudo adotou como recorte de análise a avaliação dos cursos superiores de graduação do *campus* Luziânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). De acordo com os documentos institucionais, o IFG é “uma instituição de ensino superior pública e gratuita, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino” e que “visa ampliar sua inserção social e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Estado” (IFG, 2019).

Atualmente, o estado de Goiás possui 14 *campi* do IFG que, nos últimos dez anos, teve expressivo aumento na quantidade de vagas, partindo de 2.452 vagas em 2008 para 6.763 em 2019. E, dentre eles, o *campus* Luziânia, local onde desde o início de suas atividades o autor atua como Técnico em Assuntos Educacionais, oferece os cursos de graduação de Licenciatura em Química desde 2010 e que em 2013 passou a ofertar o curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, além de diversos cursos técnicos e cursos de pós-graduação.

Conforme dissertam Ristoff e Sevegnani (2006, p. 322), “a preocupação da política pública não pode estar centrada somente no acesso, deve centrar-se também na permanência, e permanência com qualidade”. Desse modo, tendo em vista que a criação do IFG e, como consequência, o *campus* Luziânia, adveio de uma política pública de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, cabe uma análise da qualidade da educação superior na referida instituição e a partir daí surge a seguinte pergunta de pesquisa: **de que maneira os cursos superiores de graduação do *campus* Luziânia do IFG podem ser considerados de excelência?**

1.1 OBJETIVOS

Afim de responder o questionamento proposto, foram elaborados o objetivo geral e os objetivos específicos da presente pesquisa:

1.1.1 Objetivo Geral

-Analisar a avaliação da qualidade dos cursos superiores de graduação ofertados no *campus* Luziânia do IFG, a partir das contribuições do Sinaes.

1.1.2 Objetivos Específicos

-Comparar os resultados da avaliação *in loco*, realizada pelas comissões do Inep, do *campus* Luziânia com outros *campi* do IFG;

-Mapear, à luz da avaliação de cursos, as potencialidades e desafios dos cursos de graduação do *campus* Luziânia e dos demais *campi* do IFG que ofertam o mesmo curso;

-Propor ações visando à melhoria dos resultados alcançados pelo *campus* Luziânia nas avaliações de seus cursos.

1.2 JUSTIFICATIVA

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como uma de suas metas a elevação da qualidade da educação superior, aperfeiçoando o Sinaes para fortalecer as ações de avaliação, regulação e supervisão (BRASIL, 2014). Segundo Ristoff e Sevegnani (2006), o PNE tem a visão de que, sem um sistema de educação superior de qualidade, nenhuma pátria conseguirá alcançar a soberania e desenvolvimento, de modo que, dessa visão, obtêm-se duas propostas fundamentais: uma apontando para a expansão da educação superior e a outra apontando para a garantia da qualidade do ensino.

O IFG é uma instituição de ensino que possui grande relevância no Estado e vem ampliando possibilidades transformadoras e inclusivas para várias famílias.

O *campus* Luziânia tem proporcionado a centenas de jovens a possibilidade de cursar o ensino superior em sua própria cidade, tendo em vista que, até o ano de 2010, quando teve seu primeiro processo seletivo de ingresso, as únicas opções de ensino superior em IES pública nas proximidades do município eram a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade de Brasília (UnB). Além disso, o estudante poderia “optar” por cursar em uma IES privada ou se mudar de cidade para conseguir cursar em alguma IES pública. Desse modo, revela-se de extrema importância uma análise da qualidade do ensino do *campus* Luziânia do IFG com a utilização dos dados do Sinaes, por meio de seus relatórios de avaliação. Por conseguinte, essa investigação busca demonstrar a realidade comparada aos demais *campi* e obter propostas para melhoria da educação ofertada.

O interesse em realizar tal pesquisa surgiu de minha atuação como Técnico em Assuntos Educacionais no IFG, especificamente no *campus* Luziânia, no qual era responsável pela Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, que, dentre outras

atribuições, zelava pelos processos seletivos de ingresso e pelos registros acadêmicos de todos os discentes na instituição. Nesse período, tive contato com diversos estudantes e pessoas da comunidade em geral, tendo ouvido diversos relatos em relação ao período anterior à existência do IFG na cidade e, destas conversas, percebi que poderiam ser analisados aspectos no campo da avaliação institucional sendo que, destas ideias, surgiu a motivação para a realização da presente pesquisa.

Em relação à viabilidade, pode-se afirmar que é totalmente possível se realizar essa pesquisa, tendo em vista que as fontes de consulta a serem utilizadas são documentos públicos de fácil acesso, tais como: relatórios das avaliações *in loco* do Inep, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), dentre outros documentos institucionais.

A relevância da pesquisa está no sentido de se desenvolver estudos que ampliem a discussão acerca da avaliação da qualidade dos cursos superiores, de modo a evidenciar as possibilidades e os desafios da educação superior no *campus* Luziânia do IFG. Assim, o resultado deste estudo poderá auxiliar a instituição por meio de dados comparados e recomendações visando à melhoria da qualidade e excelência do ensino.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos.

Na fundamentação teórica, retratada nos próximos três capítulos, serão apresentados um panorama histórico da avaliação da educação superior no Brasil, bem como uma descrição do Sinaes propriamente dita. Ainda há um capítulo destinado exclusivamente à apresentação da historicidade do IFG e do *campus* Luziânia.

No quinto capítulo serão explicitados os procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos da pesquisa assim como as técnicas de coleta e análise de dados utilizados.

O sexto capítulo apresenta os resultados e discussão dos dados obtidos nos relatórios de avaliação e a sugestão de ações para o alcance do conceito de excelência, visando à melhoria dos resultados alcançados pelo *campus* Luziânia do IFG nas avaliações de seus cursos superiores de graduação.

E, por fim, o sétimo capítulo retoma as questões centrais do presente trabalho e amplia as considerações acerca das implicações deste estudo.

2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo será apresentado um panorama histórico da avaliação da educação superior no Brasil, desde a instituição do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) até a criação do Sinaes, com vistas a auxiliar na compreensão acerca dos sistemas avaliativos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) no decorrer dos anos. Com essa produção torna-se possível evidenciar o percurso da construção do atual sistema de avaliação, o Sinaes.

2.1 BREVE HISTÓRICO

O sistema de educação superior no Brasil é restrito por ser acessado por uma pequena parcela da população. A partir do processo de ampliação dessa modalidade de educação em decorrência das demandas sociais e de mudanças na legislação brasileira, torna-se necessário implementar um sistema nacional de avaliação no final do século XX. Apesar de ser construída em resposta a transformações sociopolíticas e à expansão de instituições, a avaliação da educação superior foi instituída no anseio de levantar dados e estabelecer uma apreciação crítica da realidade nacional.

De acordo com Zainko (2008, p. 827),

O processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos.

Como a educação de nível superior consiste em algo relativamente recente na história do Brasil, se comparada com a tradição milenar das universidades europeias, a avaliação deste nível de educação também o é.

Em suas análises, Polidori (2009, p. 444) afirma que, “em relação à evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional, considera-se que houve uma divisão em quatro ciclos”: Ao apresentar essa organização, a autora aponta que o primeiro ciclo corresponde ao período entre os anos de 1986 a 1992, em que houve diversas ações visando organizar o processo de avaliação. No entanto, durante este período, figuraram apenas avaliações apartadas, as quais não se constituíram numa avaliação de caráter nacional. Estão inseridas neste primeiro ciclo o Paru e o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (Geres).

Posteriormente, o segundo ciclo ocorreu durante os anos de 1993 a 1995, num período conhecido pela criação de políticas e, durante o qual, instala-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).

O terceiro ciclo, corresponde ao período de 1996 a 2003, denominado como o período de consolidação ou de efetivação da proposta governamental para a avaliação da educação superior. Durante este período deu-se a concepção do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), posteriormente denominada como Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e, também, ocorreu a regulamentação e organização da avaliação das IES por meio de algumas portarias do MEC.

O quarto ciclo, por fim, iniciou-se em 2003 com a implantação do Sinaes que surgiu a partir de uma proposta de criação de um sistema avaliativo que promovesse uma avaliação formativa, considerando-se as especificidades das IES no país. Trata-se de um período de construção de uma avaliação emancipatória, que perdura até os dias atuais.

De acordo com Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), as ideias iniciais acerca da avaliação dos cursos de graduação são datadas de 1983, quando o MEC instituiu o Paru, sendo que esse programa salientava a gerência das IES, bem como a produção e a disseminação dos conhecimentos.

Sequencialmente em 1985, o presidente José Sarney criou a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, a qual apresenta suas conclusões por meio de um relatório denominado Uma Nova Política para a Educação Superior. Assim, em razão do referido relatório, em 1986 o MEC cria o Geres (CAVALCANTE, 2006).

Em 1993, amparado no princípio da voluntariedade de adesão por parte das universidades, surge o Paiub. Nesse programa, a autoavaliação era concebida como etapa inicial do processo, o qual se ampliava para toda a instituição e, ao final, realizava-se a avaliação externa (INEP, 2009).

Mais tarde, em 1996, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, com base no Decreto Nº 2026 de 10/10/1996 que responsabilizava o Ministério da Educação como o órgão que deveria avaliar o ensino superior, lançou o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão. Este Exame era obrigatório para todos os alunos formandos dos cursos escolhidos pelo Ministério que começou, no ano de 1996, com três cursos e acabou no ano de 2003, com 26 cursos (POLIDORI, FONSECA e LARROSA, 2007, p. 334).

Apesar de ser precedido por outras iniciativas que buscavam fomentar a avaliação da educação superior no Brasil, o exame obrigatório se destaca por ser a primeira política a ser

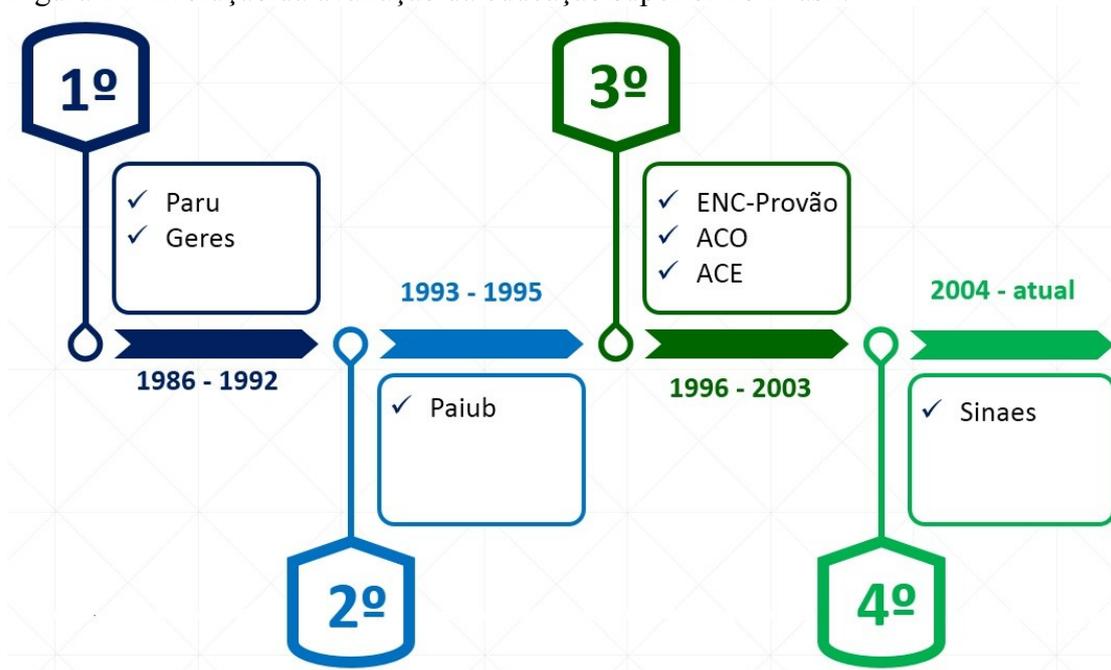
aplicada de forma universal e obrigatória. E como apontado pelos autores, houve uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação.

Com o objetivo de atender ao Decreto nº 2.026/96, em complemento ao Provão, instituiu-se a ACO. Esta avaliação visava avaliar os cursos e as IES, enquanto o primeiro avaliava os estudantes. Posteriormente a ACO foi denominada de ACE (POLIDORI et al, 2011).

Em meio a diversas críticas acerca do sistema avaliativo da educação superior brasileira, tanto por parte da comunidade acadêmica, quanto da sociedade em geral, o governo designou em abril de 2003 a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) para estudar a avaliação do ensino superior (DAVOK e BROTTI, 2004). De acordo com as autoras, a comissão era composta por especialistas em avaliação educacional, representantes das IES, entidades representativas da comunidade docente e discente, Inep e Secretaria de Educação Superior (SESu), e teria como objetivo efetuar uma análise desse sistema de avaliação, de modo a oferecer propostas de melhoria. Os trabalhos dessa comissão levaram à criação do Sinaes.

A Figura 1 apresenta o cronograma das iniciativas de avaliação da educação superior. Nela evidencia-se que no período de duas décadas houve uma série de reflexões e implementações com o objetivo de aprimoramento do processo avaliativo até alcançar o sistema em vigor atualmente.

Figura 1 – Evolução da avaliação da educação superior no Brasil.



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

2.1.2 Primeiro Ciclo

O primeiro ciclo de desenvolvimento do processo avaliativo corresponde ao período entre os anos de 1983 e 1986, nos quais foram constituídos o Paru e o Geres.

Para Sousa e Sousa (2012, p. 236) o Paru pode ser “considerado a primeira experiência sistemática de avaliação dos cursos de graduação”. Os autores apontam que ao ser concebido, o Paru adotou como referência a avaliação da pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É importante destacar que havia uma mobilização institucional para que a educação superior fosse avaliada e que essa orientação surge pautada em uma avaliação já existente, de uma etapa de ensino subsequente.

Por meio do levantamento de informações e pela realização de uma análise crítica acerca da realidade da educação superior nacional é concebido o Paru. Para tanto, foram realizados estudos mediados por debates e análises, visando efetuar uma avaliação comparativa de todo o sistema (ZAINKO, 2008). Além do contexto de reflexão a respeito da educação superior e de greves que haviam ocorrido nas universidades públicas, demandas internas tais como a preocupação acerca da qualidade da educação superior motivam a criação do Paru.

Para Barreyro e Rothen (2008, p. 133) o objetivo do Paru era “conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior”. De acordo com Augusto e Balzan (2007), um dos objetivos do Paru era assegurar a qualidade dos cursos de graduação, tendo em vista a grande expansão de instituições, cursos e estudantes no nível superior na década de 1970. Apesar dos autores citados apresentarem objetivos distintos para o programa, eles convergem ao apontar uma investigação de avaliação sistêmica a partir da avaliação institucional e considerando a avaliação interna.

Desse modo, o Paru abrangia, principalmente, duas temáticas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos. Para tal, eram utilizados levantamentos e análises de dados institucionais, os quais foram obtidos com a utilização de roteiros e questionários, que foram preenchidos por estudantes, professores e administradores (INEP, 2009).

O Paru elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei nº 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade (INEP, 2009, p. 26).

Assim, o Paru também foi dedicado a tratar de assuntos relacionados à gestão, financiamento, carreira e processos decisórios, bem como às políticas de ensino, pesquisa e extensão. Para consolidar as análises e construir um diagnóstico real e comprometido com a qualidade da educação superior, foram realizados estudos específicos sobre o impacto da Lei nº 5.540/1968 sobre a Universidade.

A proposta do PARU destacava a diferença entre a norma ideal sancionada e a operacionalização desta na realidade. Propunha questionar o conhecimento produzido, levando em conta o contexto sócio-econômico no qual estaria inserida a IES. Assim, pretendia desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada IES, bem como sua articulação com o uso de recursos, com as determinações externas e as relações políticas internas (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 134).

Todo esse processo com amplo levantamento de dados era pautado no compromisso de construir uma educação superior de qualidade. As análises e informações foram organizadas em um relatório encaminhado ao Conselho Federal de Educação.

Zandavalli (2009) alega que, na constituição e execução do Paru, pode ser observada uma participação mais concreta de pesquisadores e professores universitários, os quais são dissonantes em relação a diversos aspectos da reformulação da educação superior proposta pelo MEC. A autora completa afirmando que, possivelmente por este caráter um pouco mais coletivo e aberto do processo, o Paru não durou muito, tendo em vista que não era totalmente compatível com as novas demandas do capital, bem como não impeliu às suas propostas caráter puramente tecnocrático.

Desse modo, no ano seguinte o Paru foi desativado, tendo sido substituído por diversas outras iniciativas governamentais, tais como a Comissão de Notáveis em 1985, e o Geres, em 1986 (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006). Entretanto, apesar de o programa não ter chegado a se estabelecer como um programa nacional de avaliação, “ele acenava para a (re)organização do sistema de educação superior a partir da coleta e análise de dados sobre a gestão das IES e a produção e disseminação de conhecimentos em face da reforma instituída pela Lei nº 5.540/68” (GOUVEIA *et al*, 2005, p. 107).

Conforme já mencionado, em 1986 foi criado o Geres, o qual teve origem a partir do relatório apresentado pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CAVALCANTE, 2006). Assim, com a edição da Portaria nº 170/1986, referida Comissão foi transformada no Geres.

Segundo Marchelli (2007, p. 194), a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior “havia desenvolvido diversos instrumentos específicos para avaliação dos

cursos e programas de pós-graduação, de forma que o Geres planejava se valer dessa experiência”.

Quando de sua criação, o Geres foi um grupo composto por cinco pessoas, que possuíam funções no âmbito do MEC, e teria o objetivo de, como seu próprio nome já diz: elaborar uma proposta de reforma do ensino superior brasileiro (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

(...) composto por cinco membros – um professor, um representante do MEC, um ex-reitor, um pesquisador e o então diretor da Capes. Esse grupo apresentou um anteprojeto de lei, cuja proposta consistia na reformulação do sistema formado pelas instituições federais, além de procurar estabelecer novos critérios para o credenciamento e o recredenciamento das IES (SOUSA e SOUSA, 2012, p. 237).

De acordo com os autores, a proposta do grupo era, basicamente, a criação de um processo de avaliação que fosse de responsabilidade do MEC, de modo a ampliar a avaliação do desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos de cada IES. A proposta foi bastante criticada, tendo em vista que acreditavam que ela estabelecia uma desobrigação do governo para com o investimento de recursos na educação pública.

Assim, com o estabelecimento de novos critérios de avaliação que fundamentavam o credenciamento e o recredenciamento de IES, o Geres instigou os debates entre as universidades e o governo, tendo em vista a polêmica acerca dos conceitos de autonomia e de avaliação (MARCHELLI, 2007).

Os critérios apresentados pelo Geres visavam avaliar a responsabilidade social das instituições, bem como dar-lhes uma maior autonomia, até mesmo financeira, tendo em vista que referido grupo reproduzia a palavra de ordem dos “organismos financeiros internacionais, porta-vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução dos investimentos públicos na educação” (MARCHELLI, 2007, p. 194). Corroborando este autor, Laux e Vicentine (2009, p. 299) afirmam que “o Grupo seguiu diretrizes acima de tudo do Banco Mundial, cuja tônica era a redução de investimentos públicos na educação, fenômeno que provocou (em âmbito geral) um aprofundamento nas discussões sobre a avaliação”. A concepção de uma avaliação da educação superior se distancia nesse período dos propósitos iniciais que levaram a formulação do Paru em contraposição a postura da Geres.

Para o Inep (2009), a avaliação era apresentada em harmonia com a autonomia das IES, pois dava importância às questões individuais relacionadas aos estudantes, cursos e instituições, utilizando uma concepção regulatória, mas que mantinha a preocupação com as

dimensões institucionais. Nesse sentido, os resultados da avaliação, que eram utilizados para fins de controlar a qualidade das instituições, implicariam no direcionamento da distribuição de recursos públicos (INEP, 2009).

Embora se negue o estabelecimento de qualquer vinculação entre formas de avaliação e a distribuição de recursos para as instituições públicas, para aquele momento admitia-se que as instituições privadas viessem a ter acesso aos recursos públicos a partir das avaliações (GOUVEIA et al, 2005, p. 109).

Percebe-se nesse contexto a influência de instituições financeiras internacionais e resquícios de uma economia que restringia os investimentos públicos na educação e favorecia o setor privado.

De acordo com Cunha (1997, p. 25) “o relatório e o anteprojeto de lei produzidos pelo Geres foram divulgados apressadamente, no bojo de uma crise gerada por greve de servidores técnico-administrativos e ameaça de greve de professores”. Um cenário que trouxe um trabalho que propunha alterações profundas na educação superior, que conforme constatado no estudo de Barreyro e Rothen (2008, p. 142), consistia “em um relatório que constava de um texto introdutório, dois anexos e dois anteprojetos de lei”, sendo que, no texto introdutório, eram apresentadas as conclusões do Geres. Neste texto havia comparações entre suas ideias e as ideias defendidas pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, com uma lista de medidas pertinentes, visando demonstrar a necessidade de uma nova política. Os autores mostram que no primeiro anteprojeto, era apresentada uma proposta de reformulação das universidades federais e, no segundo, uma proposta de reformulação das funções do Conselho Federal de Educação.

Para Gouveia *et al* (2005, p. 108), apesar de o Geres não ter concretizado a reforma universitária ou uma nova política para o ensino superior brasileiro, o relatório entregue pelo Geres pode ser considerado como de grande relevância para a “estruturação da política de avaliação da educação superior que se efetivou a partir da Lei nº 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos”.

O primeiro ciclo é marcado por várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, pautadas num diagnóstico da educação superior. Apesar das contribuições do Paru numa perspectiva de criticidade e de em seu curto período de existência ser caracterizado por uma ampliação da implementação da avaliação, esse ciclo se encerra com a inexistência de uma avaliação de caráter nacional, forte influência dos mecanismos financiadores externos e a necessidade de uma nova política para a educação superior.

2.1.3 Segundo Ciclo

Um dos marcos iniciais do segundo ciclo foi a publicação em 1993 da Portaria nº 130 da SESu do MEC, que criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por entidades representativas da educação superior. A comissão tinha por finalidade estabelecer diretrizes e viabilizar de maneira prática o processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Os autores apontam que o primeiro resultado dos trabalhos desta comissão, foi um documento denominado “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”, que era organizado em duas partes. A primeira parte apresentava o referencial teórico acerca da avaliação da educação superior e a segunda trazia orientações quanto à implantação da avaliação.

Nesse contexto, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), concebendo a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que se estenderia a toda as instituições e se completaria com a avaliação externa (MARCHELLI, 2007, p. 197).

O Paiub surge com um dos desdobramentos do documento básico elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, traçando um norte como o primeiro elemento para a implementação de uma avaliação externa nacional. Segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 427), o Paiub foi a primeira experiência de implantar-se um sistema nacional de avaliação das IES no país, tendo se caracterizado como uma “resposta ao movimento realizado pelas universidades públicas brasileiras, referente ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional que fosse centrado na graduação”. De acordo com Sousa e Sousa (2012, p. 238), “o objetivo geral do Paiub era a avaliação institucional e, em seu documento base, constavam os objetivos específicos, como impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição”. Para tal, o programa tinha o objetivo de estabelecer um processo avaliativo do ensino superior que valorizasse as especificidades de cada IES.

Além disso, pode-se destacar algumas ideias presentes nos subsídios que mantiveram o programa, quais sejam: a) a identidade de cada instituição deveria ser respeitada, de modo a serem consideradas as singularidades de cada IES avaliada; b) não deveria haver punição ou premiação pelos resultados obtidos; c) adesão voluntária; d) o processo deveria ser legitimamente ético; e, e) as ações avaliativas deveriam ser contínuas, de modo a serem integradas à cultura institucional (MARCHELLI, 2007). Tais requisitos fortalecem a concepção

de um processo avaliativo comprometido com o aprimoramento da educação superior. De acordo com Gouveia *et al* (2005, p. 110), “o Paiub efetivamente estruturou uma proposta de avaliação, estabelecendo uma concepção clara, objetivos, estratégias de desenvolvimento e indicadores”.

Assim, o Paiub surgiu da ideia de que, por meio de um processo de avaliação institucional, seria possível proporcionar um aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico, bem como ter-se-ia um instrumento de auxílio ao planejamento e gestão universitária. Além disso, levando-se em consideração de que a educação é um bem público, tendo em vista ser mantida por recursos públicos, ou seja, pela coletividade, o programa também serviria como um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (HOFFMANN *et al*, 2014).

O PAIUB se configurou na primeira proposta avaliativa de caráter formativo proposta pelo Governo Federal. Ele concebia a auto-avaliação como fase inicial de um processo que completava o ciclo com a avaliação externa. Sua experiência foi curta, porém conseguiu legitimar a cultura da avaliação e realizar mudanças na dinâmica das universidades (AUGUSTO e BALZAN, 2007, p. 600).

A constituição do programa colaborou para que a educação superior passasse por um processo de balização e a criação de parâmetros que referenciassem as ações nas IES.

Em acréscimo ao anteriormente mencionado, pode-se afirmar, de acordo com Ristoff (2011), que os princípios básicos presentes, explícita ou implicitamente no Paiub eram os seguintes: a) Globalidade; b) Comparabilidade; c) Respeito à identidade institucional; d) Não premiação ou punição; e) Adesão voluntária; f) Legitimidade; e g) Continuidade. Nesse sentido, de acordo com o autor, os referidos princípios podem ser expressos da seguinte maneira:

a) Globalidade: caracterizava-se pela ideia de que é imperativo que se avalie a instituição como um todo, ou seja, devem ser levados em consideração todos os elementos que formam a vida universitária;

b) Comparabilidade: tratava-se da busca por um linguajar comum dentro e entre universidades, tendo em vista que é importante que a metodologia e indicadores utilizados sejam uniformes, não tendo nenhum objetivo de ranqueamento. Além disso, este princípio funcionaria, apenas, quando acompanhado do “Respeito à identidade institucional”;

c) Respeito à identidade institucional: levava em consideração que cada IES possui características próprias, as quais devem ser visualizadas no contexto das diversas situações que existem no país. Assim, de acordo com esse princípio, não se pode exigir das instituições

resultados que sejam incompatíveis com as características de cada uma em relação à sua qualificação, estágio de desenvolvimento institucional, etc.;

d) Não premiação ou punição: significava que a avaliação deve ser utilizada com a finalidade de auxiliar na identificação de necessidades institucionais visando ao aperfeiçoamento desta, de modo a formular medidas, políticas e ações que atendam às insuficiências encontradas, não estando vinculado a mecanismos de premiação ou punição às IES;

e) Adesão voluntária: visava à necessidade de que as instituições compreendessem a importância da instalação de uma cultura de avaliação, no sentido em que o processo somente teria sucesso caso fosse construído de forma coletiva e com a participação das diversas unidades de subunidades presentes na IES. A ideia era vencer pelo convencimento, e não pela imposição, visando à legitimação política;

f) Legitimidade: a legitimidade política alcançada pela adesão voluntária se completava com a legitimidade técnica, produzida a partir da construção participativa de metodologia, indicadores adequados e na construção de informações confiáveis.

g) Continuidade: somente pela continuidade será possível comparar os dados de um determinado momento a outro, de modo a revelar qual é o grau de eficácia das medidas que foram adotadas a partir dos resultados obtidos no processo. Só assim será possível assegurar a confiabilidade dos instrumentos e resultados e, por este motivo, é prevista a reavaliação após a avaliação externa.

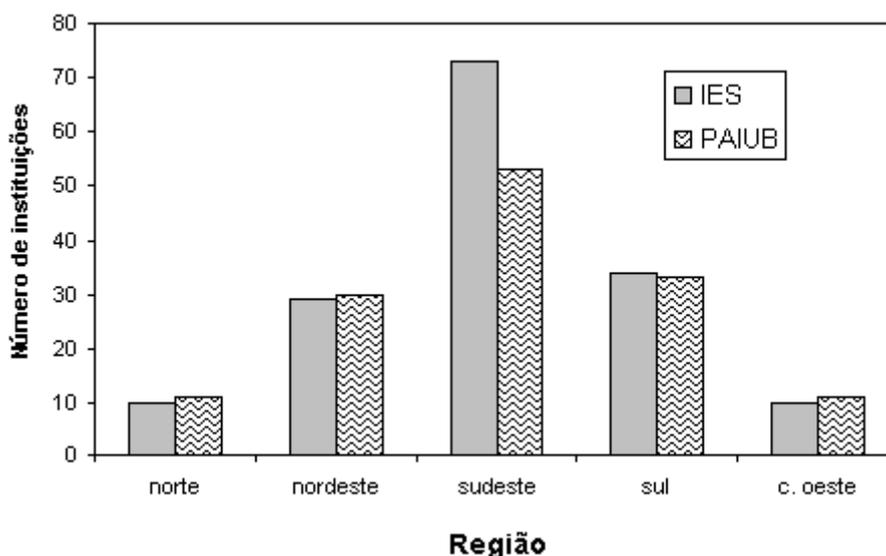
Para a execução do programa era necessária a proposição de uma metodologia avaliativa. Para isso, o Paiub previa a autoavaliação e a avaliação externa, sendo que, na avaliação interna, cada IES organizava seus próprios dados cadastrais visando à avaliação de seus cursos. Já na avaliação externa, uma comissão constituída especialmente para este fim realizaria a análise dos dados apresentados, além de visitar a instituição e, por fim, publicaria um relatório contendo a avaliação dos cursos.

Em meio a mudanças nas perspectivas estabelecidas para o programa de avaliação, parte delas em decorrência das mudanças políticas que ocorriam no país, o Paiub teve seu alcance reduzido.

A experiência do PAIUB incluiu nos dois primeiros anos mais de uma centena de universidades, mas seu ritmo declinou com a nova orientação dada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, passando a ser relegado a um processo de avaliação interna das universidades, quando o governo adotou uma nova orientação avaliativa (MEC, 2003, p. 17)

Uma das contribuições que a experiência do Paiub permitiu foi o alcance da avaliação de maneira abrangente em todas as regiões do país conforme demonstrado na figura 2. No gráfico fica evidente que apenas na região sudeste o alcance não é integral, entretanto a maioria das IES da região adere ao PAIUB.

Figura 2 - Adesão ao Paiub por região do país (1994-1997)



Fonte: Lopes, 2003

Contudo, em 1995, o Paiub “passou a perder sua identidade e ser aplicado como instrumento de avaliação interna, surgindo o Exame Nacional de Cursos (ENC)” (AUGUSTO e BALZAN, 2007, p. 598). Em um período reduzido de tempo, o Paiub apresentou um grande alcance institucional e se tornou um dos marcos identitários do segundo ciclo. Esse programa obteve o envolvimento de IES e a promoção de uma cultura de avaliação no interior das instituições, constituindo um marco na trajetória da avaliação da educação superior.

2.1.4 Terceiro Ciclo

A partir de 1996 foi implantado o ENC, também conhecido como Provão, o qual se apresentava como uma avaliação periódica anual das IES e dos cursos de nível superior, e tinha por objetivo a avaliação dos conhecimentos e competências técnicas dos estudantes formandos de cada curso (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006). O Provão trouxe uma dimensão pública até então nunca dada à avaliação das instituições de ensino superior.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), Provão, serviu como instrumento de pressão para a melhoria da Educação Superior no Brasil, mas as críticas o consideram apenas um instrumento de mediação de resultados finais, que não considera fatores como processo de aprendizagem e condições institucionais. Além disso, pouco ofereceu para a melhoria das instituições e do sistema, já que não conseguiu identificar as causas das dificuldades (SANCHES, 2009, p. 25).

A referida prova constituía-se de dois instrumentos. Um deles era um teste de conhecimentos composto por questões discursivas e/ou objetivas, e o segundo era um conjunto de questionários com temas socioculturais, além de expectativas do estudante quanto ao seu curso e, até mesmo, sobre a própria prova (INEP, 2009). A instituição de uma avaliação nestes moldes demonstra mais uma política de disseminar e legitimar uma cultura de avaliação do que propriamente diagnosticar as diversas facetas da educação superior brasileira. O quadro 1 aponta as principais concepções do Paiub e do ENC, e evidencia como os princípios norteadores dos dois processos avaliativos divergem quanto aos objetivos, finalidades e conceitos.

Quadro 1 - Paiub e ENC: um olhar contrastivo

	Paiub (...-1994)	ENC (1995-...)
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> “...rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (Brasil, 1994, p.13) 	<ul style="list-style-type: none"> “... aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Lei n. 9.191, art. 3, inc. 1)
Princípios básicos	<ul style="list-style-type: none"> globalidade (isto é, todos os aspectos da vida de uma universidade devem ser, em princípio, avaliados) não-comparabilidade (dos resultados ou <i>performance</i> das universidades ou IES*) respeito à identidade institucional não-premiação ou punição (como consequência dos resultados de avaliação) legitimidade política 	<ul style="list-style-type: none"> indicadores de <i>performance</i> (dos cursos por instituição) comparabilidade das IES baseada nos resultados das avaliações <i>ranking</i> conceitual (divulgação das <i>performances</i> das IES) condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das IES dependem dos resultados da avaliação) legitimidade técnica
Formas de adesão ou participação	<ul style="list-style-type: none"> participação voluntária das IES* 	<ul style="list-style-type: none"> participação compulsória dos estudantes (leva a participação compulsória das IES avaliadas)
Avaliação consiste de	<ul style="list-style-type: none"> projeto de avaliação institucional (o qual poderá focalizar um ou mais departamentos, um ou mais cursos de graduação, questões curriculares, avaliação da <i>performance</i> dos docentes, perfil dos estudantes, qualidade do ensino, aspectos administrativos etc.) auto-avaliação da IES avaliação externa 	<ul style="list-style-type: none"> avaliação centralizada e coordenada por agência nacional (MEC, Inep*) abordagem sobre indicadores de resultados <i>performance</i> dos estudantes por curso
Avaliação é	<ul style="list-style-type: none"> orientada para a instituição centrada nos processos 	<ul style="list-style-type: none"> orientada para o sistema (comparação) centrada nos resultados
Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> instituição ou comissão interna à instituição (professores, chefes de departamentos, diretores, coordenadores de cursos, pró-reitores ou seus representantes estudantes etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> governo federal (MEC/Inep/SESu)
Críticas	<p>(ao Paiub, por representantes do MEC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ausência de uma base mínima para realizar comparações qualitativa beneficia apenas a “oligarquia acadêmica” corporativa e protecionista sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais 	<p>(ao ENC, por professores, estudantes, reitores de universidades federais e particulares)</p> <ul style="list-style-type: none"> punitiva quantitativa muito centrada nos resultados não respeita ou leva em consideração as peculiaridades institucionais antidemocrática intervencionista

Fonte: Gomes (2003, p. 132)

Conforme apontado no quadro 1, diferentemente do Paiub, que se preocupa com o todo, processo e missão da instituição, no ENC, a preocupação é com os “resultados, com a

produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas” (INEP, 2009, p. 28).

Para o ENC, o foco deve ser o curso, em sua dimensão de ensino. Desse modo, ele tem finalidade classificatória, visando à construção de embasamento para uma futura possibilidade de fiscalização, regulação e controle, baseando-se no preceito de que a qualidade de determinado curso será equivalente à qualidade de seus discentes (INEP, 2009).

De acordo com Cavalcante (2006), há dois tipos de classificação para a avaliação: existem as avaliações controladoras e as avaliações emancipatórias. Desse modo, as avaliações controladoras são aquelas que tem a finalidade de classificar, utilizando-se de métodos quantitativos e as avaliações emancipatórias são baseadas na análise e na avaliação institucional, realizada por meio de métodos quantitativos e qualitativos. Assim de acordo com o entendimento desse autor, pode-se afirmar que, no Brasil, para a educação superior, existem exemplos dos dois tipos de avaliação, sendo que o Paiub seria um exemplo de avaliação emancipatória e o Provão seria um exemplo de avaliação controladora.

O ENC é orientado pela modalidade de avaliação em larga escala, com as características e especificidades dessa modalidade de avaliação, no que tange à aplicação e construção dos instrumentos, provas e questionários, pois se trata de um exame nacional que envolve a aplicação de provas para o universo dos alunos concluintes dos cursos que estão sendo avaliados. Cumpre ressaltar, no entanto, que, embora o ENC pretenda apreender os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos que estão em vias de concluir o curso de graduação, o objetivo principal é avaliar os cursos de graduação das IES e utilizar essas avaliações como um dos instrumentos de regulação do sistema de Educação Superior (INEP, 2009, p. 67-68).

Assim, tendo em vista a ampliação na quantidade de IES privadas a partir de 1996, que foi exponencial, o ENC-Provão foi idealizado de modo a servir como um mecanismo de regulação da educação superior por parte do Estado (BARREYRO e ROTHEN, 2014). Por meio de uma avaliação dos concluintes, evidencia-se um processo dedutivo que buscava levantar dados a respeito do processo formativo promovido pela IES à qual o estudante está vinculado.

Desse modo, o Provão era considerado um instrumento capaz de indicar o nível de eficácia da IES, por meio da utilização de resultados do desempenho de seus estudantes. E, de acordo com o resultado da prova, as instituições recebiam um conceito, que poderia variar de “A” a “E”, sendo “A” o melhor conceito e “E” o pior (VASCONCELOS, 2010). Importante ressaltar que o ENC era realizado todos os anos, sendo obrigatório para todos os estudantes que estivessem concluindo os cursos de graduação, de modo que estes somente receberiam os diplomas caso tivessem realizado o exame.

O estudo de Paiva (2008) constata que o ENC foi aplicado inicialmente em novembro de 1996, tendo sido avaliados na ocasião, os cursos de administração, engenharia civil e direito, com a participação de 55.526 estudantes concluintes. A partir de então, passou a ser aplicado sempre no mês de junho de cada ano, sendo inseridos, gradativamente, novos cursos, de modo que, em 2003, que foi o último ano de aplicação do ENC, havia um total de vinte e seis áreas avaliadas. Esse exame tornou-se parte da cultura da educação superior brasileira no período supracitado.

Se, por um lado, o Provão encontrou grande receptividade na imprensa nos momentos em que os resultados eram divulgados, pois a maioria das matérias apontava que esse exame seria um bom diagnóstico da educação superior, por outro, houve forte resistência do movimento estudantil e de acadêmicos vinculados às experiências anteriores de avaliação da educação superior, o que gerou algumas alterações pontuais, como a não inserção do resultado do exame no histórico escolar dos alunos e a previsão de avaliações in loco (BARREYRO e ROTHEN, 2014, p. 63).

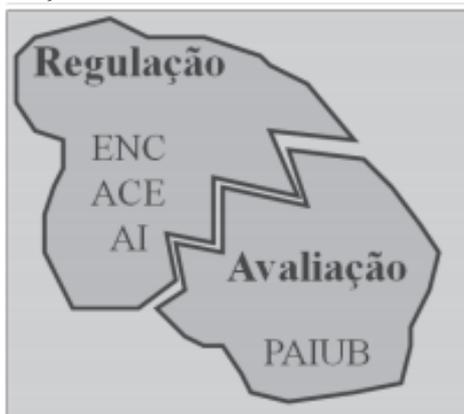
Muito embora tivesse havido diversos protestos e boicotes organizados pelo movimento estudantil, o Provão foi implantado e conseguiu ganhar muita visibilidade dos meios de comunicação devido ao fato de possuir caráter classificatório, criando um ranking de cursos e instituições (SOUSA e SOUSA, 2012). Por meio dessa crítica, percebemos que o ENC foi imposto de fora para dentro, sem a participação das instituições a serem avaliadas. Desta forma trouxe uma concepção de que a sociedade e a comunidade acadêmica eram reconhecidas como consumidoras de informação.

Segundo Cunha (2004, p. 806), “a principal oposição ao “Provão” foi do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho médio dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público”, sendo que conseguiram impedir a divulgação dos resultados para cada IES. Outro elemento que o autor aponta é que os especialistas em educação também se manifestaram contrariamente ao ENC devido ao fato de avaliação da instituição ser baseada unicamente na avaliação individual dos estudantes, bem como pela quantificação dos resultados.

Assim, em 15 dezembro de 2003, pela Medida Provisória 147, o ENC foi extinto, sendo substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) em 2004, com a publicação da Lei nº 10.861/04 (CAVALCANTE, 2006). Antes da extinção do ENC, no final de 2003, várias ações avaliativas fomentavam e se articulavam no quadro de avaliação dos cursos de graduação. O INEP realizava o exame, visando à avaliação dos cursos e a ACE, com a finalidade de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos. Já a SESu realizava a ACE, com o objetivo de construir parâmetros para autorizar o funcionamento de cursos, bem

como uma avaliação institucional que tinha por finalidade proporcionar o credenciamento de novas IES, bem como o recredenciamento de IES na ativa. Paralelo a esse processo, a Capes realizava a avaliação dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) (POLIDORI, FONSECA E LARROSA, 2007). A figura 3 evidencia as concepções que fundamentavam os diferentes recursos adotados para o processo avaliativo da educação superior.

Figura 3 - Ações avaliativas



Fonte: Adaptado de Recktenvald (2012, p. 107)

A ACO, criada em 1997, visava a verificação das condições ofertadas pelas IES para o desenvolvimento de seus cursos. A instituição que alcançasse aprovação na avaliação, obtinha o reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso. Em 2002 essa avaliação passou a ser denominada ACE.

Polidori (2009, p. 442) afirma que, “em complementação ao Provão, o governo introduziu outro mecanismo denominado Avaliação das Condições de Oferta (ACO), cuja proposta era avaliar os cursos e as Instituições de Educação Superior”. Evidencia-se que nesse momento a avaliação está completamente atrelada ao processo regulatório, em um período que é marcado pela expansão da oferta da educação superior baseado essencialmente nas instituições privadas.

Para Rothen (2002) a ACO é entendida como uma avaliação que prioriza os aspectos quantitativos, uma avaliação realizada de maneira informatizada, pois os dados colhidos são inseridos numa planilha que calcula automaticamente e atribui os conceitos, reduzindo a possibilidade de os avaliadores realizarem aproximações. De acordo com o autor, os conceitos finais eram atribuídos para três grupos de indicadores, definindo as condições como “muito boas”, “boas”, “regulares” ou “insuficientes”, sendo que os grupos avaliados são: a qualificação

do corpo docente, organização didático-pedagógica da instituição e as instalações físicas da IES.

A avaliação era realizada por comissões de especialistas da área que realizavam visitas *in loco* nas IES que propunham a criação de novos cursos. As referidas comissões verificavam as instalações físicas da instituição, o projeto pedagógico do curso, entrevistavam a direção, coordenação e professores a serem contratados para o curso (PAIVA, 2003).

Entretanto, havia algumas críticas quanto ao trabalho realizado pelas Comissões de ACO, principalmente quanto à ausência de critérios e procedimentos de avaliação padronizados e quanto à percepção acerca das condições de funcionamento do curso ser independente da inserção institucional (INEP, 2009).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 10.172/2001, e, neste mesmo ano, entrou em vigor o Decreto 3860 que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e de IES no Brasil. Na sequência, a antiga Avaliação de Condições de Oferta (ACO) passou a ser denominada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) (POLIDORI, 2009, p. 443).

Desse modo, com a publicação do Decreto nº 3.860, as atribuições da avaliação que visava ao reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, que era realizada pela SESu foi transferida para o Inep. Essa transferência resultou em várias alterações no sistema e nos instrumentos avaliativos, sendo que, uma dessas alterações, foi a criação da ACE (MENEGUEL e BERTOLIN, 2004).

Visando suprimir as críticas acerca dos trabalhos das Comissões de ACO, foram elaborados novos instrumentos de avaliação um Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino, bem como manuais específicos, os quais foram realizados com base na análise de trabalhos anteriores das referidas comissões (MEC 2003).

Os princípios e normas estabelecidos para a realização da ACE estão descritos no Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino”, que contempla aspectos comuns a todos os cursos, sendo a base para construção dos manuais específicos (até dezembro de 2002, foram elaborados 85 destes manuais). O Manual Geral é dividido em três grandes dimensões sobre as quais está focada a avaliação: (i) organização didático-pedagógica; (ii) corpo docente; (iii) instalações (MENEGUEL e BERTOLIN, 2004, p. 119).

De acordo com Davok e Brotti (2004), a ACE visava assegurar a qualidade da educação superior ofertado pelas instituições. As avaliações eram realizadas periodicamente *in loco*, de forma a gerar um banco de dados capaz de auxiliar o MEC nas decisões de reconhecimento e renovação de conhecimento dos cursos superiores. Apesar dessas

determinações, somente em casos extremos as instituições perderam credenciamento e o processo de credenciamento periódico não chegou a ser posto em prática.

Desse modo, a ACE era um instrumento de acreditação realizada por comissões de especialistas que averiguavam vários aspectos dos cursos, como por exemplo, sua infraestrutura, seu funcionamento, as atividades acadêmicas realizadas e a gestão da IES.

A Avaliação das Condições de Ensino tinha como finalidade cumprir a determinação da LDB de garantir, por meio de avaliações periódicas, a qualidade do ensino de graduação oferecido pelas IES. Além disso, ela gerava informações para subsidiar o MEC nas decisões de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, medida necessária para a emissão dos diplomas aos alunos. A ACE era realizada por comissões de especialistas designadas pelo INEP, que verificavam in loco o funcionamento, a gestão, as atividades acadêmicas, a infraestrutura, dentre outros aspectos do curso (DAVOK e BROTTI, 2004, p. 4).

Para Davok e Brotti (2004, p. 4), “a ACE era centrada na aferição da eficiência e da eficácia e tinha característica reguladora e punitiva, uma vez que ameaçava suspender o funcionamento dos cursos que não atendessem aos requisitos pré-estabelecidos”. Assim, a ACE focava a avaliação em três dimensões principais que são: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações da instituição, sendo que referidas dimensões são desdobradas em subníveis, os quais demonstram os diversos aspectos que precisam ser avaliados (INEP, 2009). Desse modo, o conjunto dessas dimensões, bem como seus subníveis, recebe um conceito dos avaliadores e, ao final, é emitido um conceito geral para cada dimensão que foi avaliada.

Entretanto, o Provão concentrou seus esforços nos aspectos regulatórios da política, dessa maneira confundindo os conceitos de avaliação e regulação. Assim, Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006) defendem que a ACE se mostrou insuficiente e fragmentada, não conseguindo alcançar resposta quanto ao questionamento acerca de que tipo de educação superior estava sendo ofertado aos brasileiros. A proposição de uma avaliação institucional regulatória está associada ao controle coercitivo. A indefinição da concepção adotada como oficial traz indícios a respeito da falta de consenso quanto à política de educação superior no período.

E foi devido à essa insuficiência, que se desencadeou um processo de discussão acerca do tema, o qual levou à criação do Sinaes, que surgiu com a proposta de ser, verdadeiramente, um sistema que integrasse e assegurasse as informações e análises realizadas, de modo a alcançar a totalidade da educação superior, “permitindo, assim, que políticas educativas fossem

instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IES” (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006, p. 427).

O Provão se concentrou no desempenho dos estudantes, em lugar de atentar para o valor agregado, gerado pelo curso no decorrer do tempo causando uma deficiência quanto a aspectos fundamentais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à formação do alunado, como compromisso profissional, ético e socialmente engajado. Sendo assim, esse processo deu origem a uma nova perspectiva na avaliação da educação superior, o Sinaes que aproximou a educação superior brasileira de um processo emancipatório.

2.1.5 Quarto Ciclo

O Sinaes surge de uma proposta de política assumida pelo programa de governo do então candidato a presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto do pleito eleitoral de 2002, que trazia como diretrizes democratizar o acesso e garantir a permanência com qualidade. No que diz respeito à avaliação da educação superior, a proposta era de

Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão – e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 194).

A proposta 12 para a educação superior foi criada com a utilização, entre outras, da experiência do Paiub, já retratada anteriormente. Além disso, os especialistas que a elaboraram, levaram em consideração todo o corpo legal que regula a educação superior brasileira, começando pela Constituição Federal de 1988 (RISTOFF e GIOLO, 2006). Esse novo sistema incorporou muitos princípios e diretrizes do Paiub, como, por exemplo: o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Entretanto, o Sinaes não se utilizou do princípio da adesão voluntária.

Davok e Brotti (2004, p. 12) afirmam que “o SINAES resgatou os princípios de avaliação institucional preconizados pelo PAIUB, que, verifica-se, têm orientado as diretrizes da avaliação da educação superior brasileira desde a década passada”.

Devido aos aspectos inovadores e contemporâneos do Sinaes, imprescindíveis para compreender a realidade da educação superior, o próximo capítulo será dedicado a uma análise mais aprofundada desse sistema avaliativo.

3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo apresentará os principais fundamentos que constituem o Sinaes, detalhando as modalidades de avaliação, especialmente a avaliação dos cursos de graduação, que é o foco do presente trabalho, de modo a proporcionar um melhor entendimento acerca de como se operacionaliza a avaliação dos cursos superiores de graduação.

3.1 O SINAES: DOS CONCEITOS ÀS CONCEPÇÕES

O Sinaes é um programa de avaliação da educação superior brasileira, criado em 2004 pela Lei nº 10.861, que visa acompanhar a evolução da qualidade do ensino. Por meio deste programa, o MEC assume o papel de melhor conduzir os “processos de regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e reconhecimento de IES” (POLIDORI et al 2011, p. 265).

Ao longo dos estudos e reflexões que deram origem ao Sinaes, a CEA instituiu as ideias de integração e participação como fundamentais para a constituição desse sistema avaliativo. De acordo com a CEA, por meio do sistema tornava-se possível “aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade” (INEP, 2009, p. 91).

Considerando a relevância do Sinaes, Sanches (2009, p. 57) evidenciou que o objetivo do programa era “garantir qualidade ao processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho de seus estudantes”. Diante deste objetivo, o foco da avaliação é ampliado para abranger, de maneira integrada, as três avaliações: (a) institucional, (b) dos cursos e (c) dos estudantes.

De acordo com Ribeiro (2015, p. 144), o sistema é

alimentado por diferentes agentes: a avaliação dos cursos, realizada por comissões de especialistas *ad hoc* especialmente constituídas pelo INEP para esta finalidade; a avaliação do desempenho dos estudantes, realizada por estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação; e a avaliação institucional, que é composta por dois processos avaliativos: auto-avaliação, realizada pela comissão própria de avaliação, constituída por membros da própria instituição e representante da sociedade civil organizada e, a avaliação externa, realizada por comissões de especialistas *ad hoc* constituídas pelo INEP.

Assim, um conjunto avaliativo com diferentes olhares, estava relacionado com o compromisso com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social o que extrapola questões de controle e qualidade do desempenho da educação superior. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o Sinaes é composto por três elementos fundamentais:

- a) Avaliação das instituições de educação superior;
- b) Avaliação dos cursos de graduação; e
- c) Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes.

Sob esta sistemática, é possível obter uma compreensão mais completa acerca da qualidade da educação ofertada nas IES. Para tanto, foi necessário instituir instrumentos de avaliação para cada um dos níveis de análise do Sinaes. O quadro 2 descreve cada uma dessas ferramentas e demonstra a relação entre os elementos fundamentais do Sinaes e os recursos selecionados para que os componentes se materializassem por meio de dados mensuráveis.

Quadro 2 – Modalidades de instrumentos de avaliação do Sinaes

SINAES	
AVALIES - Avaliação das instituições de Educação Superior	Autoavaliação pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) Avaliação externa designada pelo INEP/CONAES
ACG – Avaliação dos cursos de graduação	Instrumentos e procedimentos que incluem visitas <i>in loco</i> das comissões externas
ENADE – Avaliação do desempenho dos estudantes	Aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso

Fonte: Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014, p. 35)

De acordo com a estrutura do Sinaes, também se torna possível avaliar todos os aspectos que percorrem esses três eixos. Tais aspectos trazem avanços em relação ao Provão que concentrou seus esforços em aspectos regulatórios da política, confundindo os conceitos de avaliação e regulação. Em seu estudo, Ribeiro (2015, p.144) afirma que, por ser um sistema, o Sinaes

integra um conjunto de avaliações realizadas com diferentes metodologias, aplicadas em diferentes momentos e incluindo diferentes atores institucionais visando, assim, uma leitura mais fiel e mais completa possível do funcionamento das Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras, independentemente do tamanho, da natureza administrativa e da organização acadêmica.

Para esse autor, as diferentes perspectivas adotadas garantem que a análise sob múltiplos métodos se justifica pela complexidade da educação superior. Por isso, a necessidade

de combinar diversos instrumentos e metodologias, de modo que garanta flexibilidade suficiente para abranger a variedade de dimensões envolvidas.

Na perspectiva de Ristoff e Giolo (2006, p. 205), “o Sinaes, tal qual concebido e em processo de execução tem, pois, três olhares: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante. Estes olhares se completam”. Estes autores afirmam ainda que, em sentido figurado, para se compreender esses três olhares, pode-se dizer que a instituição seria como um edifício, o curso seria como um apartamento e o estudante seria como um morador, sendo que “ao primeiro destes três olhares foi dado o nome de avaliação institucional; ao segundo, o de avaliação de cursos de graduação e ao terceiro, o de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)” (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 207). Tais referências permitem ilustrar a construção de um sistema avaliativo articulado com múltiplas facetas.

Para Brito (2008), o Sinaes traz consigo o conceito de que cada instituição de ensino vivencia distintas possibilidades e, por isso, foi importante estabelecer-se pontos que fossem capazes de atender ao sistema como um todo, ao mesmo tempo em que atendessem às peculiaridades de cada instituição de ensino. A autora afirma ainda que, por esta razão, faz-se de fundamental importância que o processo avaliativo reconheça as diversidades e respeite a identidade das instituições.

De acordo com Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 431), o Sinaes

reconhece a diversidade do sistema de educação superior do país; respeita a identidade, a missão e a história das instituições; entende que as instituições devem ser avaliadas globalmente (ou seja, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente), e, ainda, busca a continuidade do processo avaliativo.

As autoras em suas análises confirmam a proposição de que por meio de instrumentos diversos as IES desenvolvam sua gestão pautadas nessas informações. Assim esses resultados contribuem no enriquecimento do planejamento das IES e podem fomentar políticas internas de desenvolvimento de oferta de uma educação superior de qualidade.

Para Vasconcelos (2010, p. 1), a criação do Sinaes “foi um avanço na história da avaliação da educação superior brasileira”. Também nesse sentido, Polidori (2009) esclarece que o Sinaes foi proposto a partir da necessidade de cada IES passar por um ciclo completo de avaliação, o qual deve envolver os três pilares fundamentais do sistema avaliativos, que são: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes.

Ainda de acordo com Polidori (2009), o ciclo avaliativo não pode ser analisado de maneira linear, tendo em vista que devem ser verificados todos os estágios e atuações que

compõem cada um dos pilares, os quais são diferentes de IES para IES, tendo em vista que um dos maiores princípios do Sinaes é, justamente, “respeitar as diferenças e as especificidades de cada IES” (POLIDORI, 2009, p. 446).

Assim, o Sinaes constitui-se num sistema de avaliação que abrange todas as IES brasileiras. Neste sistema, os diferentes instrumentos avaliativos, bem como agentes internos e externos, estão articulados e coerentes, utilizando-se de procedimentos metodológicos e operacionais comuns (INEP, 2009).

3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Acerca dos elementos constituintes do sistema de avaliação, importa destacar o papel da avaliação institucional. Este olhar tem por objetivo garantir a “melhoria da qualidade da educação superior e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior” (ALVIM e DUARTE, 2015, p.1). Além disso, com esta avaliação pode-se identificar o perfil e o significado de atuação da IES, respeitadas a diversidade e a especificidade das diferentes organizações acadêmicas (universidades, centros universitários, faculdades, centros de educação tecnológica) (RISTOFF e GIOLO, 2006).

Os objetivos da avaliação institucional estão circunscritos no artigo 3º da Lei nº 10.861/2004, instituidora do Sinaes. Esta Lei estabelece algumas dimensões institucionais que devem, obrigatoriamente, ser consideradas no processo avaliativo, quais sejam:

Art. 3º (...)

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 – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

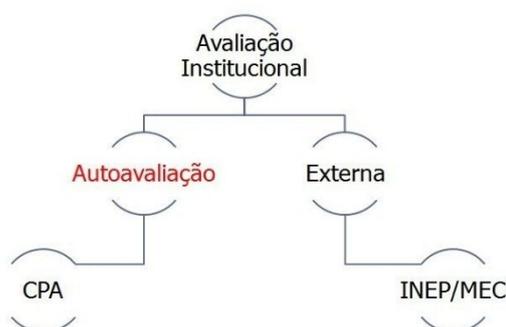
VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

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).

Nestes termos, para viabilizar a avaliação institucional, a lei também prevê a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados. Tais recursos estão presentes nos processos de autoavaliação e da avaliação externa *in loco*. A figura 4 descreve a estrutura constituinte da avaliação institucional.

Figura 4 – Sinaes: Modalidades de Avaliação Institucional



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

De acordo com a figura 4, a avaliação institucional assume a centralidade do processo de avaliação. Para Dias Sobrinho (2008), esta avaliação se constitui por um processo interno, denominado de autoavaliação, da qual deriva um relatório que deverá ser produzido por cada CPA. E, ainda, de um processo externo, que é a avaliação externa da instituição, que ocorrerá por meio de vistoria a ser efetuada por avaliadores institucionais (BARREYRO e ROTHEN, 2014).

A avaliação institucional, portanto, envolve um processo extenso de levantamento que as instituições precisam fazer para se conhecerem melhor. O objetivo é que as IES reflitam acerca de suas responsabilidades, problemas e possibilidades, para que consigam planejar e fixar metas que visem à melhoria de sua qualidade, em todas as dimensões institucionais e educativas (DIAS SOBRINHO, 2008).

Na perspectiva de Trigueiro (2004), a avaliação institucional é um processo que, em conjunto com o planejamento, tem muito potencial para colaborar com a gestão estratégica. Isto porque requer um empenho da instituição em conhecer-se e ser conhecida por outras esferas da sociedade. Para Peixoto (2009, p. 13), “a avaliação da instituição é aquela que visa à IES como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que há entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas”.

Assim, a avaliação institucional pode ser considerada como uma grande fomentadora de transformações no processo acadêmico de geração e difusão de conhecimento, de modo a contribuir efetivamente com a formação de cidadãos e profissionais, bem como com a produção de atividades de pesquisa e de extensão (MEC/CONAES, 2004).

Para melhor compreender o processo de avaliação institucional das IES, cabe apresentar as especificidades que envolvem o ciclo da autoavaliação e da avaliação externa. A seguir, serão descritas cada um desses processos.

3.2.1 Autoavaliação

A autoavaliação institucional é um processo que envolve a análise interna de um curso ou instituição, a fim de se mapear o que a IES deseja ser, o que de fato implementa, como se organiza, administra e atua no contexto educacional (MEC/CONAES, 2004). Esta etapa deve ser realizada no âmbito da diversidade de pessoas que constituem o corpo social da IES, tais como reitor, vice-reitor, diretores, professores, estudantes e funcionários em geral (administrativos, faxineiros, secretários, etc.), todos das mais variadas classes sociais (NUNES, 2006).

Ao sistematizar as informações dos cursos ou instituições, pode-se analisar e interpretar as possíveis práticas exitosas, os limites e os equívocos comuns nestes espaços de formação (MEC/CONAES, 2004). A avaliação institucional, de caráter permanente, “pode ser instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação, com a qual a comunidade interna se identifique e se comprometa” (PEIXOTO, 2009, p. 13).

Ao longo do processo interno de avaliação, tem-se a participação ativa dos próprios sujeitos que integram a instituição em que a avaliação acontece. Estes atores são os interessados na autoavaliação e participam como avaliadores e avaliados (LEITE, 2008).

Desse modo, a autoavaliação deve respeitar as diversas missões da instituição e, ao mesmo tempo, atender a dois objetivos principais. O primeiro deles é o objetivo de avaliar a instituição compreendendo-a como um conjunto integrado que possibilite a autoanálise valorativa acerca da compatibilidade existente entre a missão institucional e as políticas institucionais que estão efetivamente sendo executadas, e isso buscando alcançar a evolução da qualidade acadêmica, bem como o desenvolvimento institucional. E o segundo objetivo é o de favorecer o conceito da autoavaliação e sua atividade educativa de modo a estabelecer processos institucionalizados e participativos para a sua execução (MEC/CONAES, 2004).

Ainda no ciclo da autoavaliação, a CPA comparece como a principal ferramenta. De acordo com determinação presente na legislação do Sinaes, cada IES deve constituir uma CPA. Cabe à CPA conduzir os processos internos de avaliação e sistematizar as informações, bem como prestá-las ao Inep.

Acerca da composição da CPA, o artigo 11, inciso I, da Lei nº. 10.861/04 estabelece que:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, (...), obedecidas as 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;
(...) (BRASIL, 2004).

Assim, a referida comissão deve abranger todos os segmentos da comunidade acadêmica bem como a sociedade civil organizada, sendo que os órgãos colegiados superiores das instituições deverão definir como se dará sua organização, quantos membros ela deverá possuir, bem como sua dinâmica de trabalho. Tudo isso, levando-se em consideração as características próprias da IES, tais como o seu porte e, se for o caso, as avaliações anteriormente realizadas (LIMA *et al*, 2016).

Na sequência, a CPA envia o relatório da autoavaliação ao Inep, que o disponibiliza à Comissão de Avaliação Externa. Assim, este relatório apresenta-se como um “elemento importantíssimo de diálogo entre o órgão avaliador e a instituição avaliada” (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 199).

3.2.2 Avaliação externa

A avaliação externa é a etapa realizada após o processo de autoavaliação. Ela ocorrerá *in loco* na instituição, por meio de uma Comissão Externa de Avaliação Institucional designada pelo Inep.

A condução do processo de avaliação externa é constituída por uma comissão de avaliadores que atuará em duas etapas. Na primeira, a comissão visitará a instituição, interagindo com seus dirigentes, docentes, discentes e técnicos-administrativos. Nesta etapa, o objetivo é melhor compreender o desenvolvimento das atividades da IES. Na segunda etapa da avaliação externa, a comissão deverá elaborar o relatório de avaliação institucional. Esta comissão deverá se basear: a) no relatório de autoavaliação; b) nos documentos da IES; c) nas

informações obtidas por meio dos demais processos de avaliação realizados (Avaliação de Cursos e Enade); d) nas consultas realizadas pelo MEC, tais como censos, cadastros, relatórios, etc.; e) nas entrevistas realizadas; f) nas demais atividades que tiverem sido executadas durante a vistoria *in loco* (MEC/CONAES, 2004).

3.3 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo verificar as condições de ensino ofertadas pela IES, o perfil do corpo docente, a situação em que se encontram as instalações físicas, bem como verificar como se dá a organização didático pedagógica da instituição (CAVALCANTE, 2006).

A avaliação dos cursos de graduação deve ser efetuada por meio de comissões de especialistas na área do curso, que efetuarão visita à instituição, “realizada por comissões de especialistas *ad hoc* constituídas pelo INEP” (RIBEIRO, 2015, p. 144). De acordo com a Portaria nº 2.051/2004, em seu artigo 20, as Comissões Externas de Avaliação de Cursos designadas pelo Inep devem considerar os seguintes aspectos:

- I - o perfil do corpo docente;
- II - as condições das instalações físicas;
- III - a organização didático-pedagógica;
- IV - o desempenho dos estudantes da IES no ENADE;
- V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;
- VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e
- VII - outros considerados pertinentes pela CONAES (MEC, 2004)

Em observância à legislação, a avaliação dos cursos de graduação deve ocorrer periodicamente, existindo três tipos de avaliação no âmbito do Sinaes: (a) autorização; (b) reconhecimento e (c) renovação de reconhecimento. Cada uma dessas avaliações ocorre seguindo orientações de um documento orientador, denominado instrumento de avaliação, e são realizadas nos seguintes momentos:

a) Autorização: deve ser realizada quando determinada IES pede autorização ao MEC para abrir um novo curso. Essa avaliação é executada por dois avaliadores, os quais são escolhidos, por sorteio, dentre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis), e deverão efetuar visitas *in loco*.

b) Reconhecimento: autorizado o novo curso, e tendo sua primeira turma entrado na segunda metade do curso, a IES deverá requerer ao MEC o seu reconhecimento. Nesse

momento, será realizada uma segunda avaliação, que visará conferir se o projeto apresentado pela instituição no momento da autorização está sendo cumprido. Também é efetuada por uma comissão composta por dois avaliadores cadastrados no BASis.

c) Renovação de reconhecimento: esse tipo de avaliação ocorre a cada três anos, de acordo com o Ciclo do Sinaes. Após sua efetivação é calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e, caso algum curso tenha alcançado conceito preliminar de apenas 1 ou 2, a instituição receberá uma visita *in loco* de dois avaliadores que, no período de dois dias, farão uma avaliação. Entretanto, para cursos que não fazem Enade, a visita *in loco* é obrigatória para este ato autorizado.

O instrumento de avaliação é o documento norteador do trabalho dos avaliadores para a realização da visita *in loco*. De acordo com Inep (2018, p.34),

O instrumento de avaliação é a ferramenta que contém informações, contextualização da IES e do curso, eixos, dimensões e indicadores e critérios de análise associados a serem observados pela comissão avaliadora antes da visita e no ato de verificação das condições de funcionamento de cursos de graduação e da IES.

Este documento é constituído por informações, critérios de análise a serem considerados pela comissão, contextualização da instituição e do curso que estão sendo avaliados, eixos, dimensões e indicadores. O conjunto dessas informações deve ser verificado pelos avaliadores tanto antes da visita quanto durante a mesma. Adicionalmente, na referida visita, a comissão elaborará um relatório que será o referencial básico para a tomada de decisões regulatórias pelo MEC.

Para Bertolin (2019, p. 186), os instrumentos de avaliação são extremamente importantes para o sucesso das avaliações. O autor alerta que “sem a obtenção de dados e informações válidas e confiáveis sobre os cursos de graduação, a possibilidade da emissão de juízo de valor ou mérito adequada fica significativamente comprometida”.

A concepção dos instrumentos de avaliação é prevista em legislação vigente pelo Inep. Cabe a este órgão elaborar os instrumentos de avaliação, de acordo com diretrizes instituídas pelo MEC e seus órgãos.

Considerando que a avaliação é um processo dinâmico, para o qual é exigida constante intervenção pedagógica, o MEC assume a responsabilidade de fazer a revisão periódica dos instrumentos e procedimentos de avaliação. Esta responsabilidade decorre da necessidade do órgão efetuar ajustes em relação aos diversos contextos e situações existentes no cenário da

educação superior, de modo a fazer com que referidos instrumentos e procedimentos avaliativos sejam verdadeiros balizadores da qualidade desejada para os cursos de graduação.

Historicamente, os processos de avaliação externa de cursos foram conduzidos com diversos instrumentos. A partir de outubro de 2017, foram criados dois instrumentos de avaliação, são eles: (a) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Autorização e (b) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Efetivamente, tais instrumentos passaram a ser utilizados a partir de março de 2018.

Vale ressaltar que neste trabalho, reconhecendo que os IFs, por terem autonomia, não necessitam de autorização para funcionamento de curso superior, será tratado apenas a tipologia do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. A seguir, este instrumento será apresentado.

3.3.1 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento “é a ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões do instrumento: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC” (INEP, 2017a, p. 6). Cada uma dessas três dimensões é desdobrada em indicadores que demonstram diversos aspectos que precisam ser avaliados. A cada indicador os avaliadores atribuem um conceito.

As atividades de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação ocorrem segundo um fluxo processual formado por várias etapas. Uma dessas atividades é a realizada seguindo orientações do referido instrumento. Posteriormente, ao final da avaliação *in loco*, a comissão de avaliadores emite um relatório, no qual são aferidas as informações verificadas durante a visita. A partir das informações obtidas neste relatório, é gerado o Conceito de Curso, o qual é graduado em cinco níveis, sendo considerado que o curso tem qualidade satisfatória quando o Conceito de Curso possui valor igual ou superior a três.

De acordo com a Lei do Sinaes, Lei nº 10.861/2004, a avaliação dos cursos de graduação compromete-se em

Art. 4º (...) identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do **corpo docente**, às **instalações físicas** e à **organização didático-pedagógica**.

§ 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.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na **atribuição de conceitos**, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

Diante da relevância do instrumento de avaliação dos cursos para a sistematização da avaliação dos cursos, torna-se necessário apresentar os fundamentos do Conceito de Cursos e do Conceito Preliminar de Curso que são utilizados para garantir a qualidade da oferta na educação superior.

3.3.2 Conceito de Cursos

Para a obtenção do Conceito de Curso, é utilizado um cálculo que irá considerar os pesos atribuídos a cada uma das três dimensões do instrumento de avaliação, sendo que a dimensão 1, denominada Organização Didático-Pedagógica, possui peso 30; a dimensão 2, conhecido por Corpo Docente e Tutorial, possui peso 40; e a dimensão 3, definida por Infraestrutura, peso 30 (INEP, 2017a). Estas dimensões e pesos assinalados estão sistematizados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Os pesos para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento

DIMENSÃO	RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO
1 - Organização Didático Pedagógica	30
2 - Corpo Docente	40
3 - Infraestrutura	30

Fonte: adaptado de Inep (2017b)

O processo de avaliação dos cursos de graduação é efetuado por uma comissão de especialistas do BASIs do Inep. Esta comissão realiza uma visita *in loco* nas IES, com o auxílio de um documento orientador denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância e da verificação dos documentos e textos exibidos pela IES.

De acordo com Vasconcelos (2010), a previsão legal quanto à obrigatoriedade de realização das visitas *in loco* não visa, apenas, assegurar que as informações prestadas pelas instituições sejam fidedignas, mas visa, especialmente, a manutenção de um diálogo construtivo entre a comunidade acadêmica e o MEC. Para Tozzi e Tozzi (2017), primeiramente, os

avaliadores preenchem o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Na sequência, o sistema e-MEC efetua o cálculo do conceito. O referido cálculo é o resultado da média aritmética ponderada dos conceitos de cada uma das dimensões. Os conceitos de cada dimensão são resultados da média aritmética simples dos indicadores da respectiva dimensão.

Desse modo, vale ressaltar que cada dimensão possui vários indicadores, aos quais os avaliadores do Inep atribuem conceitos de 1 a 5. Os referidos conceitos são atribuídos pelos avaliadores de acordo com a análise realizada acerca dos indicadores que compõem cada uma das dimensões.

No Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, que está vigente atualmente, existe a previsão, para cada indicador, de critérios de análise específicos, aos quais são atribuídos os conceitos de acordo com o que for identificado na visita *in loco*. Existe, ainda, a possibilidade de utilização do recurso de Não se Aplica (NSA), o qual indica que não há pertinência com o solicitado (INEP, 2017a). Sendo assim, quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão deverá optar por NSA. Assim, este indicador não será considerado no cálculo da dimensão.

3.3.3 Conceito Preliminar de Cursos (CPC)

O CPC é definido como um indicador elaborado no âmbito do MEC. Para Ikuta (2016, p. 940), o CPC é “considerado, oficialmente, o Indicador de Qualidade da Educação Superior voltado aos cursos superiores brasileiros”.

Para efeitos de cálculo, o CPC é efetuado no ano seguinte em que for realizado o Enade em cada área. Para tanto, este indicador se baseará na avaliação de desempenho dos discentes, na avaliação do corpo docente, bem como em consideração aos recursos didático-pedagógicos, e outros insumos, seguindo-se orientação técnica da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

O CPC é constituído por oito componentes, os quais estão inclusos em quatro dimensões, destinadas a realizar a avaliação de qualidade dos cursos superiores. De acordo com o Inep (2019b, p.1), estas dimensões se propõem a avaliar a qualidade dos cursos de graduação e podem ser descritas como:

- I - Desempenho dos Estudantes: mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade);
- II - Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso: mensurado a partir dos valores do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD);
- III - Corpo Docente: baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior, referente ao ano de aplicação do Exame, sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados; e
- IV - Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo: obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário do Estudante.

As dimensões do CPC são, para além dos componentes apresentados, constituídas por pesos. O quadro 4 ilustra a distribuição dos pesos por componentes de cada uma das dimensões.

Quadro 4 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: INEP (2019b)

Faz-se importante mencionar que, de acordo com a Portaria Normativa MEC nº 40/2007, os cursos que tiverem conceito satisfatório no CPC, são dispensados da avaliação *in loco*. No entanto, tal situação tem sido questionada pelos grandes pesquisadores no assunto por ser considerada ilegal, uma vez que uma portaria não pode modificar a lei ou se sobrepor a ela.

De acordo com Ikuta (2016), a partir da criação do CPC, já havia estudiosos alertando para o fato de que este indicador se apresentava dissociado das premissas originais do Sinaes, principalmente pelo fato de proporcionar uma considerável redução de visitas *in loco* nos cursos avaliados, sendo que estas eram consideradas como obrigatórias pela legislação instituidora do Sinaes. Para Barreyro e Rothen (2014, p. 71), dispensar-se as visitas *in loco* para os cursos com conceito satisfatório, “não constitui um processo de melhoria de qualidade, afinal, dispensando-se visitas para os cursos que apresentam a nota mínima aceitável (3) e também para os bons e excelentes (4 e 5), sinaliza-se conformidade e acomodação”. Além disso, Ristoff (2019) acredita que isso tem acarretado situações inusitadas, como, por exemplo: “cursos que nunca

são avaliados (o que significa que dirigentes passam a ter menosprezo pela avaliação in loco e a tudo o que ela significa)”.

3.4 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESTUDANTES

Dentro da estrutura do Sinaes, o terceiro componente do sistema é a Avaliação do Desempenho dos Estudantes. De acordo com Paiva (2008, p. 31), esta avaliação é uma

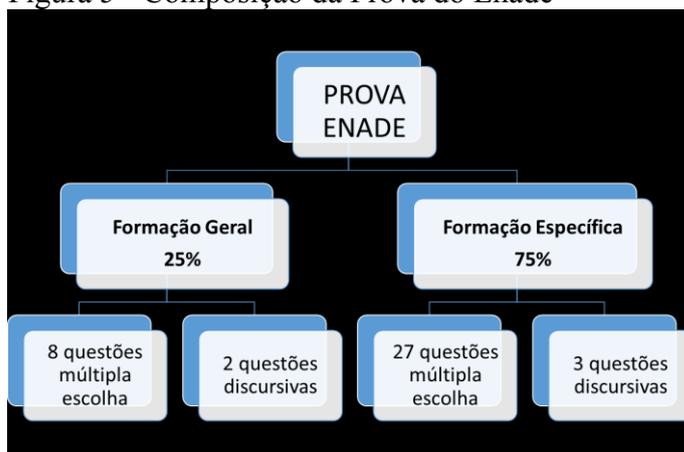
modalidade avaliativa implantada desde meados da década de 90. Inicialmente operacionalizada por meio do Exame Nacional de Cursos, que contou com oito aplicações anuais durante o período de 1996 a 2003, foi reformulada com a implantação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº. 10.861/2004.

Conforme o artigo 5º da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, “a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”. Vale destacar que o Enade será “aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso” (BRASIL, 2004).

Importante ressaltar que, no parágrafo 5º do mesmo artigo, está previsto que o Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, devendo ser inscrito no histórico escolar dos estudantes. Para Sousa e Sousa (2012), o dirigente da IES é o responsável por efetuar a inscrição, junto ao Inep, de todos os estudantes que estiverem habilitados a participar do exame. Assim, existe a previsão legal de aplicação de penalidades às instituições que deixarem de inscrever estudantes que estejam habilitados a participarem do Enade. Atualmente, o estudante ingressante é inscrito no Enade para fins de regularidade entretanto ele está dispensado da participação efetiva na prova.

O Enade possui uma estrutura composta por prova, pelo questionário de avaliação da prova, pelo questionário dos coordenadores e pelo questionário socioeconômico. Esta prova é dividida em duas partes, conforme consta na Figura 5.

Figura 5 - Composição da Prova do Enade



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

A estrutura da prova do Enade visa dar conta de “ aferir as habilidades acadêmicas, as competências profissionais básicas das áreas, o conhecimento sobre conteúdos básicos e profissionalizantes, além de questões transdisciplinares” (BRITO, 2008, p. 845).

Após a realização do exame, divide-se os resultados obtidos em cinco níveis, de modo que as instituições e cursos que obtiveram notas menores do que 3 deverão estabelecer um acordo com o MEC. Neste acordo, deve-se ter um plano de ação detalhado acerca das condições dessas IES e cursos, tais como: “avanços que serão realizados, como projetos e atividades para superar os aspectos apontados, datas e prazos para o cumprimento das metas e criação de uma comissão para o desenvolvimento do acordo” (SOUSA e SOUSA, 2012, p. 243).

Importante mencionar, todavia, que o Enade, como se apresenta atualmente, é o resultado de alterações efetuadas quando da publicação da Portaria Normativa nº 40/2007, bem como de sua republicação, em 2010, fato que gerou críticas. Na visão de Barreyro e Rothen (2014), houve uma descaracterização do Sinaes. Sob a mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2008, p. 821) argumentou que o Inep

destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas.

Nesse sentido, Ristoff (2019) afirma que, quando da concepção do Sinaes, o foco principal era a avaliação *in loco* dos cursos e instituições, sendo que o Enade era apenas um auxiliar, de modo que poderia, até mesmo, ser executado por amostragem. Assim, com as alterações efetuadas ao decorrer do tempo, a avaliação institucional deixou de ter papel

principal, passando a mera coadjuvante. Tal fato se confirma tendo em vista que o Enade e o estudante se tornaram as fontes fundamentais de informação para a definição dos índices de qualidade, de modo que as CPAs perderam a sua função, pois as IES deixaram de ter interesse de prosseguir com os processos de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2008).

De acordo com Brito (2008, p. 850), houve uma perda do objetivo central do exame, tendo o Enade regredido. Na proposta original do exame, o interesse seria no conjunto de elementos que compõem o Sinaes. Muitas foram as transformações impostas na análise do exame”. Para Ristoff (2019), a crítica se perpetua, pois

Querer sustentar, como se faz hoje no MEC, a regulação em um índice derivado principalmente do Enade é, primeiro, uma insensatez, uma aberração técnica; segundo, é uma afronta à Lei do Sinaes, que estabelece dimensões muito claras do que deve ser avaliado, não por perguntas de um questionário socioeconômico, não por respostas de alunos em uma prova de conteúdo, não por posicionamentos de desempenhos diversos numa curva normalizada, mas por inferências e juízos produzidos por pares acadêmicos a partir da análise criteriosa de dados e informações pertinentes às dimensões previstas em lei (RISTOFF, 2019, p. 28).

Conforme apontado pelo autor se por um lado o Sinaes em sua concepção buscava superar iniciativas desarticuladas de avaliação e regulação, na atualidade desafios semelhantes se mantêm quanto a alguns conceitos epistemológicos.

Para que este estudo possa contribuir para uma análise ampla e que supere itens de um processo avaliativo, no próximo capítulo buscaremos caracterizar uma instituição de ensino que ao longo do último século passou por tantas transformações quanto a avaliação da educação superior.

4 INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, até a vigência do Sinaes, com o advento da Lei nº 10.861/2004, foram empregadas diversas propostas de avaliação do ensino superior no Brasil.

Tendo em vista que o foco deste trabalho é a qualidade da educação superior no *campus* Luziânia do IFG, faz-se importante narrar, num breve contexto histórico, acerca do surgimento dos IFs, e ainda, como e quando passaram a ser considerado como IES.

Assim, o presente capítulo apresentará um panorama histórico da criação desses institutos, com o objetivo de destacar as principais transformações que ocorreram no contexto histórico, econômico, social, político, cultural e educacional na composição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

4.1 TRAJETÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com Garcia *et al* (2018), alguns historiadores consideram que a educação profissional brasileira surgiu em 1808, quando a corte portuguesa foi transferida para o Brasil. Entretanto, o marco inicial da Rede Federal ocorreu em 1909 quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, editou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instaurando uma rede composta por dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Com o passar do tempo, essas escolas passaram por diversas transformações terminológicas e evoluindo em suas missões institucionais.

No decorrer do século passado essas escolas sofreram alterações em suas nomenclaturas e grandes evoluções, em 1937 passou a se denominar Liceus Profissionais, em 1942 Escolas Industriais e Técnicas, em 1959 passam a ser chamadas de Escolas Técnicas, já em 1978 são denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS, e por fim, em 2008 Institutos Federais, os quais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (GARCIA et al, 2018, p. 15).

A constituição da rede federal historicamente sofreu mudanças que ultrapassam a nomenclatura pois estão relacionadas a seu propósito e missão profissional e educativa conforme apontado por Garcia et al (2018). Outra estratégia utilizada é a representação da figura 6. Nela evidencia-se todo um processo de construção e engajamento de diferentes estruturas para que alcançássemos o patamar atual.

Figura 6 - Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: MEC, 2019.

Desse modo, a figura 6 salienta que no período de 1909 até os dias atuais, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica evoluiu e, em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ganharam status de IES, conforme será a seguir demonstrado.

4.1.1 Das Escolas de Aprendizes e Artífices às Escolas Técnicas Federais

De acordo com Soares (1982, p. 1), “as Escolas de Aprendizes Artífices se constituem, historicamente, no marco inicial de uma política nacional do Governo federal no campo do ensino de ofícios”. A criação dessas escolas, ocorrida em 1909, teve sua história iniciada ainda em 1906 quando Afonso Pena, então Presidente da República, criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinha, dentre suas atribuições, tratar de assuntos ligados à educação profissional (CARVALHO, 2018).

Assim, no mesmo ano, a Câmara dos Deputados enviou ao Senado Federal a “Proposição 195 que autorizava o Estado brasileiro a destinar recursos financeiros para a criação da futura rede de escolas profissionais federais visando à futura implantação do ensino profissional em todo o país” (CARVALHO, 2018, p. 2).

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezoito “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MEC, 2009, p. 2).

Desse modo, após a edição de tal decreto, foi dado início à criação da Rede Federal, com a inauguração de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices no decorrer do ano de 1910, as quais estavam presentes em diversos estados brasileiros (GARCIA *et al*, 2018). Essas inaugurações foram ocorrendo entre os meses de janeiro e outubro do ano de 1910, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 - Inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices

Escolas de Aprendizes Artífices	Datas de inauguração
Do Piauí	1º de janeiro de 1910
De Goiás	1º de janeiro de 1910
De Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Do Rio Grande do Norte	3 de janeiro de 1910
Da Paraíba	6 de janeiro de 1910
Do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Do Paraná	16 de janeiro de 1910
De Alagoas	21 de janeiro de 1910
De Campos (RJ)	23 de janeiro de 1910
De Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Do Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
De São Paulo	24 de fevereiro de 1910
De Sergipe	1º de maio de 1910
Do Ceará	24 de maio de 1910
Da Bahia	2 de junho de 1910
Do Pará	1º de agosto de 1910
De Santa Catarina	1º de setembro de 1910
De Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Do Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Adaptado de Soares (1982, p. 59 -60)

Segundo Soares (1982), as Escolas de Aprendizes Artífices tinham por objetivo proporcionar a formação de operários e contramestres, por meio de um ensino pautado na prática e que proporcionasse, aos menores, a aquisição de conhecimentos técnicos visando aprender um ofício. Para Carvalho (2018, p. 9)

(...), as EAAs seriam centros irradiadores de uma nova mentalidade e práxis para o mundo do trabalho a partir do exemplo e da atuação dos jovens artífices entre as classes populares, induzindo toda a sociedade brasileira a um novo modo de vida onde quer que estivesse instalada uma escola de aprendizes artífices do governo federal.

Quando da edição do Decreto-lei que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, ficou previsto que, em cada escola, deveriam ser instaladas até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, que seriam escolhidas de acordo com a conveniência e necessidade do estado em que funcionasse cada escola (SOARES, 1982). Entretanto, em 1926 foi estabelecido, por uma portaria do Ministro da Agricultura, um currículo padronizado que deveria ser utilizado em

todas as Escolas de Aprendizes Artífices do país, o qual foi denominado como Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices.

Já no seu art. 2º, a Consolidação estabelece um currículo para a aprendizagem nas oficinas, prescrevendo, em primeiro lugar, para os dois primeiros anos, paralelamente aos cursos primários e de desenho, a aprendizagem de trabalhos manuais como "estágio pré-vocacional da prática dos ofícios"; segundo, que "as seções de ofícios correlativos que compõem as diversas profissões, nove ao todo, criar-se-ão à medida que se forem instalando os respectivos compartimentos" (SOARES, 1982, p. 62).

Em 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder e, em 14 de novembro do mesmo ano, criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tornando a gestão das Escolas de Aprendizes Artífices uma das atribuições desse novo ministério (PAIVA, 2013).

(...) com a implantação do Estado Novo, a Constituição de 1937 foi a primeira a tratar do ensino técnico, profissional e industrial, explicitado no seu art. 129: previa o ensino profissional às classes inferiores como dever do Estado em criar e subsidiar os advindos de outras iniciativas (FERREIRA, 2016, p. 29).

De acordo com Lemos Júnior (2016, p. 5), “foi a primeira vez em que houve menção a respeito do ensino profissional em uma constituição brasileira”.

Durante a Era Vargas, ocorreram inúmeras transformações socioeconômicas e políticas no Brasil. Transformações essas, que estimularam a indústria de base e a educação profissional, as quais foram consideradas como fundamentais para o avanço nacional. E, visando atender a esse novo cenário é que, em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais (SANTOS NETO, 2009). Essa transformação ocorreu por meio da Lei nº 378/1937, a qual reestruturava o Ministério, que passou a ser denominado Ministério da Educação e Saúde, no artigo 37 da lei, assim estava previsto: “Art. 37. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937). Já no parágrafo único da mesma lei, estava previsto que seriam instituídos novos liceus, visando propagar o ensino profissional no Brasil, nos diversos ramos e graus de ensino.

De acordo com Ferreira (2016), a alteração das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais fez com que o foco do ensino profissional se tornasse mais voltado ao ensino do que ao trabalho. Conforme apontado por Paiva (2013, p. 38), “(...) o novo contexto da indústria nacional exigia profissionais cada vez qualificados de acordos com suas especificidades”.

Posteriormente, a partir de 1941, passou a vigorar a chamada Reforma Capanema, que alterou diversos pontos relacionados ao ensino no Brasil, tais como: o ensino profissional começou a ser tratado como nível médio; passou-se a exigir exames de admissão para o ingresso nas escolas industriais; houve uma divisão dos cursos em dois níveis, os quais corresponderiam aos dois ciclos do novo ensino médio, sendo que, “o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades” (MEC, 2009, p. 4).

Dentre as normas regulamentadoras da Reforma Capanema, pode-se citar, ainda, o Decreto-lei n.º 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que tem por objetivo, até os dias atuais, organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários (GARCIA *et al*, 2018).

Por último o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Mas uma vez, todas as transformações ocorreram no momento em que indústria nacional se fortalecia com apoio governamental e com auxílio de capitais estrangeiros e mais uma vez ao ensino técnico foi colocado a tarefa de formação de mão de obra para essa indústria em expansão (PAIVA, 2013, p. 47).

Segundo Carvalho (2018), a partir de 1942, com a Reforma Capanema, a taxa de matrícula do ensino industrial deu um grande salto se comparada com os dados da população brasileira. Para Santos Neto (2009, p. 30), as “mudanças sócio-econômicas e políticas, verificadas na Era Vargas (1930- 1945), impulsionaram tanto a indústria de base como a educação profissionalizante, consideradas pilares do progresso nacional”.

A partir da publicação do Decreto nº 4.127/1942, com a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, estas passaram a disponibilizar a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, de modo que, a partir daí, vinculou-se, formalmente, o ensino industrial à estrutura do ensino brasileiro, tendo em vista que os estudantes formados nos cursos técnicos passaram a ter autorização para ingressar no ensino superior em área que fosse correspondente à da sua formação (MEC, 2009). Referido Decreto também vinculou, numa única rede, “as escolas técnicas, cursos técnicos ao nível de segundo ciclo industrial; as escolas industriais, cursos ao nível de primeiro ciclo do ensino industrial; as escolas artesanais, cursos de formação de um ou dois anos” (ALMEIDA, 2010, p. 205).

Além disso, pelo mesmo decreto, as Escolas de Aprendizagem também foram integradas à rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, as quais tinham por objetivo

prestar atendimento aos menores trabalhadores da indústria e precisavam funcionar como anexos de fábricas e/ou outros tipos de estabelecimentos industriais não oficiais que funcionassem em tempo parcial.

Essa reforma foi sem dúvida um aprofundamento da anterior no que se refere à criação de novas instituições (escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem), a centralização da gestão no âmbito federal e por último a exacerbação do caráter pragmático do ensino pautado na teoria do capital humano (PAIVA, 2013, p. 39).

Segundo Lemos Júnior (2016), entre os anos de 1930 e 1945, período denominado como Era Vargas, foi priorizada a formação de uma mão de obra nacional, visando suprir a demanda em expansão da industrialização, de modo que foi realizado um grande investimento na educação profissional brasileira. Entretanto, o autor afirma que havia uma proibição ao estudante que se formasse no curso técnico de ingressar no ensino superior, de modo que reforçou-se a dualidade que existia em relação à educação profissional ser destinada aos estudantes que vinham de classes mais baixas e o ensino secundário, que destinava-se aos estudantes de classes mais altas, que estariam sendo preparados para o ensino superior.

Paiva (2013, p. 39), alerta que “as reformas promovidas pelo Ministério da Educação sob a égide do governo autoritário de Getúlio Vargas teve o seu caráter elitista e fortemente burocratizado”. Assim, ainda que tivesse havido inúmeras modificações na legislação, na prática, havia uma clara divisão de classes sociais no tocante ao acesso à educação (FERREIRA, 2016).

Contudo, em 1945, termina o Estado Novo, com a deposição do presidente da República Getúlio Vargas, em 29 de outubro e, desse modo, o ministro Gustavo Capanema também deixa o Ministério da Educação e Cultura.

Em 1946, ano seguinte à queda do Estado Novo, é promulgada uma nova Constituição. Caracterizada como liberal, defendia a liberdade e a educação de todos os brasileiros. Dispunha que à União competia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Cumprindo essa orientação, nesse mesmo ano, o então Ministro da Educação Clemente Mariani nomeia uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço Filho, com o objetivo de propor uma reforma geral da educação (ALMEIDA, 2010, p. 224).

De acordo com a autora, a partir da Constituinte de 1946, personalidades e instituições, antes marginalizadas pelo Estado Novo, passaram a dinamizar os debates acerca da educação e, desse modo, ao reabrir-se o Congresso Nacional, as leis de equivalência foram promulgadas, rompendo com a inflexibilidade do sistema de ensino de Capanema.

Assim, pela primeira lei de equivalência, nº 1.076, de 31 de março de 1950, passou-se a permitir o ingresso no segundo ciclo secundário aos estudantes que tivessem concluído o primeiro ciclo industrial, comercial ou agrícola, sendo que tal ingresso ocorreria pela realização de exames das disciplinas de cultura geral, as quais não eram estudadas nos ciclos técnicos. Já a segunda lei de equivalência, nº 1.821 de 12 de março de 1953, possibilitou que estudantes portadores do diploma de curso técnico pudessem se candidatar ao concurso vestibular, por meio da prestação de exames de complementação.

Por fim, com o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, denominado de Regulamento do Ensino Industrial, as escolas industriais e técnicas da rede federal tornaram-se autônomas didática, financeira, administrativa e tecnicamente, adquirindo personalidade jurídica própria.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e passaram a ser denominadas como Escolas Técnicas Federais. Desse modo, ao ganhar autonomia didática e de gestão, as Escolas Técnicas Federais intensificam-se a formação de técnicos, tendo em vista que estes eram mão de obra imprescindível frente ao processo de industrialização que se encontrava acelerado no período (MEC, 2009).

Pouco depois, em 1961, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual foi o resultado de um longo debate que se iniciou em 1948 (ALMEIDA, 2010). Paiva (2013) destaca que o referido debate tinha, de um lado, os católicos e os representantes de escolas particulares, os quais se posicionavam veementemente contra o monopólio do ensino pelo Estado. Para esses grupos, a educação era uma responsabilidade da igreja e da família. E, do outro lado, havia intelectuais do movimento da escola nova e intelectuais marxistas, os quais afirmavam que o único modo de se superar a dualidade de ricos e pobres no ambiente escolar, seria a escola pública, como responsabilidade do Estado.

Importante ressaltar que, com a promulgação da LDB, o ensino médio e a educação profissional foram articulados, de modo que passou-se a permitir que o egresso do ensino profissional ingressasse no ensino superior, por meio do vestibular, sem a necessidade de complementação do ensino (ALMEIDA, 2010).

Em seguida, com o governo da Ditadura Militar (1964-1984), foram adotadas diversas medidas na educação do país, tendo em vista que o mercado exigia formação técnica para suprir vagas imediatas, de modo que foi aumentado o número de vagas nas instituições. Trata-se do período denominado como “era do milagre econômico”, durante o qual ocorreu um crescimento

acelerado e atípico da economia, o que ocasionou o surgimento de vagas em “regime de urgência” no mercado de trabalho (FERREIRA, 2016).

Assim, nesse período “as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos” (MEC, 2009, p. 5).

No período da Ditadura Militar (1964 a 1984) mais uma vez as mudanças ocorreram de forma intensa em 1967 com promulgação do Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passa a funcionar como escolas agrícolas e em 1971 A Lei 5.692 torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente (PAIVA, 2013, p. 47).

Pela aprovação da nova LDB em 1971 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), tinha-se por objetivo colocar fim na dualidade do ensino, de modo a evitar o distanciamento das classes em relação a este. Por este motivo, ela foi considerada como a Lei mais expressiva à referência educacional (FERREIRA, 2016). O ato normativo, ainda, inativou os ginásios industriais, ou seja, os cursos técnico-industriais de primeiro ciclo, de modo que, “a partir de 1978, as Escolas Técnicas Federais começaram gradativamente a se transformar em Centros Federais de Educação Tecnológica” (LEMOS JUNIOR, 2016, p. 6).

4.1.2 Dos Centros Federais aos Institutos Federais

Em 1978 foi implantada mais uma reforma institucional da educação profissional. Essa reforma foi realizada pela publicação da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, a qual transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, que ficaram conhecidos como CEFETs (FERREIRA, 2016). De acordo com a autora, o início do processo ocorreu com escolas do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, as quais deixaram de formar apenas técnicos, para atuar também em pesquisas aplicadas e na formação de docentes, bem como em nível de graduação e pós-graduação.

Para Garcia *et al* (2018, p. 9), a criação dos CEFETs permitiu “o aumento em relação à separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior”, bem como reforçou e direcionou o “acompanhamento do ensino médio com vistas à preparação dos alunos para a inserção, com qualidade, no ensino superior”.

Segundo Macedo (2017, p. 98), os CEFETs foram criados “para atuarem em nível mais elevado de formação profissional, exigência cada vez mais presente em função do padrão de produção, podendo formar engenheiros de operação e tecnólogos, reafirmando sua vinculação

com o mundo do trabalho”. Entretanto, somente em 1994, com a publicação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, é que o processo aconteceu na prática, com a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs (MACEDO, 2017). Esse processo de transformação ocorreria por meio de decreto específico para cada instituição, e levaria em conta parâmetros que seriam definidos pelo MEC, de acordo com a situação de cada escola, bem como o que seria preciso para a criação de cada Centro.

A Lei 8.948/94, ao mesmo tempo em que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular, transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs, sob os mesmos moldes dos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978 (TAVARES, 2012, p. 11).

Posteriormente, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96, a qual reformulou a educação no Brasil e instituiu as bases para uma nova reforma do ensino profissional (FERREIRA, 2016). Entretanto, embora tivesse um capítulo que tratava especificamente da educação profissional, a lei apresentava apenas diretrizes gerais acerca do tema, de modo que, somente em 1997 a educação profissional passou a ser reorganizada. Isso ocorreu com a publicação do Decreto nº 2.208/97, bem como pela Portaria nº 646/97 (MACEDO, 2017). Esse decreto regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional. Assim, em 1999 é retomado o processo iniciado em 1978, de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (MEC, 2009).

Importante destacar que, “em 1998, foram proibidas as construções de novas escolas federais pelo governo federal baseado na Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994” (GARCIA *et al*, 2018, p. 9).

Em 2003, com a ascensão à presidência, o governo Lula dá um grande impulso à expansão da Rede Federal e, em 2005 ele lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que o primeiro passo para a expansão, foi a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação ao texto da Lei nº 8.948/94 e deixa de vigorar a proibição de construção de novas escolas federais pelo Governo Federal (TAVARES, 2012).

Deste modo, em 2004, o Decreto de nº 2.028/97 é substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, a partir do qual faz-se possível a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio, visando retomar-se a previsão da LDB (ORTH e SCHMIDT, 2013).

O período do governo Lula (2003-2010), em relação à educação, envolve insistente crescimento para desenvolvimento do país e diminuição das diferenças, com investimentos prioritários em educação, ofertando ensino público e gratuito da Educação Profissional Tecnológica (EPT) com a Expansão da Rede Federal (FERREIRA, 2016, p. 33).

Assim, a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é lançado em 2005, a partir da publicação da Lei 11.195, quando são construídas 64 novas instituições (MEC, 2009).

Após muitas discussões, em 2004, dá-se início a uma reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (...). Este documento intitulava-se “por uma profissionalização sustentável” e tinha como meta que a educação profissional no Brasil estivesse inserida num projeto novo de nação e de desenvolvimento sustentável, almejando uma distribuição de renda justa, inclusão e justiça social, integração internacional e a cooperação com vistas ao crescimento econômico e social (GARCIA *et al*, 2018, p. 9-10).

Já a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, acontece em 2007, e tinha por objetivo a construção de 150 novas instituições, de modo que, até o final de 2010, fossem entregues 354 novas unidades, as quais estariam presentes em todas as regiões do Brasil e ofereceriam “cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional” (MEC, 2009, p. 6).

Dessa forma, continuando o processo de expansão da rede, é publicada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MACEDO, 2017).

De acordo com Macedo (2017, p. 100), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a finalidade é a de “compor uma estrutura abrangente voltada para o atendimento às demandas sociais e educacionais nos territórios”. Assim, com a Lei nº 11.892/2008, ficou instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais foram “formados pela integração das antigas Escolas Técnicas e Agro técnicas, Centros Federais de Educação e pela implantação de um órgão central, a Reitoria, para cada instituto” (FERREIRA, 2016, p. 16), de modo que apenas os CEFETs Rio de Janeiro e Minas Gerais deixaram de se inserir, tendo em vista que não tiveram interesse na adesão pois pleiteavam

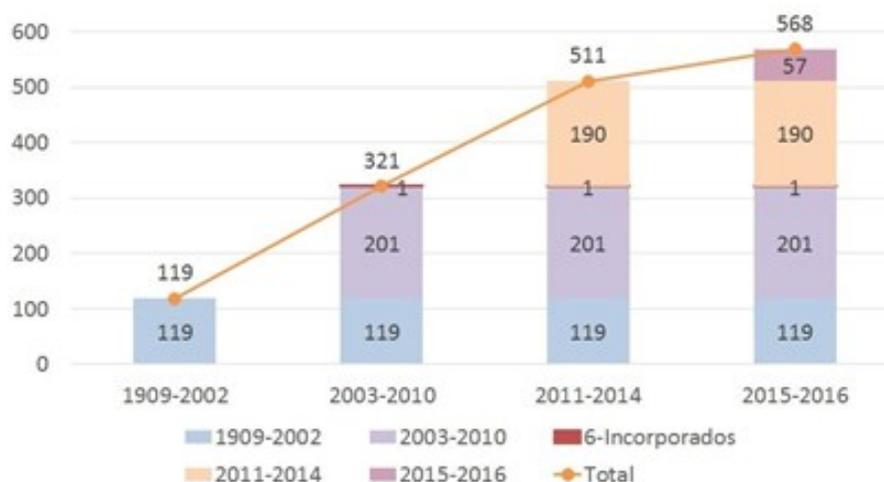
torna-se universidade assim como o CEFET do Paraná que foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Resumidamente, com a Lei 11.892/08 foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que optaram. Assim, os IFs foram compostos pelas 36 Escolas Agrotécnicas, 31 dos 33 Centros Federais de Educação Tecnológica e 8 das 32 Escolas Vinculadas (MACEDO, 2017, p. 101).

Entretanto, de acordo com Tavares (2012), tendo em vista que o lançamento do Plano de Expansão somente ocorreu no final do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), a maior parte das ações de expansão foram concentradas em seu segundo mandato (2007-2010). No entanto, nem todas as metas previstas foram alcançadas nesse período, de modo que, a eleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2010, foi fundamental para a garantia da conclusão das metas que estava previstas para os anos de 2005 a 2010 e, além disso, garantiu a continuidade do plano de expansão, com o lançamento da Fase III.

A figura 7 apresenta a quantidade de municípios que foram atendidos com a criação de novas escolas desde sua criação em 1909 até o ano de 2016. Nota-se que o número de municípios que a Rede Federal alcançou aumentou mais de quatro vezes ao longo desses anos.

Figura 7 - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Afonso e Gonzalez (2018)

Para Garcia *et al* (2018, p. 11), “os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm a ser uma síntese do que a Rede Federal construiu ao longo de uma história amparada pelas leis e políticas da Educação Profissional e Tecnológica do governo federal”.

Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (MEC, 2019, p. 2).

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ESTADO DE GOIÁS

Em resumo, conforme mencionado anteriormente, pode-se dizer que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se iniciou em 1909, quando da criação, pelo Presidente à época, Nilo Peçanha, de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Anos depois, em 1937, estas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais. Já em 1942, a nomenclatura foi alterada para Escolas Industriais e Técnicas e, posteriormente, em 1959, apenas Escolas Técnicas. Dessas escolas, em 1978, surgem os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (CEFETs). Vários anos depois, em 2008, a maioria dos CEFETs é transformada em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo e fazendo parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, atualmente, faz-se presente em todo o país.

Ainda conforme anteriormente mencionado, no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, sendo que, uma delas, era localizada no estado de Goiás, tendo sido inaugurada em 1º de janeiro de 2010.

A educação profissional em Goiás emergiu nesse contexto, mediante a criação, em 1910, da Escola de Aprendizes Artífices de Goiaz, então capital do estado. O início do funcionamento da Escola ocorreu em 1913, segundo o aluno egresso Jorive de Oliveira Fleury (2013), com a oferta dos cursos de Alfaiataria, Selaria, Ferraria, Sapataria e Marcenaria (BARBOSA, MACHADO e PIRES, 2015, p. 17).

A Escola de Aprendizes Artífices de Goiás foi criada na antiga capital do Estado, Vila Boa, atualmente cidade de Goiás. A escola funcionava em tempo integral devido ao fato de a formação geral ser integrada com o ensino dos ofícios. Assim, as aulas de disciplinas de formação geral, tais como Português, Matemática, História, etc., ocorriam no período matutino, e as aulas práticas no período vespertino, sendo realizadas nas oficinas (BARBOSA, MACHADO e PIRES, 2015). Entretanto, os autores afirmam que a instituição enfrentou algumas dificuldades em seu início, tendo em vista que a economia do estado era basicamente agrária e os estabelecimentos considerados como industriais estavam localizados fora da capital. Além disso, os cursos ofertados eram destinados aos ofícios artesanais, e não

industriais. Tais dificuldades podem ser demonstrados pelas taxas de evasão apresentadas: “(...) em 1913, foi de 36,6%; em 1914, de 53,9%, e, em 1916, atingiu o índice de 60,6%” (LÔBO, 2015, p. 73).

A Escola de Aprendizes Artífices continuou funcionando na Cidade de Goiás, e sob essa nomenclatura, até o ano de 1942, quando foi transferida para a nova capital do estado, Goiânia. Importante ressaltar que, além de ter a alteração da cidade de sua sede, também mudou de nome, por Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, passando a chamar-se Escola Técnica de Goiânia (SÁ, 2014).

O início do funcionamento da ETG ocorreu em 1943, quando foi realizado o primeiro exame de admissão para os cursos de Alfaiataria, Artes do Couro, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Rádio e Comunicações, Tipografia e Encadernação. Os cursos ofertados explicitam a composição híbrida da ETG, direcionada, ao mesmo tempo, a atividades artesanais e industriais, reflexo de uma sociedade heterogênea, permeada por estruturas sociais tanto tradicionais como modernas (BARBOSA, MACHADO e PIRES, 2015, p. 20).

De acordo com Sá (2014), para o primeiro processo seletivo de ingresso, 170 estudantes foram aprovados, sendo que 92 para o regime de internato e 78 para o regime de semi-internato, sendo que esta é uma das diferenças ocorridas após a alteração, pois na Escola de Aprendizes Artífices, não havia o regime de internato.

A Escola Técnica de Goiânia oferecia o ensino dividido em formação geral e formação específica. A formação geral ocorria pela ministração de disciplinas propedêuticas, e a formação específica pelas disciplinas técnico-profissionalizantes, sendo que somente no segundo ano o estudante tinha acesso ao curso específico, “(...) após a realização do rodízio entre os diversos ramos técnico-profissionalizantes oferecidos” (BARBOSA, MACHADO e PIRES, 2015, p. 21).

No tocante à ETG, ocorreu, no ano de 1947, a implementação dos cursos técnicos em Eletrotécnica, Construção de Máquinas e Motores e Edificações. Iniciou-se, assim, a oferta do 2º grau profissionalizante concomitante ao ginásio industrial. Nesse âmbito, outro fato importante foi o ingresso das mulheres na Instituição, já que, à época da criação desses cursos, a seleção não restringia idade e sexo (BARBOSA, MACHADO e PIRES, 2015, p. 24).

Em 1959, com a publicação da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a Escola Técnica de Goiânia tornou-se uma autarquia federal, de modo que adquiriu autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica (IFG, 2019). Desse modo, pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 ficou estabelecido um novo regulamento a ser seguido

pelas Escolas Técnicas Federais. Posteriormente, o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, veio regulamentar o ensino industrial. Assim, em razão destes novos dispositivos legais, a Escola Técnica de Goiânia (ETG) transformou-se numa autarquia federal e passou a denominar-se de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) (SÁ, 2014).

Em 1988 a Escola Técnica Federal de Goiás cria a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) localizada em Jataí, ampliando a sua presença no estado de Goiás (IFG, 2019).

Nos anos de 1978, pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, o Governo Federal iniciou um processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), processo esse iniciado pelas escolas do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (FERREIRA, 2016). Em Goiás, esse processo somente vem a ocorrer a partir do Decreto sem número, de 22 de março de 1999, que transformou a Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), o qual passa a ser considerado como uma instituição de ensino superior, recebendo autorização para ofertar cursos superiores (IFG, 2019).

(...) como resultado do Programa de Expansão, foi criada a Uned Inhumas, inaugurada em 2007, à qual se juntaram as unidades de Itumbiara e Uruaçu, cujas atividades se iniciaram no ano de 2008, ainda sob a nomenclatura de Cefet/GO. Essas unidades, juntamente com o Câmpus Goiânia, formariam o IFG (SILVA, 2016, p. 107).

Já em 2008, com a publicação da Lei nº 11.892, é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, uma autarquia federal, de regime especial que, atualmente, articula “educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus”, sendo “equiparada às universidades federais” (IFG, 2019, p. 2).

Com cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio; cursos superiores tecnológicos, bacharelados, licenciaturas; e cursos de pós-graduação, a Instituição é especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do EJA (IFG, 2019, p. 2).

Atualmente, o Instituto Federal de Goiás é composto por mais de 13 mil estudantes distribuídos em seus 14 *campi* em funcionamento: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso. A figura 8 retrata a atual composição do IFG e seus respectivos *campi*.

Figura 8 - *Campi* do IFG

Fonte: IFG (2019)

4.2.1 O *Campus* Luziânia do Instituto Federal de Goiás

O município de Luziânia está localizado, segundo o IBGE, na microrregião do Entorno de Brasília, a cerca de 60 km da capital federal, 190 km de Goiânia, na mesorregião do Leste Goiano, possuindo 174.531 habitantes em 2010. Desse total, 162.807 pessoas moravam na zona urbana (93,3%) e 11.724 pessoas habitavam a zona rural (6,7%). A população estimada em 2018 foi de 205.023 habitantes distribuídos em uma área territorial total de 3.961,54 km² (IBGE, 2013). Luziânia é um dos quatro municípios que possui *campus* do IFG na microrregião - os demais são Formosa, Águas Lindas e Valparaíso.

O *campus* Luziânia do IFG foi criado pela portaria do MEC nº 04 de 7 de janeiro de 2009, mas a unidade iniciou suas atividades acadêmicas em 21 de junho de 2010. O *campus* contou com a parceria da prefeitura municipal, que doou o terreno de 34.984,94 m² para sua implantação. Os cursos foram definidos fundamentados em um estudo realizado pelo Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – Região Centro-Oeste, no período 2008 e 2009, em que foi feito um levantamento da demanda pela qualificação profissional de acordo com os indicadores socioeconômicos da população luzianense e região de influência (IFG, 2019). Para referido estudo, a metodologia utilizada foi baseada em três etapas:

(...) pesquisa nos bancos de dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC –, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –

IBGE –, da Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás – SEPLAN/Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação, SEPIN, do Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, e do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE/Relação Anual de Informações Sociais – RAIS; pesquisa de campo por meio do desenvolvimento de entrevistas, da aplicação de questionários e da condução de observação dirigida; e identificação das possíveis modalidades de educação profissional e tecnológica e de cursos a serem oferecidos pelo Campus Luziânia, bem como da promoção de programas e projetos de extensão e de co-participação em arranjos (produtivos, sociais e culturais) locais existentes ou com potencial para criação (OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009, p. 7).

Com atuação nos eixos tecnológicos de Controle e Processos Industriais, Infraestrutura e Informação e Comunicação, o *campus* oferta os cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral em Edificações, Informática para Internet e Química; o curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) em Manutenção e Suporte em Informática; cursos de graduação de Licenciatura em Química e Bacharelado em Sistemas de Informação e curso de pós-graduação Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

No decorrer dos anos, houve a extinção de alguns cursos e foram instituídos novos. O curso subsequente em Edificações foi extinto no segundo semestre de 2012. Em 2013, o *câmpus* deixou de ofertar o curso técnico integrado em Mecânica e o curso superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No mesmo ano, tiveram início o curso técnico integrado em Edificações e o superior de Bacharelado em Sistemas de Informação. Já o curso da modalidade de Educação para Jovens e Adultos, Manutenção e Suporte em Informática, deixou de ser ofertado em 2013 e retornou em 2016, com novo formato (IFG, 2018, p. 2).

Atualmente contando com um corpo docente de 58 professores, 42 técnicos administrativos e 757 discentes, a relação aluno-professor equivalente tem índice de 14,4 para o ano de 2018.

Desse modo, neste estudo, foram analisados os dados referentes à qualidade dos cursos superiores de graduação de Licenciatura em Química e Bacharelado em Sistemas de Informação do referido *campus*, conforme metodologia descrita no próximo capítulo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A elaboração de uma pesquisa é permeada por metodologias que direcionam os trabalhos ao fim proposto. Estas se apresentam como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (MINAYO, 2002, p.16). Assim, neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na realização da presente pesquisa

No estudo em tela, que visa investigar a avaliação dos cursos superiores de graduação de uma IES pública, foi adotada a abordagem qualitativa. Para Flick (2009), os principais aspectos da pesquisa qualitativa são: apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; e variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa. Particularmente no que diz respeito à reflexividade do pesquisador e da pesquisa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento.

Quanto à natureza, trata-se de pesquisa aplicada, pois tem-se por objetivo a geração de conhecimentos para aplicação prática, voltados à resolução de problemas específicos, envolvendo fatos e interesses locais. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Na classificação quanto aos objetivos, temos uma pesquisa descritiva, a qual “analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los”. (BUSCHLE, 2014, p. 64). De acordo com Triviños (2009, p. 35), “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

No percurso deste trabalho foram utilizados os procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de estudo de caso

O primeiro procedimento no caminho do pensamento, isto é, primeiro procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (1991, p.193), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...) a fim de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Este procedimento permeará todas as etapas desta pesquisa fornecendo um reforço paralelo na análise da pesquisa ou manipulação das informações.

Deste modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da história da avaliação da educação superior com a finalidade de compreender como se deu o sistema de avaliação em

vigor. Este levantamento bibliográfico também apresentou os fundamentos do atual sistema bem como foi realizada uma caracterização do lócus da pesquisa.

Gil (2008) aponta a pesquisa documental como uma maneira de se fazer pesquisa semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Neste trabalho, as fontes documentais foram exploradas e, em seguida, foi feita a análise das informações construídas. Foram utilizados dados secundários extraídos dos relatórios de avaliação do ato regulatório de reconhecimento dos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Licenciatura em Química de todos os *campi* do IFG. Esses cursos foram escolhidos por se tratar dos cursos ofertados do *campus* Luziânia, local de trabalho do pesquisador. Os relatórios estão disponíveis na página eletrônica da Procuradoria Educacional Institucional no *site* do IFG. O quadro 6 apresenta os relatórios utilizados para coleta de dados como também a data em que a avaliação do curso ocorreu em seu respectivo *campus*:

Quadro 6 – Relatórios de avaliação de cursos analisados

Curso/<i>Campi</i>	Período da visita dos avaliadores
Bacharelado em Sistemas de Informação/Inhumas	02 a 05/04/2017
Bacharelado em Sistemas de Informação/Luziânia	26 a 29/03/2017
Bacharelado em Sistemas de Informação/Goiânia	01 a 04/02/2017
Licenciatura em Química/Uruaçu	19 a 22/08/2012
Licenciatura em Química/Itumbiara	09 a 12/05/2012
Licenciatura em Química/Anápolis	05 a 08/05/2013
Licenciatura em Química/Luziânia	03 a 06/08/2014

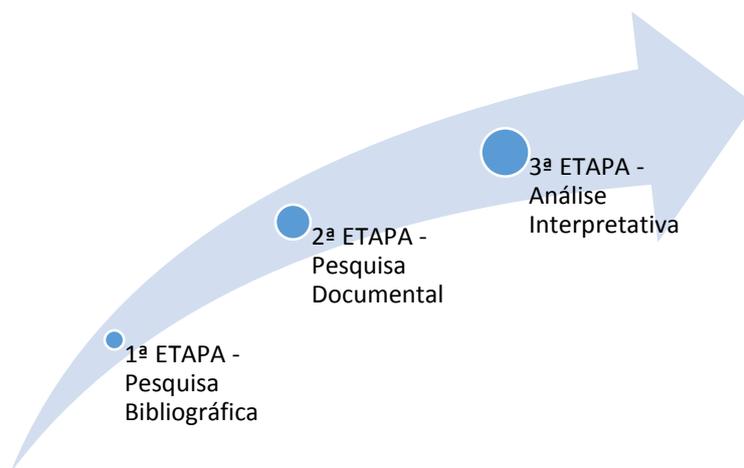
Fonte: elaborado pelo autor (2020).

O estudo de caso é definido pelo estudo detalhado de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir a sua compreensão ampla e detalhada. Por diversas vezes, este estudo aprofundado, não é possível ser realizado mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2008). Essa pesquisa objetivou um estudo aprofundado do IFG, para que seus cursos, bem como de outras IES se aprimorem e possam ofertar uma educação de qualidade construída e fundamentada em parâmetros estabelecidos após as análises com contribuições do atual sistema de avaliação.

A metodologia utilizada para a análise dos dados obtidos foi baseada na análise interpretativa de Triviños (2009). Segundo o autor, essa análise se apoia em três aspectos fundamentais: a) nos resultados alcançados com as respostas dos documentos analisados; b) na

fundamentação teórica; c) na experiência pessoal do pesquisador. Sob esta perspectiva, de acordo com Gil (2008, p.178), a interpretação é a “obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias”. A figura 9 apresenta o percurso metodológico adotado para que se obtivesse os dados necessários e a construção das análises que serão apresentadas.

Figura 9 – Etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2010).

O próximo capítulo apresenta os resultados e discussão dos dados obtidos por meio da pesquisa documental, como também medidas para que os cursos alcancem o conceito de excelência em seu processo avaliativo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados se pautou no relatório da avaliação realizada nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Sistemas de Informação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. No *campus* Luziânia, as avaliações nesses cursos foram executadas nos anos de 2014 e 2017, respectivamente, portanto diferem dos parâmetros atuais, ou seja, do atual instrumento de avaliação utilizado pelo Inep. Assim, optou-se por adaptar os resultados obtidos nos cursos ao instrumento vigente de forma que se construísse um processo em que se pudesse colaborar com o aprimoramento dos cursos ofertados. O curso de Licenciatura em Química é ofertado nos *campi* Anápolis, Itumbiara, Luziânia e Uruaçu do IFG. A oferta do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação ocorre nos *campi* Goiânia, Inhumas, Luziânia.

No primeiro momento foi analisado o curso de Bacharelado em Sistemas de Informação em suas três dimensões: (1) Organização Didático-Pedagógica, (2) Corpo docente e tutorial e (3) Infraestrutura. Essas dimensões também foram exploradas posteriormente no momento em que o curso de Licenciatura em Química foi examinado. Para cada uma delas foi apresentado um quadro comparativo para melhor evidenciar os dados apontados na avaliação de cada *campus* em que o curso é ofertado.

Do mesmo modo, com objetivo de facilitar a comparação e a compreensão das semelhanças e diferenças, os indicadores que não são pertinentes aos cursos analisados e na avaliação são preenchidos com a sigla NSA foram suprimidos das tabelas.

6.1 BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

Os indicadores da Organização Didático-Pedagógica compõem a dimensão 1 e apontam que os *campi* divergem na maior parte dos pontos, o que nos permite levantar a hipótese de que é necessário aprimorar os processos de construção didático-pedagógica na Instituição. A tabela 1 apresenta uma comparação dos três *campi* quanto aos aspectos da dimensão 1 e os conceitos obtidos em cada indicador.

Tabela 1 – Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação: Dimensão 1- Organização Didático-Pedagógica

Indicador/ <i>Campi</i>	Luziânia	Goiânia	Inhumas
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	4	3	4
1.2 Objetivos do curso	4	4	3

1.3 Perfil profissional do egresso	4	3	3
1.4 Estrutura curricular	4	3	2
1.5 Conteúdos curriculares	4	3	2
1.6 Metodologia	4	4	2
1.7 Estágio curricular supervisionado	4	4	4
1.10 Atividades complementares	4	3	4
1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	4	4	5
1.12 Apoio ao discente	4	5	3
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	4	2	2
1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	4	4	5
1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	4	4	4
1.20 Número de vagas	4	4	4

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Ao analisar o indicador 1.1 “Políticas institucionais no âmbito do curso”, observa-se que os cursos de Inhumas e Luziânia apresentam a mesma nota, entretanto são apontadas diferenças notórias entre os cursos. No caso de Inhumas a ausência de atividades de extensão justificou esse conceito, enquanto o *campus* Luziânia apresenta as atividades de extensão. No relatório de Luziânia não há justificativa, apenas a seguinte avaliação “Justificativa para conceito 4: As políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estão muito bem implantadas no âmbito do curso”. Entretanto não foi esclarecido no documento o motivo que levou a atribuir o conceito 4 em detrimento do 5 para esse indicador. No *campus* Goiânia o conceito 3 está relacionado à ausência de ofertas de atividades de extensão e ausência de núcleos de pesquisa, apesar do interesse discente e docente. Neste *campus*, as políticas de ensino também não estão completamente adaptadas para a oferta do curso superior. Os cursos foram implantados contemporaneamente nos *campi*, entretanto a instituição não consegue garantir que as políticas institucionais sejam similares na promoção de oportunidades para os discentes. Esse indicador reflete uma marca institucional por meio da avaliação de como ensino, pesquisa e extensão se articulam, além de incluir os estímulos para a produção acadêmica e formação do estudante com promoção de oportunidades de aprendizagem que estejam ligadas ao perfil do egresso.

O indicador 1.2 “Objetivos do curso” têm a finalidade de apontar como estão implementados os objetivos propostos no PPC. No que concerne a esse quesito, os *campi* Luziânia e Goiânia obtiveram conceito 4 por apresentarem relação estreita com a matriz curricular interdisciplinar adotada bem como articulação entre teorias e práticas, além de serem coerentes com o perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. No

campus Inhumas o conceito 3 está vinculado a ausência de coerência dos objetivos com a estrutura curricular, com os aspectos de extensão universitária e com a formação socioambiental.

O “Perfil profissional do egresso”, indicador 1.3, expressa as competências e habilidades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para um bacharel em Sistemas de Informação. O *campus* Luziânia obteve o conceito 4, dado que o perfil do egresso que consta no PPC está de acordo com as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Computação e ainda expressa as aptidões a serem desenvolvidas pelo estudante, articuladas com as necessidades locais e regionais. Tal articulação não foi evidenciada nos projetos de cursos dos *campi* Inhumas e Goiânia, ocasionando o conceito 3 no respectivo indicador. É interessante fortalecer os processos de acompanhamento dos egressos para que os cursos estejam alinhados e coerentes com as demandas profissionais.

Sobre o indicador 1.4 “Estrutura Curricular”, que considera uma análise sistêmica e global da flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade metodológica, compatibilidade da carga horária total e da articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação, os três *campi* obtiveram conceitos distintos. O conceito 2 obtido pelo *campus* Inhumas se justifica por três fatores: não contemplar suficientemente a flexibilidade do currículo pois são restritas as opções de escolha dentre as disciplinas optativas; falha em observar a acessibilidade metodológica em razão de não haver bancada adequada para um estudante cadeirante; e a incompatibilidade da carga horária semestral com a total já que há um número elevado de disciplinas em alguns períodos. Ao analisar o *campus* Goiânia são apontadas outras insuficiências que culminaram com a obtenção do conceito 3. O primeiro fator refere-se à ausência de formalização da interdisciplinaridade entre os conteúdos curriculares, uma vez que não foram mencionados projetos interdisciplinares. O segundo fator está relacionado à carga horária atribuída para as atividades complementares e estágio que excedem 20% da carga horária total do curso, em desacordo com a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007 - que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. O conceito 4 foi atribuído ao *campus* Luziânia por contemplar muito bem os requisitos do indicador. Nesse quesito considera-se pertinente uma adequação entre a legislação vigente e as estruturas curriculares em análise. De acordo com Guerra e Ribeiro (2019), se o currículo não é submetido à atualização falha em contemplar de forma mais incisiva aspectos como: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade metodológica, compatibilidade da carga horária total e da articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação.

Quanto aos “Conteúdos curriculares”, descritos no indicador 1.5, os *campi* analisados tiveram conceitos diversos. No *campus* Luziânia, que atingiu o conceito 4, os conteúdos curriculares promovem muito bem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso. Nos *campi* Goiânia e Inhumas, que receberam os conceitos 3 e 2, respectivamente, as ementas não foram atualizadas desde a criação do curso e apresentam tecnologias ultrapassadas bem como bibliografias desatualizadas.

Ainda sobre os conteúdos curriculares, embora o PPC de todos os cursos mencione as legislações que instituem diretrizes para a inclusão das relações étnico-raciais em seus conteúdos, foi observado que nos *campi* Goiânia e Inhumas, a disciplina referente à educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ofertada na modalidade optativa não foi cursada por nenhum discente. A responsabilidade em preservar tais conteúdos e disciplinas também foi priorizada nas ações do campo de ensino do PDI 2019/2023 da Instituição: “Garantir a manutenção das disciplinas e conteúdos sobre a diversidade étnico-racial, composição populacional brasileira e suas formas de produção de saberes” (IFG,2019, p. 24). Cabe apreciar a respeito das causas para essa ausência de interesse nas matrículas para que tais questões sejam superadas e possam ser cada vez mais abordadas e problematizadas dentro do contexto acadêmico.

No indicador 1.6, referente à “Metodologia”, o *campus* Inhumas obteve o conceito 2 pois as atividades pedagógicas apresentam insuficiências com a metodologia implantada. Foi identificado que no *campus* há alguns aspectos que ainda não foram instituídos dentre eles: metodologias ativas, visitas técnicas e participação em eventos de extensão. Do mesmo modo, foi verificado que não existem recursos para atender pessoas com necessidades específicas violando a acessibilidade pedagógica. No *campus* Luziânia as atividades têm muito boa coerência com a metodologia e no *campus* Goiânia são adotadas diversas atividades práticas e há estímulos para o estudante participar de pesquisas com o objetivo de estimular a relação ensino-aprendizagem. Os dois *campi* alcançaram o conceito 4. Um dos objetivos do Sinaes e do relatório de avaliação é promover um diagnóstico da situação e orientar melhorias no processo pedagógico e administrativo, como forma de induzir a qualidade. Ao apontar uma vulnerabilidade marcada pelo conceito 2, cumpre-se com o papel formativo e aponta um caminho para que o curso se realinhe com o PDI e repense o PPC de forma a oportunizar aos graduandos visitas técnicas e a extensão que são importantes para a formação do estudante.

O “Estágio Curricular Supervisionado”, indicador 1.7, está muito bem institucionalizado nos *campi*, o que possibilitou o conceito 4 em todos eles. Além disso, o estágio contempla carga horária apropriada, a relação orientador/estudante é compatível com

as atividades, há coordenação e supervisão e ainda existem convênios com empresas para a realização do mesmo. Todos esses critérios estão estabelecidos no PPC e no regulamento de estágio curricular vigente desde o ano de 2014 que ainda reforça seu objetivo de integração entre ensino e mundo do trabalho. Cabe ressaltar ainda, que o *campus* Inhumas possui uma fábrica de *software* para atender a demanda dos estudantes que optarem por estagiar dentro da própria IES. Deste modo, podemos depreender, que, atendendo aos critérios de análise do atual instrumento de avaliação, o *campus* citado alcançaria o conceito 5 pois há produção de insumos para o avanço das práticas do estágio. Trata-se de uma questão de destaque o estágio supervisionado estar regulamentado e institucionalizado em seu PDI e ser marcado pela articulação entre teoria e prática nos PPC analisados.

Referente ao indicador 1.10 “Atividades Complementares”, os *campi* Luziânia e Inhumas receberam o conceito 4 enquanto o *campus* Goiânia alcançou o conceito 3. Em todos os *campi*, a carga horária é satisfatória e há uma diversidade de atividades que possuem aderência à formação geral e específica do discente. No *campus* Inhumas foi relatado pelos estudantes que nunca foram realizadas visitas técnicas. Na avaliação em Goiânia o ponto negativo foi para a falta de informação se as atividades realizadas podem ou não serem aproveitadas para as atividades complementares previstas no PPC. Uma boa adequação didático-pedagógica das atividades complementares constrói novos cenários de aprendizagem e uma valorização da participação nessas atividades auxilia no processo de ensino-aprendizagem na formação profissional. A IES ao proporcionar essa diversidade de atividades contribui para a construção do perfil do egresso, o que é um aspecto positivo para todos os *campi* envolvidos nesse estudo.

O indicador 1.11 “Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)”, está muito bem institucionalizado no IFG. Os *campi* Luziânia e Goiânia receberam o conceito 4 pois em uma análise global os TCC apresentam carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação adequadas. O *campus* Inhumas recebeu o conceito 5 considerado um TCC implantado de maneira excelente com destaque para a carga de 162 horas distribuídas em dois períodos e orientação divulgada por área de conhecimento. De acordo com os critérios de análise do atual instrumento de avaliação, para um curso obter o conceito máximo no indicador, os TCC têm que ser disponibilizados em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet. Sobre essa exigência, é importante mencionar que, desde outubro de 2017, a Instituição possui uma base de dados *on-line* com o objetivo de reunir toda sua produção técnica-científica. Assim o relatório aponta que além de aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso o TCC nos *campi* representa uma forma de consolidar as habilidades construídas ao longo do

processo formativo.

No indicador 1.12 “Apoio ao discente”, o *campus* Goiânia alcançou o conceito máximo. Foi apontado pelo avaliador que no referido *campus* existe preocupação com o estudante tanto financeiramente (pela oferta de bolsas) quanto com relação à saúde (ações de apoio social, psicológico, médico e odontológico). No *campus* Inhumas o conceito 3 se justifica pela ausência de atividades de nivelamento, extracurriculares, centros acadêmicos e intercâmbios. Durante a vigência do Programa Ciência sem Fronteiras do Governo Federal, o *campus* Goiânia apresentou discente em intercâmbio. O *campus* Luziânia obteve o conceito 4 com a justificativa que o curso contempla muito bem os programas de apoio ao estudante.

No que se refere à “Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa”, indicador 1.13, o *campus* Luziânia recebeu o conceito 4. Nos *campi* Goiânia e Inhumas, o conceito foi o mesmo, nota 2, considerado insatisfatório. Foi verificado que nesses *campi* a CPA ainda estava sendo construída e não havia ações decorrentes da participação dos estudantes no processo de avaliação interna da IES o que ocasionava a pouca participação de discentes no processo de autoavaliação. Aqueles que participavam, mencionaram a falta de retorno dos resultados. Cabe ressaltar que após a visita realizada pelos especialistas do Inep, a CPA da Instituição foi constituída e produziu um plano de avaliação institucional. Podemos inferir, então que se a avaliação fosse realizada atualmente o resultado seria satisfatório.

Acerca do indicador 1.16 “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem”, o *campus* Inhumas obteve o maior conceito, 5, enquanto os *campi* Luziânia e Goiânia conseguiram o conceito 4. Em Inhumas, foi confirmado na reunião com os estudantes que, por apresentar uma diversidade de TICs, o *campus* atende de maneira excelente aos critérios de análise no indicador. Nos *campi* Goiânia e Luziânia, as TICs implantadas permitem de maneira muito boa a execução do PPC pois há um sistema de gestão na internet que permite a interação discente/docente e acesso a alguns materiais didáticos em qualquer hora e lugar. Para dar esse mesmo suporte também é utilizado o ambiente virtual *Moodle* em algumas disciplinas. Nesse indicador os avaliadores não especificaram as razões que impediram os *campi* de obter o conceito 5, a ausência de um relato mais detalhado dificulta a análise da avaliação de forma que se subsidie melhorias no curso.

Todos os *campi* pesquisados alcançaram o conceito 4 no indicado 1.19 “Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem” dado que atendem muito bem à concepção do curso definida no PPC e o docente tem liberdade na escolha da forma de avaliação. No *campus* Goiânia observou-se um ponto negativo com relação à padronização nas exigências de avaliação do TCC.

Por último, no que se refere ao indicador 1.20 “Número de vagas” o conceito 4 também foi unânime nos *campi* analisados. Anualmente são ofertadas 30 vagas que atendem muito bem à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa. Novamente o indicador foi avaliado sem a fundamentação de dados que justifiquem a não atribuição do conceito 5 para o curso nas diferentes unidades da instituição comprometem a melhor compreensão das expectativas dos avaliadores quanto à oferta de vagas.

Ao explorar a Dimensão 1 que trata da organização didático-pedagógica constata-se que os melhores índices estão vinculados aos indicadores que já estavam regulamentados e institucionalizados. No *campus* Luziânia todas os indicadores da dimensão 1 foram avaliados com conceito 4 considerado satisfatório, entretanto o mesmo resultado não ocorreu nos outros *campi* analisados.

Nos demais *campi*, as insuficiências encontradas nessa dimensão, muitas vezes estão relacionadas à não atualização de documentos institucionais, como projetos de cursos que em diversos indicadores não estão de acordo com padrões de qualidade estabelecidos, o que corrobora as conclusões do estudo de Guerra e Ribeiro (2019, p. 20-21):

Restou claro, portanto, a necessidade de um maior comprometimento por parte das coordenações para que os respectivos PPCs sejam revistos e atualizados a fim de atenderem aos referenciais de qualidade previstos na legislação vigente, nas diretrizes da CONAES e nos instrumentos de avaliação do INEP.

Reis (2018) ao realizar uma interpretação do instrumento de avaliação vigente também aponta que a construção de um PPC bem estruturado faz com que a IES tenha grandes chances de obter o conceito 5 em diversos indicadores da dimensão Organização Didático-Pedagógica.

Além de atualizar e reestruturar o PPC para que se construa um curso que atenda às demandas educativas em consonância com a realidade local, a instituição deve dedicar-se a fomentar os processos de gestão do curso e de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem. O desdobramento de tais ações além de contribuir com o processo formativo dos discentes possibilita que a IES esteja em consonância com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. As ações que contribuem para a organização didático-pedagógica de um curso conduzem a uma formação profissional abrangente, capacitando os discentes para serem cada vez mais autônomos na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também de suas relações sociais e culturais.

A tabela 2 retrata a segunda dimensão que se refere ao Corpo Docente e Tutorial e

apresenta conceitos iguais entre os *campi* na maioria dos indicadores apresentados. As informações presentes nas avaliações apontam que alguns aspectos apresentam notas elevadas em todos os *campi* não por se tratar de uma política da instituição, mas por estarem vinculados à uma política pública mais ampla que norteou a criação dos Institutos Federais. A avaliação nos possibilita inferir que, no *campus* Luziânia assim como nos demais *campi*, é primordial desenvolver ações para melhor atuação nos colegiados de curso bem como políticas de incentivo à produção do docente. Essas insuficiências institucionais e algumas fragilidades vinculadas à atuação docente são demonstradas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Curso de Sistemas de Informação: Dimensão 2-Corpo Docente e Tutorial

Indicador/<i>Campi</i>	Luziânia	Goiânia	Inhumas
2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	3	3	3
2.3 Atuação do coordenador	4	3	5
2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	5	5	5
2.5 Corpo docente: titulação	5	5	5
2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	5	4	5
2.7 Experiência profissional do docente	2	4	1
2.9 Experiência no exercício da docência superior	4	4	5
2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	2	2	2
2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2	2	2

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Inicialmente, ao considerar o indicador 2.1, “Núcleo Docente Estruturante – NDE”, observa-se que é um indicador que obteve conceito 3 nos três *campi* avaliados. Verificou-se nesses *campi* que nas reuniões do NDE eram tratados assuntos meramente administrativos sem cumprir o objetivo do núcleo que é de acompanhar, consolidar e atualizar os PPC. Ainda foi observado pelo avaliador, ao analisar as atas das reuniões que as atribuições do NDE, especificadas no artigo 2º da Resolução 01, de 17 de junho de 2010 da Conaes não eram executadas:

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:
 I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
 II – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
 III – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
 IV – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. (MEC/CONAES, 2010)

Cabe mencionar que as atribuições do NDE não podem ser confundidas com as do colegiado de curso que tem um papel administrativo mais forte que muitas vezes se sobrepõe

às questões de qualidade acadêmica do curso ((MEC/CONAES, 2010). O NDE tem um papel fortemente vinculado à formação de um profissional que esteja preparado para impactar a realidade local, além de estar apto para se inserir no mundo do trabalho. Além disso cabe ao NDE apontar possibilidades para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize também por meio da pesquisa e da extensão. Em todos os *campi*, essa formação tem sido comprometida, entre outros fatores por uma atuação inadequada do NDE que coaduna com as coordenações de curso nas questões gerenciais e dista do seu papel de consolidar uma formação que promova entre os acadêmicos a autonomia, o protagonismo e a inovação.

Referente à “Atuação do coordenador”, indicador 2.3, houve distinção nos conceitos dos três *campi*. O *campus* Goiânia obteve o conceito 3 com a justificativa que a atuação da coordenadora de curso foi suficiente, uma vez que suas ações na gestão do curso ainda são incipientes pelo pequeno período à frente da coordenação. No *campus* Luziânia, que recebeu o conceito 4, a ação do coordenador de curso foi considerada muito boa com destaque para sua representatividade nos colegiados superiores. O conceito 5 foi atribuído ao *campus* Inhumas pela excelente atuação da coordenação. Ainda relacionado à atuação do coordenador de curso, em concordância com os critérios de análise do instrumento avaliativo vigente, para que o curso alcance o conceito maior que 4 há exigência de que a atuação do coordenador seja pautada por plano de ação. É importante relatar que a partir do ano de 2016, tais planos de ação são elaborados com base nos relatórios associados ao processo de avaliação externa, visando à melhoria da educação superior na Instituição. Cabe ressaltar que no IFG o coordenador de curso além de ter carga horária em sala de aula reduzida, recebe uma gratificação por sua atuação, assim entendemos que a instituição valoriza e busca propiciar condições para que sua atuação seja excelente. Ao considerarmos que na instituição, o coordenador de curso é eleito entre os pares, minimamente se espera o reconhecimento do corpo docente de sua atuação e uma atividade colaborativa entre ambos.

O conceito máximo foi conferido ao indicador 2.4 “Regime de trabalho do coordenador de curso”. Nos três *campi*, o coordenador trabalha em regime integral com dedicação exclusiva à instituição e a carga horária superior a 25 horas dedicadas à coordenação do curso. Desse modo, o regime de trabalho possibilita o atendimento da demanda existente na coordenação e ainda considera a dedicação à todas as atividades da prática docente. Assim, percebemos que uma política institucional mais ampla favorece as condições de atuação do coordenador e do corpo docente.

Outro indicador que também recebeu o conceito 5 em todos os *campi* foi o indicador 2.5 “Corpo docente: titulação”. O percentual de professores do curso de Sistemas de Informação

do IFG com titulação obtida em cursos de mestrado ou doutorado é maior que 90%. O *campus* Goiânia é o que apresenta maior número de docentes com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que tanto o *campus* Goiânia quanto o *campus* Inhumas apresentam apenas um docente com o título de especialista. Retomando as informações apontadas no indicador 2.1, a qualificação desse corpo docente deveria favorecer a atuação do NDE e proporcionar para os estudantes mais oportunidades de atividades de pesquisa e extensão, uma vez que, no caso do *campus* Goiânia, que é o que apresenta o maior número de docentes mestres e doutores não há nenhum grupo de pesquisa nas áreas do curso.

No que se refere ao indicador 2.6 “Regime de trabalho do corpo docente do curso”, observa-se que o *campus* Goiânia recebeu o conceito 4, enquanto os *campi* Inhumas e Luziânia obtiveram o conceito 5, considerado de excelência. Nos *campi* que receberam conceito máximo, todos os professores do curso exercem suas atividades com o regime de trabalho de tempo integral com dedicação exclusiva o que viabiliza que o trabalho docente seja praticado com excelência. Em Goiânia o conceito 4 se justifica pois aproximadamente 22% do corpo docente do curso trabalha no regime parcial ou é contratado como professor horista. De acordo com os critérios de análise do atual instrumento de avaliação, para alcançar o conceito máximo neste indicador, além do regime de trabalho permitir o exercício integral das atividades, elas devem ser documentadas em registros para utilização no planejamento e melhoria contínua de sua prática. Contudo, ter disponibilidade e dedicação garantidas no regime de trabalho não implica obrigatoriamente que as práticas de excelência serão alcançadas.

No *campus* Inhumas, o indicador 2.7 “Experiência profissional do docente” foi identificado como insuficiente uma vez que obteve o menor conceito. A justificativa para a nota 1 é que apenas 15% do corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho o que não proporciona aos estudantes do curso exemplos contextualizados com relação a problemas práticos. Esse número também é considerado insuficiente no *campus* Luziânia, que recebeu o conceito 2, entretanto é um pouco maior que no *campus* citado anteriormente, apresentando um contingente igual a 26% de docentes com experiência de pelo menos dois anos. Goiânia é o único *campus* que recebeu conceito satisfatório, no qual 17 dos 24 professores do curso de Sistemas de Informação, o que representa um pouco mais de 70% de docentes, possuem experiência profissional de pelo menos dois anos no mundo do trabalho. A partir dessas considerações, o *campus* atingiu o conceito 4.

Relativamente à experiência profissional do docente, para atingir um conceito de excelência, além de possuir a experiência para proporcionar ao corpo docente contextualização da teoria com a prática, o professor deve passar por uma constante atualização para que ele

possa promover a interdisciplinaridade do contexto do trabalho e considerar as competências e habilidades previstas no PPC atrelando o conteúdo ministrado com a profissão.

A “Experiência no exercício da docência superior”, indicador 2.9, também é outro aspecto levado em consideração na avaliação dos cursos de graduação em que todos *campi* analisados tiveram conceitos suficientes com destaque para o *campus* Inhumas que obteve o conceito 5 onde 90% dos docentes tem mais de três anos de experiência no magistério superior. Luziânia e Goiânia receberam o conceito 4. O *campus* Goiânia possui 79% do total de professores com mais de três anos de experiência na docência no ensino superior enquanto Luziânia possui apenas um docente sem experiência o que representa um contingente de 95% de docentes com experiência. Nota-se assim, um equívoco do avaliador com relação ao conceito atribuído ao *campus* Luziânia que deveria ser conceito 5, entretanto o *campus* não protocolou recurso para que fosse corrigido o erro. Mesmo com esse equívoco, constata-se que todos os *campi* alcançaram patamares elevados nesse indicador. Se por um lado a escassa experiência no mundo trabalho é um quesito que pode comprometer a formação dos estudantes, por outro lado a experiência no ensino superior favorece a qualidade da formação acadêmica devido à presença de professores com maior atuação docente.

Sobre a “Atuação do colegiado de curso ou equivalente”, indicador 2.12, o conceito foi unânime nos *campi*, nota 2, visto que o funcionamento de tal instância está institucionalizado de maneira insuficiente. De acordo com o PDI do IFG, o colegiado de curso tem o objetivo de deliberar sobre as questões acadêmicas e administrativas no âmbito do curso (IFG, 2018), entretanto, tais assuntos são tratados nas reuniões do NDE, que conforme mencionado anteriormente possui outra finalidade. Ademais, as reuniões são realizadas conforme surgem uma demanda específica e não com uma periodicidade determinada em concordância com os critérios de análise da avaliação. Se os indicadores 2.6 e 2.4 apontam que o regime de trabalho do corpo docente e do coordenador são garantidos institucionalmente, é incoerente que o colegiado que deveria atuar administrativamente nesses cursos não exerçam esse papel. Assim o regime de dedicação exclusiva que contempla a maioria dos docentes, não é garantia de contemplar uma atuação desejável. Cabe à instituição reavaliar como essas instâncias podem ser redimensionadas, pois essa ausência de um colegiado que se reúna sistematicamente compromete a atuação de outras entidades, como o NDE, além de afetar a formação dos estudantes.

Para finalizar a dimensão, o indicador 2.16, “Produção científica, cultural, artística ou tecnológica” recebeu o conceito 2, considerado insuficiente, em todos os *campi*. A maioria dos docentes possui apenas três produções nos últimos três anos. Se o indicador 2.5 nos informa

que mais de 90% dos docentes dos cursos e *campi* analisados possuem pós-graduação *stricto sensu* e o indicador 2.6 nos aponta que nos *campi* no mínimo 79% dos professores atuam em regime de dedicação exclusiva, questionamo-nos que motivos levam a uma produção científica, tecnológica pouco expressiva. Para alcançar um conceito satisfatório, de acordo com o instrumento avaliativo, pelo menos 50% dos docentes devem possuir, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos.

Na dimensão Corpo Docente e Tutorial, o IFG recebeu conceitos de excelência em indicadores relativos ao regime de trabalho e titulação dos docentes. Nos Institutos Federais a maioria dos concursos para ingresso na carreira docente é realizada para uma carga horária de 40 horas semanais com dedicação exclusiva e com uma prova de títulos que favorece o candidato com doutorado. Neste caso, nota-se que uma política mais ampla acarretou conceitos mais elevados.

A dimensão 3 é composta pelos indicadores referentes à Infraestrutura do curso. Por meio dos conceitos obtidos nos *campi* analisados é possível depreender que há uma carência na aquisição do acervo bibliográfico e nos espaços de trabalho dos docentes. A tabela 3 aponta os conceitos obtidos em cada indicador e a comparação dos respectivos *campi*:

Tabela 3 – Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação: Dimensão 3-Infraestrutura

Indicador/ <i>Campi</i>	Luziânia	Goiânia	Inhumas
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	3	1	1
3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	4	2	3
3.3 Sala coletiva de professores	4	3	4
3.4 Salas de aula	4	4	4
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	5	5	3
3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	1	1	1
3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	1	1	1
3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	5	5	3

Fonte: elaborador pelo autor (2020).

Tendo em vista o indicador 3.1 “Espaço de trabalho para docentes em tempo integral” somente o *campus* Luziânia alcançou o conceito 3 considerado suficiente. Os demais *campi*, Goiânia e Inhumas receberam o conceito 1 visto que não há gabinetes de trabalho, mas sim salas compartilhadas para uso dos professores. Em Luziânia, existe uma sala exclusiva para os professores do curso de Sistemas de Informação que possui recursos de informática apropriados, mas não garante a privacidade para o atendimento dos estudantes e orientandos. Um dos fatores que podem explicar o *campus* Luziânia ter um espaço melhor é o fato de ser o mais recentemente construído, assim atendendo a demandas imediatas consegue oferecer

melhor estrutura física para os docentes, o que não significa que seja a organização necessária ou ideal.

No indicador 3.2 “Espaço de trabalho para o coordenador”, os três *campi* receberam conceitos diferentes. O maior deles foi atribuído ao *campus* Luziânia, conceito 4, posto que o espaço de trabalho foi considerado muito bom pelo avaliador. No *campus* Luziânia, a sala do coordenador de curso possui equipamentos adequados, atende às necessidades institucionais, viabiliza as ações acadêmicas e administrativas do curso, permitindo assim o atendimento ao público alvo. O *campus* Inhumas recebeu o conceito 3 pois o espaço destinado à coordenação é pequeno e não há gabinete individual para o coordenador. Caso algum estudante necessite de atendimento individual ele deve ser encaminhado para outro espaço, uma vez que a sala não permite o atendimento com privacidade. No *campus* Goiânia, que obteve o conceito 2, o ambiente destinado às atividades do coordenador de curso foi considerado insuficiente e apresenta os mesmos problemas de Inhumas. Além disso, o local é compartilhado com outras sete coordenações e possui apenas um computador para a realização dos trabalhos. A organização estrutural do *campus* Luziânia está à frente dos demais *campi*, o que não tem garantido um trabalho desenvolvido de maneira excelente. Conforme apontado na dimensão 2, nos indicadores referentes à atuação do coordenador e à produção científica, cultural, artística ou tecnológica, em especial, há muito em que se aprimorar o trabalho desenvolvido.

Em relação ao indicador 3.3 “Sala coletiva de professores” o *campus* Goiânia adquiriu o conceito 3, considerado suficiente. A sala fica distante dos laboratórios e salas de aula e também possui poucos recursos de TIC em relação ao quantitativo de docentes. A sala de professores dos *campi* Luziânia e Inhumas é considerada muito boa uma vez que possibilita o trabalho docente além de permitir momentos de descanso e integração entre os servidores. Destaca-se que em Luziânia, conforme citado anteriormente, existe uma sala exclusiva para os professores do curso de Sistemas de Informação que é compartilhada pelos seus docentes. Cabe destacar também, que a sala coletiva de professores possui armários individuais para guarda de equipamentos e materiais e apoio técnico-administrativo que são critérios para o conceito 5 de acordo com o novo instrumento de avaliação do Inep. Os dois *campi* receberam o conceito 4 no indicador.

O conceito 4 foi conferido aos três *campi* no indicador 3.4 “Salas de aula”. Em uma análise sistêmica e global as salas atendem às necessidades e são consideradas muito boas em relação ao conforto, acústica, iluminação, dimensão em função da quantidade de estudantes, o que oportuniza diferentes situações de ensino-aprendizagem. É importante que os *campi* recebam um parecer mais preciso para que possam oportunizar condições melhores para os

discentes, entretanto são restritas as possibilidades de mudanças mais profundas nas estruturas dos espaços físicos uma vez que há escassez de recursos orçamentários para essa finalidade.

O indicador 3.5 “Acesso dos alunos a equipamentos de informática” obteve o conceito 5 nos *campi* Luziânia e Goiânia. Os laboratórios atendem de maneira excelente as necessidades da IES e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, conforto, estabilidade e velocidade de acesso à internet, rede sem fio e adequação do espaço físico. Além disso, possui equipamentos e programas de computador atualizados que passam por avaliação periódica de qualidade e adequação. Inhumas recebeu o conceito 3 uma vez que os laboratórios de informática atendem de maneira suficiente ao curso. Nesse *campus*, o acesso dos alunos fica restrito em uma parte do tempo, pois a velocidade da rede de internet é instável. Ressalta-se, entretanto, que algumas questões tecnológicas não estão sob controle da instituição, pois dependem de uma oferta de serviço terceirizado adequado às necessidades do ambiente acadêmico.

Todos os *campi* receberam o menor conceito nos indicadores referentes à bibliografia: indicador 3.6 “Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)” e indicador 3.7 “Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)”. Apesar do acervo físico estar tombado e informatizado em todas as unidades, a quantidade de exemplares disponíveis é inadequada. A quantidade de exemplares do acervo, tanto da bibliografia básica quanto da bibliografia complementar, foi considerada incompatível com a quantidade de vagas autorizadas para o curso, o que justifica a nota 1. É fundamental observar que a escassez de material bibliográfico em todos os *campi* permite inferir que uma atividade essencial para o estudo e aprimoramento do conhecimento dos estudantes pode ser prejudicada em função de inadequação do gerenciamento de recursos.

Quanto aos “Laboratórios didáticos de formação específica”, indicador 3.9, o *campus* Inhumas obteve o conceito 3 em consequência de atenderem de maneira suficiente às necessidades em relação à quantidade, qualidade e prestação dos serviços. Foram identificados problemas relacionados à acessibilidade dos laboratórios, equipamentos desatualizados e quantidade/disponibilidade de insumos assim como à quantidade de servidores para o serviço de atendimento ao usuário e manutenção de equipamentos. Os *campi* Luziânia e Goiânia receberam a nota 5, conceito máximo no indicador, o que evidencia que os laboratórios estão implantados de maneira excelente e que atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC. A quantidade de equipamentos e materiais é adequada ao número de vagas e espaço físico, e ainda há avaliação periódica da qualidade dos serviços prestados cujos resultados são utilizados para melhoria do atendimento e das aulas ministradas. Assim podemos levantar a

hipótese de que cabe ao colegiado dos cursos priorizar o investimento em material bibliográfico tal como tem feito com os materiais e insumos tecnológicos nos laboratórios.

Para finalizar, cabe mencionar o indicador 3.16 “Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)” que obteve o conceito NSA e não foi avaliado em nenhum curso analisado. Para que o indicador fosse avaliado, o PPC deveria contemplar a realização de pesquisa envolvendo seres humanos. O IFG possui CEP próprio homologado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, e ainda presta atendimento a instituições parceiras como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e instituições privadas que ainda não possuem seus próprios comitês. Assim, em conformidade com os critérios do instrumento de avaliação, a instituição teria alcançado o conceito máximo no indicador relativo ao CEP. Observa-se mais uma vez uma falha na construção ou atualização de um documento institucional, o PPC. Ressalta-se que em todos os *campi* ocorrem pesquisas que envolvem seres humanos nos cursos de Sistemas de Informação, entretanto apesar da existência do CEP, as pesquisas com seres humanos são silenciadas e negadas nos documentos institucionais.

Podemos inferir que o *campus* Luziânia recebeu melhores conceitos em alguns indicadores da dimensão relativa à Infraestrutura pois o *campus* foi implantado e construído recentemente na 3ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que ocorreu em 2010. Entretanto alguns indicadores relativos ao espaço de trabalho docente e ao acervo bibliográfico são inadequados conforme apontou a avaliação.

6.2 LICENCIATURA EM QUÍMICA

Para a análise dos dados referentes ao curso de Licenciatura em Química foram adotados os mesmos critérios estabelecidos para a apreciação do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação. A dimensão 1 que aborda os indicadores da Organização Didático-Pedagógica apontam que permanece a discrepância entre a maior parte dos pontos dentro dos *campi* que integram a IES. A tabela 4 apresenta uma comparação dos quatro *campi* quanto aos aspectos da dimensão 1 e os conceitos obtidos em cada indicador.

Tabela 4 – Curso de Licenciatura em Química: Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica

Indicador/Campi	Luziânia	Anápolis	Itumbiara	Uruaçu
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	3	4	5	4
1.2 Objetivos do curso	3	3	3	4
1.3 Perfil profissional do egresso	3	4	4	4
1.4 Estrutura curricular	3	4	3	5

1.5 Conteúdos curriculares	3	3	3	3
1.6 Metodologia	4	4	4	4
1.7 Estágio curricular supervisionado	1	3	5	5
1.10 Atividades complementares	3	4	5	4
1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	1	4	5	3
1.12 Apoio ao discente	5	3	5	5
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	3	3	2	3
1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	3	3	4	5
1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	3	4	4	4
1.20 Número de vagas	4	4	4	4
1.21 Integração com as redes públicas de ensino	3	2	4	4

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

O conceito 3 foi conferido ao *campus* Luziânia no que se refere ao indicador 1.1 “Políticas institucionais no âmbito do curso”. Na ocasião da avaliação, o curso contava com quatro anos de duração e as políticas de ensino, pesquisa e extensão estavam implantadas de maneira suficiente destacando os programas institucionais de bolsas de fomento para essas atividades. Os *campi* Anápolis e Uruaçu atingiram o conceito 4 já que suas ações na execução de políticas institucionais no curso, constantes no PDI, estão muito bem implantadas. Apenas o *campus* Itumbiara alcançou o conceito 5 pela excelência em efetivar políticas institucionais que promovem oportunidades de aprendizagem baseadas no perfil do egresso.

Quanto ao indicador 1.2 “Objetivos do curso”, o *campus* Uruaçu recebeu o conceito 4 por apresentar em seu PCC objetivos coerentes com o perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. Ainda que, nos demais *campi*, os objetivos do curso tenham um foco voltado às demandas regionais e locais, citado a carência de profissionais formados para exercer a profissão de professor de Química como ponto principal, as finalidades descritas no PPC abrangem formação de outras modalidades de ensino. Dessa forma, os demais *campi* receberam o conceito 3 na avaliação. Considerando que os objetivos do curso, constantes no PPC, devem contemplar o impacto do curso na realidade em que se insere assim como suas contribuições para o desenvolvimento socioeconômico da região além de destacar a relevância profissional dos egressos no contexto social. Os resultados apontados pelos avaliadores denunciam que nesse aspecto a instituição ainda não alcançou a excelência.

No indicador 1.3 “Perfil profissional do egresso”, o *campus* Luziânia obteve o conceito 3. Consta no PPC que o egresso de Licenciatura em Química terá uma formação em docência de forma generalista, com capacidade de utilizar o conhecimento adquirido e avaliar a importância do professor na formação do cidadão. O perfil profissional descrito no PPC do

campus Luziânia expressa as competências a serem desenvolvidas pelo egresso, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, assim como nos *campi* Anápolis, Itumbiara e Uruaçu que atingiram o conceito 4. Além disso, o perfil do egresso deve estar articulado com as exigências locais e regionais sendo modificado sempre que apresentar novas demandas no mundo do trabalho.

Referente ao indicador 1.4 “Estrutura Curricular”, os *campi* analisados receberam conceitos diversos com destaque para o *campus* Uruaçu que atingiu o conceito 5 em virtude da excelente estrutura curricular descrita em seu PPC. De maneira sistematizada, a estrutura implantada neste *campus*, abrange a interdisciplinaridade e a articulação da teoria com a prática. Em Anápolis, que obteve o conceito 4, a estrutura curricular se apresenta de maneira muito bem articulada, otimizada, com disciplinas flexíveis e compatibilidade da carga horária total. O relatório do *campus* Luziânia apenas apresenta a justificativa que atende à legislação que institui a duração e a carga horária dos cursos em nível superior que formam professores da educação básica, a Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2020. Assim como no *campus* Itumbiara, Luziânia recebeu o conceito 3 no indicador. Acredita-se que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, que polarizam a formação pedagógica e os conhecimentos técnicos específicos da área, em espaços delimitados, sem que haja qualquer intercâmbio entre os mesmos, fragmentam a formação do professor, gerando o despreparo do futuro profissional para desenvolver ações pedagógicas que promovam a educação de qualidade.

O conceito 3 foi unânime no que diz respeito ao indicador 1.5 “Conteúdos curriculares”. Os avaliadores do *campus* Anápolis motivaram a nota concedida com o argumento de que os conteúdos estão de acordo com a legislação. Embora o conceito expresse que os conteúdos curriculares foram previstos e implantados de maneira suficiente, as ementas das disciplinas são pouco incipientes e algumas bibliografias estão desatualizadas no projeto do *campus* Luziânia, que deve ser reformulado. Não há justificativa para o conceito nos *campi* Itumbiara e Uruaçu. Importante destacar que, no PPC de todos os *campi* mencionados, as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena estão inter-relacionadas com os conteúdos curriculares direcionados à formação do professor de Química, conforme preconizam as legislações e os critérios de análise do instrumento de avaliação de cursos de graduação.

O indicador 1.6, “Metodologia”, também apresentou conceitos idênticos em todos os *campi*. O conceito 4 demonstra que as atividades pedagógicas apresentam muito boa coerência com a metodologia proposta, inclusive em relação aos aspectos referentes à estratégia de

aprendizagem, acessibilidade pedagógica e atitudinal. Ademais, o desenvolvimento dos conteúdos deve estar combinado com práticas pedagógicas que estimulam a ação do estudante em uma situação prática. Na Licenciatura em Química do IFG, as metodologias utilizadas são diversas, combinadas entre as tradicionais e inovadoras. O professor utiliza-se do quadro, mas com possibilidades de debates, seminários, práticas em laboratório, estudos de caso, visitas técnicas, etc. O atendimento observado nas visitas apontou muita aproximação, flexibilidade e envolvimento entre o professor e o estudante que se demonstram mais envolvidos no processo ensino aprendizagem.

O “Estágio Curricular Supervisionado”, indicador 1.7, recebeu o conceito 1, considerado de qualidade insatisfatória no *campus* Luziânia, uma vez que não foi apresentado um documento que regulamenta e institucionaliza o estágio. Cabe ressaltar que o referido documento está em vigência desde o ano de 2014 na instituição. O *campus* Anápolis alcançou o conceito 3 pois o estágio curricular está institucionalizado e uma regulamentação documentada e clara foi disponibilizada para consulta. Nota-se também, que em Anápolis há um bom campo de estágio, todavia necessita de uma aproximação maior entre os órgãos envolvidos, visto que as atividades acontecem ainda em um número reduzido de escolas, se considerado o montante de instituições existentes na rede pública de ensino. Itumbiara e Uruaçu receberam a maior nota, o conceito 5, pela excelente regulamentação do estágio ao considerar a carga horária, existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação. Ao observarmos a disparidade de resultados nesse quesito em que o curso que em um *campus* recebe conceito 5 e em outro conceito 1, podemos inferir que há uma grande dessemelhança na realidade do IFG. A ausência de entrega de documentos quanto ao estágio no *campus* Luziânia revela certo descuido com processos que para além da formalidade representam um processo norteador para a consolidação do perfil do egresso que perpassa por vários aspectos da organização didático-pedagógica. Os estágios almejam a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades por meio da vivência da relação direta da teoria com a prática cotidiana. Para se tornar um profissional não basta frequentar um curso de graduação, é imprescindível envolver-se como construtor de uma práxis, essa é uma das oportunidades que o estágio proporciona, a formação de uma identidade profissional.

No que se refere ao indicador 1.10 “Atividades Complementares”, o *campus* Itumbiara recebeu o conceito 5. No que diz respeito à carga horária, diversidade de atividades e suas formas de aproveitamento, percebe-se uma notável qualidade nas atividades complementares propostas e realizadas. Nos *campi* Anápolis e Uruaçu, que atingiram o conceito 4, as atividades

complementares estão muito bem regulamentadas e institucionalizadas com diversidade, opções e alternativas. Apenas o *campus* Luziânia recebeu o conceito 3 que aponta que as atividades complementares do curso estão implantadas de maneiras suficiente e regulamentadas em um documento específico.

As Atividades Complementares, em princípio, foram criadas para dinamizar a aproximação e a interação do graduando com o contexto educativo. No IFG, em consonância com o PDI 2019/2023, essas atividades constituem requisito obrigatório para a conclusão do curso de graduação e sua realização, avaliação e convalidação devem ser realizadas pela coordenação do curso a que se vinculam (IFG,2019). Entretanto, esse aspecto que não tem sido favorecido da mesma forma em todos os *campi* analisados que apresentaram conceitos distintos.

O conceito no indicador 1.11 “Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)” foi distinto em todos os *campi* estudados, do qual, apenas Luziânia não alcançou a qualidade suficiente e adquiriu o menor conceito. Não há um documento aprovado pelos órgãos competentes que regulamenta o TCC no *campus*, o que fundamentou o conceito 1. O regulamento relativo aos TCC dos cursos de graduação de toda instituição foi aprovado em agosto de 2014, três meses após a visita *in loco* dos avaliadores. Uruaçu recebeu o conceito 3, onde o TCC está institucionalizado considerando sua carga horária, formas de apresentação, orientação e supervisão. Os TCC elaborados no *campus* Anápolis têm regulamentação clara e forma de apresentação muito bem definida necessitando de discussões e melhoramentos na orientação e coordenação. Com essas ponderações, o curso atingiu o conceito 4. Considerando uma análise global dos aspectos relevantes no que diz respeito aos TCC, no *campus* Itumbiara sua regulamentação foi apontada como excelente que resultou no conceito 5. Mais uma vez, nota-se o contraste de avaliação que vai da nota mínima à máxima dentro da instituição. Essa discrepância demonstra que estabelecer uma normativa institucional para os TCC é uma resposta necessária para a superação desse desafio de desigualdade entre os *campi*. A fim de atender essa insuficiência, em agosto de 2014 foi aprovado o regulamento de TCC dos cursos de graduação do IFG.

As ações de “Apoio ao discente”, indicador 1.12, são executadas de forma exitosa na maioria dos *campi* do IFG. Luziânia, Itumbiara e Uruaçu atingiram o conceito 5 no indicador. O apoio ao discente envolve, dentre outras, ações de apoio extraclasse e psicopedagógico, monitoria, nivelamento, participação em centros acadêmicos e intercâmbios. Além dessas ações, programas assistenciais como os de auxílio permanência, alimentação e transporte visam oportunizar a permanência do estudante no curso. Esses programas e ações foram implantados de maneira suficiente no *campus* Anápolis que recebeu o conceito 3. Neste indicador em

especial, o IFG demonstra apoiar os acadêmicos para que em um contexto educativo cada vez mais heterogêneo, sejam reconhecidas as necessidades educativas diferenciadas dos estudantes no espaço acadêmico, ou seja, busca formas para contribuir com a promoção de ambientes inclusivos e potencializar a aprendizagem.

No que se refere ao indicador 1.13 “Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa”, o *campus* Itumbiara recebeu o conceito 2 enquanto todos os outros obtiveram a nota 3. Os mecanismos de avaliação no *campus* Itumbiara funcionam insuficientemente e não foram verificadas ações para o aprimoramento do curso baseadas nos resultados da autoavaliação e das avaliações externas. Em Anápolis, não há retorno para os pares dos resultados das avaliações. Os procedimentos de avaliação estavam sendo implantados no *campus* Uruaçu, entretanto na ocasião da avaliação, a CPA não havia sido criada. No *campus* Luziânia, a realização dos trabalhos estava pendente pois nenhum dos membros da comissão de avaliação atuavam mais no *campus*.

De acordo com Leite (2008, p. 835) a CPA tem a responsabilidade “de coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição; sistematizar e disponibilizar informações bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação”. Ademais, Ristoff e Giolo (2006) destacam a relevância que uma CPA produtiva e bem estruturada tem para a IES na construção do relatório de autoavaliação que é um importante elemento de diálogo entre a instituição e o órgão avaliador, no caso o Inep. Portanto, a ausência de valorização ou reduzida atuação da CPA provoca o desencontro entre os objetivos propostos e os resultados alcançados como também proporciona uma falta de integração entre a avaliação interna e externa.

As “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem”, indicador 1.16, abrangem os recursos didáticos compostos por diferentes mídias e tecnologias. Nos *campi* Luziânia e Anápolis, que obtiveram o conceito 3, sua utilização permite que a execução do PPC aconteça de maneira suficiente. Além disso, no *campus* Luziânia, a disciplina Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação, ofertada no curso de Licenciatura em Química, pretende garantir a acessibilidade digital e domínio dessas tecnologias. Itumbiara recebeu o conceito 4 no indicador enquanto o *campus* Uruaçu obteve o conceito 5 por atender de maneira excelente aos critérios de análise no indicador. O uso destas ferramentas não garante o sucesso, entretanto quando bem aplicadas, podem favorecer o processo ensino-aprendizagem em resposta ao perfil dos novos estudantes.

Quanto aos “Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem”, indicador 1.19, somente o *campus* Luziânia obteve o conceito 3 enquanto todos os outros alcançaram o conceito 4. Em Luziânia, o acompanhamento dos

processos de ensino-aprendizagem bem como suas avaliações são realizadas por meio de observação diária, trabalhos individuais e coletivos, autoavaliação, avaliação escrita, estudos dirigidos, atividades extraclasse, dentre outros. O *campus* recebeu um conceito mediano apesar de apresentar formas diversificadas de avaliação do processo pedagógico. Os procedimentos avaliativos definidos no PPC e implantados nos demais *campi* atendem muito bem à concepção do curso.

Semestralmente são ofertadas 30 vagas para o curso de Licenciatura em Química em cada *campus* do IFG. O “Número de vagas”, indicador 1.20 foi fundamentado em estudos que comprovam sua adequação à dimensão da IES. Outrossim, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, os IFs deverão garantir no mínimo 20% das suas vagas para a oferta de cursos superiores de formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática (BRASIL, 2008). Por conseguinte, o conceito 4 foi unânime nos *campi* analisados.

Por último, acerca do indicador 1.21 “Integração com as redes públicas de ensino”, o *campus* Anápolis recebeu o conceito 2 considerado insuficiente. Conforme mencionado no indicador referente ao estágio supervisionado, a integração com as escolas públicas merece uma atenção maior por ainda ser pouco expressiva na IES ao considerar o número de escolas do município. As ações de integração com as redes públicas de ensino, realizadas pelo *campus* Luziânia, que obteve o conceito 3, foram julgadas suficientes. Dentre essas ações, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que além da oferta de bolsas também promove a união da rede pública de ensino com as IES públicas. O conceito 4 foi conferido aos *campi* Itumbiara e Uruaçu onde os convênios estão muito bem implantados com abrangência e consolidação da integração com as escolas públicas que oferecem a educação básica. Apesar dos IFs estarem se mostrando eficientes no aumento de oferta de cursos e vagas, entende-se que essa ampliação não é suficiente para resolver o problema de falta de professores na educação básica. Ressalta-se a importância de um diálogo e uma aproximação com a comunidade em que a instituição se insere, para que suas aspirações sejam conhecidas e atendidas.

A tabela 4 evidencia a descontinuidade de processos, a desigualdade de implementação de políticas e a diversidade dos *campi* quanto ao estabelecimento de normativas internas e organização dos cursos. Essa divergência dentro de um curso numa instituição que o oferece em diferentes unidades, corrobora a hipótese de que a identidade institucional ainda está em fase de construção e que a apreciação das avaliações interna e externa constitui-se instrumento importante para que o IFG ressignifique seu papel na oferta de uma educação superior de

qualidade.

A tabela 5 retrata a segunda dimensão que se refere ao Corpo Docente e Tutorial e apresenta conceitos iguais entre os *campi* na maioria dos indicadores apresentados. As informações presentes nas avaliações apontam que alguns aspectos apresentam notas elevadas em todos os *campi* não por se tratar de uma política da instituição, mas por estarem vinculados à uma política pública mais ampla que norteou a criação dos IFs. A avaliação nos possibilita inferir que, no *campus* Luziânia assim como nos demais *campi*, é primordial desenvolver ações para melhor atuação nos colegiados de curso bem como políticas de incentivo à produção do docente. Essas insuficiências institucionais e algumas fragilidades vinculadas à atuação docente são demonstradas na tabela 5.

Tabela 5 – Curso de Licenciatura em Química: Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial

Indicador/Campi	Luziânia	Anápolis	Itumbiara	Uruaçu
2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	4	4	2	5
2.3 Atuação do coordenador	4	5	4	5
2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	5	5	5	5
2.5 Corpo docente: titulação	4	4	5	5
2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	5	5	5	5
2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica	5	5	4	5
2.9 Experiência no exercício da docência superior	4	4	4	4
2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	1	4	2	4
2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2	2	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A respeito do primeiro indicador desta dimensão, indicador 2.1 “Núcleo Docente Estruturante – NDE”, o *campus* Uruaçu obteve a nota 5 pela excelente atuação da instância. Além de observar a integração do currículo com o perfil profissional do licenciado em Química, nota-se um evidente desempenho no NDE implantado ao considerar a elaboração, aplicação e avaliação do PPC. Em Luziânia e Anápolis, tendo em vista a participação ativa dos componentes do núcleo para contribuir com a adequação, consolidação, reformulação e desenvolvimento do PPC, o desempenho no indicador foi considerado muito bom. Assim, o conceito 4 foi atribuído aos dois *campi*. Somente no *campus* Itumbiara a atuação do NDE foi considerada insuficiente, uma vez que recebeu o conceito 2, em razão da instância ter sido criado recentemente e não dispor de uma efetiva participação no *campus*. Não é suficiente simplesmente instituir o NDE para que ocorra a democratização do processo de gestão. Apesar de ser regulamentado pela Conaes, é de responsabilidade de cada *campus* potencializar a atuação do NDE como órgão colegiado na gestão educacional para melhorar a qualidade no

processo de ensino e de aprendizagem na educação superior. O grupo de professores que compõem o NDE deve estar efetivamente comprometido com a elaboração, o desenvolvimento e a consolidação do PPC ao qual pertence.

Nos *campi* Luziânia e Itumbiara a “Atuação do coordenador”, indicador 2.3 recebeu o conceito 4, visto que, nesse último a função de coordenação de curso ainda não estava formalizada, sendo executada pela coordenação acadêmica. Em Anápolis e Uruaçu foi atribuído o conceito 5 considerado de excelência no que diz respeito à gestão do curso, relação com docentes/discentes e representatividade nos colegiados superiores. Da mesma maneira, de acordo com os critérios de análise do atual instrumento de avaliação, o conceito máximo é conferido ao coordenador que administra a potencialidade do corpo docente do seu curso e favorecendo a integração e a melhoria contínua da comunidade acadêmica.

Assim como no curso de Sistemas de Informação, o conceito máximo foi conferido ao indicador 2.4 “Regime de trabalho do coordenador de curso” e ao indicador 2.6 “Regime de trabalho do corpo docente do curso” em todos *campi* analisados. Esses resultados corroboram a hipótese de que uma política institucional mais abrangente possibilita as condições de atuação do coordenador de curso e do corpo docente. O trabalho do coordenador do curso de Licenciatura em Química em regime integral com dedicação exclusiva à instituição permite o atendimento com excelência da demanda existente.

O indicador 2.5 “Corpo docente: titulação” recebeu o conceito 5 nos *campi* Itumbiara e Uruaçu, onde há o percentual maior que 80% de docentes com titulação obtida em cursos de mestrado ou doutorado. Ainda que os outros *campi* avaliados também disponham de uma porcentagem superior de professores que concluíram cursos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, também considerada de excelência, por uma imprecisão dos avaliadores, a nota atribuída foi 4. Importante ressaltar que os aspectos quantitativos para mensurar o referido indicador foram substituídos no último instrumento de avaliação por pontos mais qualitativos relacionando a titulação à atuação docente na formação do profissional do curso.

Relativamente ao indicador 2.8 “Experiência no exercício da docência na educação básica”, obrigatório para os cursos de licenciatura, somente o *campus* Itumbiara não alcançou o conceito máximo e recebeu a nota 4 pois possui um número menor de docentes com prática em sala de aula na educação básica. A experiência na educação básica possibilita uma melhor preparação dos estudantes dos cursos de licenciatura para as disciplinas de estágio supervisionado, uma vez que proporciona a relação de teoria e prática por meio de situações vivenciadas na realidade escolar.

O conceito 4 foi atribuído a todos os *campi* no indicador 2.9 “Experiência no exercício

da docência superior”, uma vez que, em todas as unidades, mais de 60% dos docentes do curso de Licenciatura em Química possuem mais três anos de experiência no magistério superior. Dessa forma, a experiência docente deve permitir a identificação das dificuldades dos estudantes para que se possa elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades. Ademais, espera-se que com a vivência no magistério superior, o professor seja capaz de explicar o conteúdo em linguagem acessível às particularidades da turma de forma que apresente exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares com o objetivo de obter resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a “Atuação do colegiado de curso ou equivalente”, indicador 2.12, os *campi* Luziânia e Itumbiara foram avaliados com o conceito insatisfatório pelos avaliadores do Inep. Luziânia obteve o menor conceito e a nota que o *campus* Itumbiara recebeu foi a nota 2. Nesse *campus*, questões acadêmicas e administrativas eram tratadas nas reuniões do NDE que tem outro papel, conforme citado anteriormente. Este fato, que levou ao resultado insatisfatório neste curso, também ocorreu em alguns *campi* na avaliação do curso de Sistemas de Informação. É fundamental que os docentes conheçam a função e as atribuições de cada órgão colegiado da instituição em que atuam para que o processo de tomada de decisões seja eficaz. O colegiado está muito bem institucionalizado nos *campi* Anápolis e Uruaçu que alcançaram o conceito 4. Foi observado que o colegiado de curso nesses *campi* possui representatividade dos segmentos e suas reuniões, encaminhamentos e decisões estavam devidamente registradas segundo as normas da IES. A discrepância nos conceitos obtidos reflete a pouca compreensão em alguns *campi* do papel do colegiado na gestão acadêmico administrativa do curso. Além da demanda pela representatividade dos segmentos do curso no órgão, a periodicidade devidamente registrada e comprovada bem como o fluxo de encaminhamento das decisões com suporte de registro e a avaliação periódica sobre o seu desempenho são aspectos relevantes para melhora da qualidade do indicador. Cabe ressaltar que é imprescindível a dinamização e ressignificação do espaço do colegiado de curso em alguns *campi*, em especial em Luziânia e Itumbiara.

Por último, o indicador 2.16, “Produção científica, cultural, artística ou tecnológica” recebeu conceitos considerado insuficiente em todos os *campi*. A maioria dos docentes do curso possuem menos de quatro produções nos últimos três anos. A produção pouco expressiva também foi verificada no curso de Sistemas de Informação o que nos leva a depreender ser um problema institucional. A produção científica, cultural, artística ou tecnológica é a forma pela qual a instituição se faz presente junto à comunidade externa é um veículo para a melhoria da

qualidade de vida dos habitantes. Entretanto para explicar o conceito insuficiente de maneira tão generalizada nos cursos analisados nesse estudo, independente do *campus*, podemos levantar alguns fatores limitantes, tais como: a sobrecarga de horas aula, o envolvimento dos docentes em projetos de extensão, a assunção de cargos na gestão acadêmica por meio de coordenações de cursos, chefias de departamento, e primordialmente a inexistência de políticas institucionais de longo prazo.

Os indicadores da Dimensão 2, demonstram de forma explícita a demanda de maior atenção a aspectos do planejamento articulado, monitoramento da execução e o acompanhamento dos processos acadêmico-administrativos dos cursos em especial nos *campi* Luziânia e Itumbiara.

A Infraestrutura do curso é tratada na dimensão 3. Esta dimensão se destaca pela sistematização e comprovação dos processos administrativos na gestão dos cursos superiores de graduação. Em especial nessa dimensão encontram-se muitas disparidades entre os *campi* do IFG justamente no aspecto que as competências de alguns indicadores estão mais ligadas à gestão local e com menor correlação com as políticas institucionais. A tabela 6 aponta os conceitos obtidos em cada indicador e a comparação dos respectivos *campi*.

Tabela 6 – Curso de Licenciatura em Química: Dimensão 3 - Infraestrutura

Indicador/ <i>Campi</i>	Luziânia	Anápolis	Itumbiara	Uruaçu
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	2	1	1	1
3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	3	3	4	4
3.3 Sala coletiva de professores	5	3	2	2
3.4 Salas de aula	5	4	4	5
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	4	4	3	5
3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	3	4	4	1
3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	3	4	3	1
3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	3	3	2	3
3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	3	3	2	3

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Acerca do indicador 3.1 “Espaço de trabalho para docentes em tempo integral”, o conceito foi insatisfatório em todos os *campi* analisados. O *campus* Luziânia recebeu o conceito 2 enquanto que para os demais *campi* foi atribuído o menor conceito, a nota 1. Em todas as unidades, a justificativa é de que todo *campus* em fase de implantação apresenta vários problemas para atender as exigências de determinados indicadores da dimensão relacionada a infraestrutura. Se considerarmos apenas no âmbito do IFG, os espaços de maneira geral são insuficientes para as demandas, o que pode comprometer o planejamento das atividades, a

organização administrativa e a preparação de atividades diferenciadas de ensino. Para tanto somente uma visita posterior poderia comprovar se as questões foram solucionadas à medida que os *campi* se estabeleceram e consolidaram sua inserção na comunidade.

No indicador 3.2 “Espaço de trabalho para o coordenador”, os quatro *campi* receberam conceitos satisfatórios. O conceito 4 foi atribuído aos *campi* Itumbiara e Uruaçu, posto que o espaço de trabalho foi considerado muito bom pelo avaliador em relação à dimensão, conservação e equipamentos para o atendimento da comunidade acadêmica. Os *campi* Luziânia e Anápolis alcançaram o conceito 3 em virtude de o espaço de trabalho ser compartilhado com outras coordenações de curso. Embora todas as salas estejam munidas de equipamentos adequados para viabilizar as ações acadêmico-administrativas e as necessidades institucionais, o atendimento com privacidade fica comprometido.

A “Sala coletiva de professores”, indicador 3.3, foi considerada excelente pelos avaliadores no *campus* Luziânia, que alcançou o conceito 5. A sala ampla, mobiliada, iluminada e ventilada, tanto viabiliza o trabalho quanto permite o descanso do docente. Em Anápolis o conceito adquirido foi 3 considerando a sala de professores suficiente. Nota-se que nesse *campus*, na ocasião da avaliação, estava projetada uma nova sala de professores em um novo bloco que estava sendo construído. O conceito 2 foi atribuído aos *campi* Itumbiara e Uruaçu, onde a sala implantada para os docentes foi considerada insuficiente considerando a dimensão e a disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação em função do número de professores.

Quanto ao indicador 3.4 “Salas de aula”, o *campus* Luziânia obteve o conceito 5, bem como no *campus* Uruaçu. Por meio da visita *in loco*, verificou-se que as salas de aula atendem as necessidades da IES e do curso, uma vez que, promovem o conforto do estudante e viabilizam o trabalho docente além de possuir recursos tecnológicos adequados para as atividades desenvolvidas. Nos *campi* Anápolis e Itumbiara, as salas de aula são muito boas e o resultado da avaliação no indicador foi o conceito 4. Por ser um *campus* em implantação, Anápolis na ocasião da visita dos avaliadores passava por adaptações na estrutura física das salas o que justificou um conceito menor.

Sobre o indicador 3.5 “Acesso dos alunos a equipamentos de informática”, que considera principalmente o atendimento dos laboratórios de informática às necessidades da instituição e do curso, o conceito 4 foi conferido aos *campi* Luziânia e Anápolis. Os equipamentos de informática atendem muito bem aos discentes considerando a quantidade de equipamentos, conforto, velocidade da internet e adequação ao espaço físico. O *campus* Uruaçu recebeu o conceito 5 com destaque para a velocidade do acesso à internet e instalação de

aplicativos atualizados. Em Itumbiara, o acesso dos estudantes aos dispositivos de informática foi considerado suficiente, auferindo, portanto, o conceito 3.

No que se refere aos indicadores 3.6 “Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)” e 3.7 “Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)”, os *campi* Anápolis e Itumbiara alcançaram o conceito 4. O acervo bibliográfico disponível nesses *campi* apresenta uma boa razão entre a quantidade de vagas para o curso, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES. Tanto a bibliografia básica quanto a complementar está adequada em relação às UCs e os estudantes têm acesso ao acervo de revistas e periódicos feito pela conexão de qualquer computador ligado à rede do IFG. Luziânia recebeu o conceito 3 por possuir um número menor de exemplares, contudo apresenta características semelhantes às outras bibliotecas. Apenas o *campus* Uruaçu obteve o conceito insuficiente, uma vez que, pelo menos cinco UCs possuíam menos de três títulos tanto na bibliografia básica quanto na bibliografia complementar e a pesquisa por exemplares no sistema informatizado de busca retornou resultados falhos. Por esses motivos, o *campus* Uruaçu recebeu o conceito 1. É inegável que a insuficiência de livros compromete o aprofundamento do conhecimento dos estudantes e limita suas potencialidades.

Ao concluir a dimensão, verifica-se que os “Laboratórios didáticos de formação específica”, indicador 3.9, estavam implantados de maneira insuficiente no *campus* Itumbiara. Em virtude de a avaliação ter sido realizada no *campus* ainda em expansão, os laboratórios para aulas experimentais da área de Química estavam em fase final de implantação e equipamentos essenciais para o funcionamento não haviam sido instalados. As vidrarias adquiridas também não eram suficientes para atender a demanda. Para tentar minimizar o problema, a instituição apresentou as notas de empenho de aquisição dos materiais necessários para o atendimento eficaz dos laboratórios. Ainda assim, o conceito 2 foi recebido pela avaliação no indicador. Os outros *campi* obtiveram o conceito 3 pois os laboratórios atendem de maneira suficiente às necessidades do curso, de acordo com o PPC e as normas de funcionamento, utilização e segurança. Problemas semelhantes aos mencionados no *campus* Itumbiara foram citados no relatório do *campus* Uruaçu. Ainda assim, o conceito do *campus* foi considerado satisfatório.

Os resultados apontados nessa dimensão são imprescindíveis para colaborar com a coordenação dos cursos e os dirigentes do IFG na melhoria contínua da gestão e oferta de uma educação de qualidade. É necessário sistematizar as dinâmicas acadêmicas e administrativas que são expressas por meio do planejamento, execução e acompanhamento do acervo bibliográfico, dos laboratórios didáticos e do espaço de trabalho dos professores para além das métricas quantitativas. Considera-se relevante que a partir da avaliação as instâncias

competentes tenham buscado minimizar ou dirimir as causas dos conceitos insatisfatórios atribuídos pela comissão. Entretanto, compreendemos que alterações significativas necessitam de um planejamento detalhado e de recursos orçamentários. Como alterações significativas dependem de recursos provenientes da mantenedora, o MEC, a atuação dos gestores fica limitada.

6.3 AÇÕES PARA O ALCANCE DO CONCEITO DE EXCELÊNCIA

Após a investigação dos resultados obtidos, verificou-se que a avaliação externa é um mecanismo relevante para orientar as instituições quanto aos aspectos mais frágeis e que necessitam de aprimoramento. Dessa forma, considera-se de extrema importância a análise dos resultados obtidos, visando nortear as mudanças a serem implementadas para alcançar o conceito de excelência.

Primeiramente, foram explorados os dados obtidos a partir dos resultados no Sinaes, alcançados pelo *campus* Luziânia, nos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e de Licenciatura em Química, em comparação aos demais *campi* do IFG. À vista disso, serão apresentadas sugestões de ações visando à melhoria dos resultados atingidos pelo *campus* Luziânia do IFG nas avaliações de seus cursos superiores de graduação.

Triviños (2009) afirma que a análise de dados por meio de uma abordagem interpretativa pode ser pautada tanto pela teoria quanto pela experiência do pesquisador. Assim, as ações a seguir, além de baseadas no referencial teórico e na pesquisa documental, também foram fundamentadas nos conhecimentos práticos de minha atuação como Técnico em Assuntos Educacionais do referido *campus*.

Durante o período posterior às avaliações, até a atualidade, a instituição passou por diversas melhorias que poderão levá-la a, numa próxima avaliação, alcançar o conceito de excelência, não sendo necessária nova ação a ser tomada. Conforme mencionado anteriormente, as avaliações dos cursos foram efetuadas nos anos de 2014 e 2017. Além disso, importa destacar, que as sugestões foram ajustadas de acordo com o atual instrumento avaliativo, de modo que se possa contribuir com o aperfeiçoamento dos cursos ofertados.

O quadro 7 apresenta as ações propostas para que os cursos ofertados no *campus* Luziânia alcancem o conceito 5, considerado de excelência, com base nas exigências constantes no instrumento de avaliação vigente:

Quadro 7 – Ações propostas para alcançar o conceito de excelência.

Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica		
Indicador	Exigência para o conceito de excelência	Ações Recomendadas
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.	-Adotar práticas exitosas ou inovadoras para a revisão das políticas institucionais implantadas.
1.2 Objetivos do curso	Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso.	-Atualizar o PPC para que os objetivos do curso considerem característica locais e regionais. -Implementar novas práticas no campo do conhecimento relacionado ao curso.
1.3 Perfil profissional do egresso	O perfil profissional do egresso consta no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, sendo ampliado em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho	-Atualizar o PPC para que as competências desenvolvidas pelo egresso estejam articuladas com as necessidades locais e regionais. Essas competências também devem ser ampliadas atendendo às novas exigências do mundo do trabalho.
1.4 Estrutura curricular	A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso), explicita claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e apresenta elementos comprovadamente inovadores.	-Atualizar o PPC para que a estrutura curricular apresente elementos comprovadamente inovadores.
1.5 Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira,	-Atualizar o PPC e por conseguinte a bibliografia dos conteúdos curriculares; -Induzir o contato dos conteúdos com conhecimento recente e inovador.

	africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.	
1.6 Metodologia	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.	-Adotar metodologias inovadoras e baseadas em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.
1.7 Estágio curricular supervisionado	O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e contempla carga horária adequada, orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão, existência de convênios, estratégias para gestão da integração entre ensino e mundo do trabalho, considerando as competências previstas no perfil do egresso, e interlocução institucionalizada da IES com o(s) ambiente(s) de estágio, gerando insumos para atualização das práticas do estágio.	-Gerar insumos para que as práticas do estágio curricular supervisionado sejam atualizadas.
1.10 Atividades complementares	As atividades complementares estão institucionalizadas e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento, a aderência à formação geral e específica do discente, constante no PPC, e a existência de mecanismos comprovadamente exitosos ou inovadores na sua regulação, gestão e aproveitamento	-Criar mecanismos exitosos ou inovadores na realização das atividades complementares.
1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	O Trabalho de Conclusão de Curso está institucionalizado e considera carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação, a divulgação de manuais atualizados de apoio à produção dos trabalhos e a disponibilização dos TCC em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet.	-O IFG atende todas as exigências do indicador.
1.12 Apoio ao discente	O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios	-Promover ações exitosas ou inovadoras com o objetivo de garantir a permanência e êxito dos discentes.

	remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras	
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e existência de processo de autoavaliação periódica do curso .	-Realizar autoavaliação periódica dos cursos; -Utilizar os resultados da autoavaliação como elementos para melhoria contínua do curso. -Divulgar o resultado da autoavaliação realizada pela CPA para a comunidade acadêmica.
1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.	-Possibilitar experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas no usos de materiais e recursos didáticos tecnológicos.
1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.	-Registrar e disponibilizar ao estudante informações que garantam a natureza formativa da avaliação; -Adotar ações concretas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.
1.20 Número de vagas	O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos periódicos , quantitativos e qualitativos , e em pesquisas com a comunidade acadêmica, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última, quando for o caso).	-Realizar estudos atualizados e pesquisas com a participação da comunidade acadêmica, para comprovar a adequação do número de vagas ao número de docentes e infraestrutura dos cursos.
1.21 Integração com as redes públicas de ensino	Os convênios e ações promovem integração com a rede pública de ensino e permitem o desenvolvimento, a testagem, a	-Firmar convênio com a Secretaria Municipal de Educação;

	execução e a avaliação de estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas, com resultados relevantes para os discentes e para as escolas de educação básica, havendo ações comprovadamente exitosas ou inovadoras.	-Criar ações exitosas e inovadoras na promoção da integração com as redes públicas de ensino.
1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas	As atividades práticas de ensino estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC, estão presentes e relacionam teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso.	-O IFG atende todas as exigências do indicador.
Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial		
2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho; e mantém parte de seus membros desde o último ato regulatório.	-Realizar estudos para atualização constantes do PPC; -Atualizar a portaria que designa os membros do NDE, incluindo entre eles docentes que eram membros na última regulação do curso.
2.3 Atuação do coordenador	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado, dispõe de indicadores de desempenho da coordenação disponíveis e públicos e administra a potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.	-Elaborar um plano de ação que apresente indicadores do desempenho da coordenação e compartilhar com a comunidade acadêmica.
2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar	-Elaborar um plano de ação que apresente indicadores do desempenho da coordenação e compartilhar com a comunidade acadêmica.

	(quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação, e proporciona a administração da potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.	
2.5 Corpo docente: titulação	O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, proporciona o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentiva a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação .	-Proporcionar o acesso dos estudantes a conteúdos de pesquisa de ponta relacionadas aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso.
2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	O regime de trabalho do corpo docente permite o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem, havendo documentação sobre as atividades dos professores em registros individuais de atividade docente, utilizados no planejamento e gestão para melhoria contínua.	-O IFG atende todas as exigências do indicador.
2.7 Experiência profissional do docente	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional, atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática, promover compreensão da aplicação da interdisciplinaridade no contexto laboral e analisar as competências previstas no PPC considerando o conteúdo abordado e a profissão.	-Realizar capacitações com a finalidade de atualização do corpo docente sobre a interação do conteúdo com a prática.
2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica	O corpo docente possui experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem	-Elaborar atividades e avaliações para promover a melhor aprendizagem dos estudantes com dificuldades;

	aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.	-Utilizar os resultados obtidos para redefinir sua prática docente.
2.9 Experiência no exercício da docência superior	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.	-O IFG atende todas as exigências do indicador.
2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	O colegiado atua , está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões, dispõe de sistema de suporte ao registro, acompanhamento e execução de seus processos e decisões e realiza avaliação periódica sobre seu desempenho, para implementação ou ajuste de práticas de gestão	-Realizar avaliação periódica do desempenho do colegiado. -Implementar, por meio de avaliações, o ajuste nas práticas da gestão do colegiado de curso.
2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo , 9 produções nos últimos 3 anos	-Incentivar a participação dos docentes em eventos de produção científica, cultural, artística ou tecnológica.
Dimensão 3 – Infraestrutura		
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais, possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados, garantem privacidade para uso dos recursos, para o atendimento a discentes e orientandos, e para a guarda de	-Construir espaços de trabalho que possam garantir privacidade no atendimento dos estudantes.

	material e equipamentos pessoais, com segurança.	
3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, possui equipamentos adequados, atende às necessidades institucionais, permite o atendimento de indivíduos ou grupos com privacidade e dispõe de infraestrutura tecnológica diferenciada, que possibilita formas distintas de trabalho.	-Construir espaços de trabalho em que o coordenador do curso tenha privacidade no atendimento tanto individual quanto ao grupo de estudantes.
3.3 Sala coletiva de professores	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes, permite o descanso e atividades de lazer e integração e dispõe de apoio técnico-administrativo próprio e espaço para a guarda de equipamentos e materiais.	-Aumentar a quantidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação disponíveis na sala de professores para que seja proporcional ao número de docentes.
3.4 Salas de aula	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto, disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, flexibilidade relacionada às configurações espaciais, oportunizando distintas situações de ensino-aprendizagem, e possuem outros recursos cuja utilização é comprovadamente exitosa.	-O IFG atende todas as exigências do indicador.
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, possui hardware e software atualizados e passa por avaliação periódica de sua adequação, qualidade e pertinência.	-O IFG atende todas as exigências do indicador.
3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado , o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado , considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado	-Atualizar a bibliografia básica nos PPC dos cursos; -Elaborar relatório, assinado pelo NDE, de adequação que comprove a compatibilidade entre o número de vagas e a quantidade de exemplares disponível no acervo; -Elaborar um plano de contingência que garanta a adequação da quantidade de

	<p>pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.</p>	<p>exemplares com a demanda do curso.</p>
<p>3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)</p>	<p>O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que complementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a</p>	<p>-Atualizar a bibliografia básica nos PPC dos cursos; -Elaborar relatório, assinado pelo NDE, de adequação que comprove a compatibilidade entre o número de vagas e a quantidade de exemplares disponível no acervo; -Elaborar um plano de contingência que garanta a adequação da quantidade de exemplares com a demanda do curso.</p>

	quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.	
3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas, havendo, ainda, avaliação periódica quanto às demandas, aos serviços prestados e à qualidade dos laboratórios, sendo os resultados utilizados pela gestão acadêmica para planejar o incremento da qualidade do atendimento, da demanda existente e futura e das aulas ministradas.	-Realizar avaliação periódica da qualidade dos serviços executados pelos laboratórios; -Utilizar os resultados das avaliações realizadas para planejar um atendimento com excelência e melhoria das aulas ministradas e das demandas futuras.
3.16 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) está homologado pela CONEP, pertence à própria instituição e presta atendimento a instituições parceiras.	-Atualizar o PCC para que conste que o curso realiza pesquisa com seres humanos. O IFG atende todas as exigências do indicador, entretanto não foi avaliado pelo motivo mencionado.

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, foram analisados os relatórios de avaliação do ato regulatório de reconhecimento dos cursos superiores de graduação ofertados no *campus* Luziânia do IFG e demais *campi* que ministravam o mesmo curso afim de indicar medidas para que a qualidade seja aperfeiçoada a partir das orientações propostas pelas demandas da avaliação.

Em comparação aos demais *campi* que oferecem os cursos analisados, Luziânia obteve resultados diversos. Na avaliação do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, o *campus* Luziânia foi mais bem avaliado na dimensão que trata da organização didático-pedagógica, tendo alcançado o conceito 4 em todos os indicadores. No que se refere à infraestrutura, dentre os indicadores avaliados, o *campus* apresentou conceito maior ou igual em relação aos demais, alcançando uma média de 3,38. Ao mesmo tempo, a única dimensão em que o *campus* Luziânia obteve uma avaliação inferior é a que aborda o corpo docente e tutorial da instituição. Nessa dimensão, dos nove indicadores avaliados, Luziânia obteve somente notas iguais ou inferiores aos demais *campi* analisados, apresentando um conceito médio de 3,56 enquanto que nos *campi* Goiânia e Inhumas a média foi de 3,67.

Na análise comparativa do curso de Licenciatura em Química, o *campus* Luziânia recebeu melhor avaliação somente nos indicadores referentes à infraestrutura ainda que na ocasião da avaliação o *campus* se encontrava em processo de implantação. Na avaliação da dimensão organização didático-pedagógica e da dimensão corpo docente e tutorial, o *campus* Uruaçu alcançou melhores conceitos e obteve uma nota média de 4,07 e 4,33, respectivamente. Embora o *campus* Luziânia não tenha sido mais bem avaliado na dimensão 1 e 2, houve diversos indicadores em que o conceito de excelência, nota 5, foi atingido.

Dentre as fragilidades apontadas no relatório de avaliação do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação do *campus* Luziânia, destacam-se indicadores que compõe a dimensão 2, corpo docente e tutorial. Os conceitos foram insatisfatórios nos indicadores relacionados à atuação do colegiado, experiência profissional do professor, bem como sua produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Questões relacionadas ao colegiado do curso eram tratados em reuniões do NDE que possui outro propósito e o baixo número de produção por parte do corpo docente se contrapõe com o elevado percentual de professores que possuem formação em pós-graduação *stricto sensu*. O corpo docente é admitido com uma excelente formação acadêmica entretanto há uma inexpressiva produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Pelos mesmos motivos, essas dificuldades também foram encontradas no curso de Licenciatura em Química. A bibliografia básica e complementar por unidade curricular, indicador

correspondente da dimensão 3, infraestrutura, também foi avaliada com conceitos insuficientes no curso de Sistemas de Informação em consequência da inadequada quantidade de exemplares disponíveis no acervo. Os impasses relativos à aquisição de bens estão fora de alcance da instituição pois passam por questões financeiras e orçamentárias que são liberadas pelo governo federal.

O curso de Licenciatura em Química também apresentou fragilidades nos indicadores Estágio Curricular Supervisionado e TCC que pertencem à dimensão que diz respeito à organização didático-pedagógica. Na ocasião da avaliação de reconhecimento do curso não havia documentos institucionais que regulamentassem as atividades no *campus*. Os espaços de trabalho para docentes em tempo integral foi outra insuficiência encontrada no curso em razão de sua avaliação ocorrer no período de implantação. Podemos inferir que se a avaliação fosse realizada atualmente essas insuficiências não seriam observadas.

Na avaliação *in loco*, os dois cursos do *campus* Luziânia se destacam em indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial, que abordam o regime de trabalho tanto dos professores quanto dos coordenadores de curso. Os docentes do IFG são admitidos para uma jornada de trabalho integral com dedicação exclusiva à instituição. Neste caso, a política institucional instituída possibilita o conceito máximo nos indicadores inferindo assim que o regime de trabalho possibilita um atendimento de excelência à comunidade acadêmica. Ademais, no curso de bacharelado, a titulação do corpo docente também foi considerada de excelência o que corrobora a hipótese que uma política institucional possibilita condições para excelência uma vez que docentes com maior titulação adquirem maior pontuação no processo de seleção. Na dimensão referente à organização didático-pedagógica, o curso de licenciatura alcançou o conceito máximo nas ações de apoio ao discente. Neste indicador em especial, o IFG demonstra apoiar os acadêmicos para que o espaço universitário seja inclusivo e potencialize a aprendizagem. No que diz respeito à infraestrutura, a sala de aula e a sala de professores foram consideradas de excelência. Ainda que avaliadas em um momento de implantação, essas estruturas foram concluídas e a aquisição dos equipamentos foi efetuada para que o espaço acadêmico fosse favorável para a atividade universitária. Do mesmo modo, o acesso dos estudantes aos equipamentos de informática foi considerado de excelência no curso de Bacharelado em Sistemas de Informação pela preocupação em disponibilizar equipamentos adequados bem como conforto e acesso à internet com espaços físicos apropriados.

Após a análise comparativa e levantamento dos destaques e fragilidades encontradas nos diversos indicadores, recomendam-se ações para que o conceito de excelência seja alcançado em uma nova avaliação. Verifica-se que, após o período de avaliação, o *campus*

Luziânia já passou por diversas melhorias e que alguns critérios de análise, estabelecidos no instrumento de avaliação, já haviam sido cumpridos. Para o alcance do conceito de excelência, o atual instrumento faz exigência de práticas exitosas e inovadoras, que não eram mencionadas nos instrumentos anteriores. Assim sendo, as principais ações recomendadas na dimensão organização didático-pedagógica se refere à presença de elementos comprovadamente exitosos ou inovadores. Nesta dimensão, ações para atualização do PPC também são propostas em virtude da não atualização desses documentos embora essa atividade seja atribuição do NDE. Os projetos que abordam iniciativas de inovação e êxito devem constar no PPC em sua estrutura e conteúdos curriculares. Em relação ao corpo docente e tutorial, dimensão 2, atualmente o IFG atende exigências que não eram contempladas na ocasião da avaliação de reconhecimento. Os indicadores que precisam de melhoria apontam para ações de realização de estudos ou planos para proporcionar o desenvolvimento efetivo do corpo docente na IES. Visto que o *campus* passava por processo de implantação e ampliação de sua sede própria quando a avaliação foi realizada, aspectos relativos à infraestrutura foram aprimorados com o passar dos anos. Para o alcance do conceito de excelência nos indicadores dessa dimensão, são necessárias novas aquisições e construção de espaços físicos. Uma IES pública federal necessita de autorização de instâncias superiores para essas atividades, ficando a instituição de mãos atadas para o alcance da excelência no quesito.

É interessante que haja uma mobilização inclusive por meio de ações políticas, preferencialmente intermediadas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) para que essa instituição possa demarcar e reafirmar sua relevância no desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico local e regional, em especial por meio das mediações possíveis e necessárias que estão vinculadas à educação superior de qualidade.

O contraste dentro da própria instituição também é interessante e mostra como nem sempre a política institucional consegue se disseminar em toda a IES de forma idêntica, criando bolsões de dificuldade e de excelência em diferentes espaços. Há questões que obviamente dependem da instituição, outras de cada *campus* e outras ainda da mantenedora, no caso o MEC. Por isso que agir simultaneamente nas frentes política, acadêmica e administrativa é fundamental para o êxito do gestor e para a qualidade do curso.

Nesse sentido, analisar a avaliação da qualidade dos cursos de graduação de uma IES pública é um mecanismo relevante para orientar a instituição analisada quanto aos aspectos mais frágeis e que carecem de aprimoramento. É fundamental que ao se atribuir um conceito a um indicador sejam apontados os motivos que conduziram o resultado alcançado para que as

IES norteiem as mudanças a serem implementadas.

Deste modo, ao final do trabalho, depreendeu-se que, após o processo avaliativo e a partir dos resultados da avaliação houve o aprimoramento de aspectos que influenciam diretamente a qualidade de formação dos estudantes do IFG, sobretudo no *campus* Luziânia em todas as dimensões observadas. Esse progresso foi evidenciado por meio de construção de documentos orientadores e normativas internas posteriores ao processo avaliativo assim como pela adoção de dinâmicas internas que fortaleceram aspectos apontados como fragilidades em uma primeira avaliação. Assim, o Sinaes, na IES, cumpriu seu papel de acordo com a legislação que é de promover a melhoria da qualidade da educação superior e do aumento de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Apesar dos avanços obtidos pela instituição ao longo do tempo, é importante continuar evoluindo, sem deixar de buscar a qualidade do ensino.

Essa dissertação contribui para que a instituição, os seus acadêmicos e futuros egressos sejam diretamente beneficiados pela oferta de uma educação superior mais qualificada e por projetos de pesquisa e extensão mais articulados com a atuação profissional local e regional.

Assim, por meio deste trabalho, gestores, coordenadores de curso, docentes e técnico-administrativos poderão sistematizar suas ações de forma a promover a melhoria contínua da gestão e a oferta de uma educação de qualidade por meio de dinâmicas acadêmicas e administrativas que são expressas por meio do planejamento, execução e acompanhamento das medidas propostas a partir da apreciação dos resultados apresentados neste estudo.

Esse estudo abre possibilidades metodológicas para a continuidade de pesquisas que busquem explicitar o impacto dos processos avaliativos realizados na educação superior ofertada no *campus* em estudo e em outros espaços. A partir desse trabalho, marcado pela preocupação genuína com a educação superior de qualidade, novos estudos podem ser conduzidos, quer para avaliar as consequências, desdobramentos e usos da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino, quer para gerar subsídios para a meta-avaliação do Sinaes, buscando melhor entender os seus limites e possibilidades de contribuir com a adoção e implantação de políticas e programas institucionais capazes de promover boas práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Desafios da educação profissional e tecnológica: novas faces dos mesmos problemas. **Comciência**: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Campinas, Dossiê n. 203, nov. 2018.
- ALMEIDA, Wania Manso de. **A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro**: aproximações e distanciamentos. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010.
- ALVIM, Cristina G.; DUARTE, Marisa R. T. Planejamento da Avaliação Institucional na UFMG a partir da reestruturação da Comissão Própria de Avaliação. In: Simpósio Avaliação da Educação Superior, 1, p. 1-11 2015, Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-624, dez. 2007.
- BARBOSA, Waldir; MACHADO, Flávia P.; PIRES, Luciene L. A. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930 – 1990). In: BARBOSA, Waldir; LÔBO, Sônia Aparecida; PARANHOS, Murilo F. (Org.). **Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas**. Goiânia: Editora IFG, 2015.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014
- 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. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.
- BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.
- BUSCHLE, Cristala Athanzio. Pesquisa científica: conceito e tipos. In: BUSCHLE, Cristale. **Metodologia Científica e da Pesquisa**. Joinville: UDESC, 2014. Cap. 3. p. 57-84.
- CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. Nilo Peçanha e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no contexto da primeira república (EAAs): 1910 – 1914. In: Conferência

Internacional de História Econômica, 7, 2018, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: USP/ABPHE, 2018. p. 1 - 33.

CAVALCANTE, Jorge Henrique Mariano. **O processo de auto-avaliação institucional do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES como ferramenta de gestão estratégica nas IES: um estudo de caso.** 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997

DAVOK, Delsi Fries; BROTTI, Maria Gorete. Panorama da Avaliação da Educação Superior no Brasil. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, IV, 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2004. p. 1-14.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p.817-825, nov. 2008

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior.** 2017. 299 f. Tese (Doutorado) - Curso de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2017

FERREIRA, Viviane Izidoro. **Diagnóstico da mudança da rede federal de educação: reflexos positivos e negativos no processo de implementação da reitoria do IF Goiano.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2016

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
GARCIA, Adilso de Campos. Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória. **Vozes dos Vales**, Diamantina, n. 13, p. 1-18, mai. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 115 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p.129-149, nov. 2003.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições. **Estudos em avaliação educacional**, v. 16, n. 31, p. 101-132, jan/jun. 2005

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia: Revista brasileira de geografia econômica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 9, p.1-17, jul./dez. 2016.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; RIBEIRO, Wagner Leite. Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 53, jul./set. 2019.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, Mar. 2014

HOFFMANN, Celina et al. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014.

IFG. **Apresentação**. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em <http://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao>

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 a 2023**. Goiânia: IFG, 2018.

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.

INEP, **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília: INEP, 2017a

INEP. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017**. Novos instrumentos de avaliação externa: instrumento de avaliação institucional externa – presencial e a distância (IAIE); instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distância (IACG). Brasília, DF, 2017b

INEP. **Nota Técnica nº 56/2019/CGCQES/DAES, de 1 de agosto de 2019**. Metodologia de Cálculo do CPC 2018. Brasília, INEP, 2019b

INEP. **SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5.ed. Brasília: INEP, 2009. 328p.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019a.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 2. ed. ver. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LAUX, Maria Aparecida Bernart; VICENTINE, Claudia Mara. Avaliação e Credenciamentos Universitário: Fundamentos para uma reflexão sobre a realidade brasileira, em relação com a vigente no continente sulamericano. In: Congresso Nacional de Educação e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p.291-304.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP. vol. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITE, Denise. Modelos Institucionais, Avaliação e Isomorfismos. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**: Brasília, INEP, 2006. 327 p. (Coleção Educação Superior em Debate).

LEMOS JUNIOR, Wilson. A História da Educação Profissional no Brasil e as origens do IFPR. **Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, v.1, n.1, p. 1-15, jan./jun., 2016.

LIMA, José Juarez Tavares et al. A importância do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES para a qualidade do ensino superior. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, Guarujá, v. 0, n. 8, p.1-11, jun. 2016.

LÔBO, Sônia Aparecida. Da Escola de Aprendizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho. In: BARBOSA, Waldir; LÔBO, Sônia Aparecida; PARANHOS, Murilo F. (Org.). **Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas**. Goiânia: Editora IFG, 2015, p. 69-94.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. **Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e do Exame Nacional de Cursos (ENC)**. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/23/1104p.htm>

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação profissional e desenvolvimento territorial: A expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 13, p. 94-106, 2017.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, p. 189-216, mai./ago. 2007.

MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.

MEC. **Portaria nº. 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2004. Seção 1, p. 12

MEC. **Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília: MEC, 2018

MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>.

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

MEC/CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: 2004

MEC/CONAES. **Resolução 01, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010

MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio CG. Avaliação das condições de ensino/ACE do INEP: reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **Avaliação**, v. 9, n. 1, p. 151-171, 2004.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORITZ, Jaqueline. **A concepção de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) nos governos Lula e Dilma**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Unioeste, Cascavel, 2017.

NUNES, Lina Cardoso. As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 339-348, jul./set. 2006.

ORTH, Miguel Alfredo; SCHMIDT, Michele de Almeida. Ações políticas e sociais da educação profissional: alguns aspectos históricos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.3, p.30-43, set./dez. 2013.

PAIVA, Francisco Da Silva. Ensino técnico: uma breve história. **Húmus**, v. 3, n. 8, p. 35-49, mai/jun/jul/ago. 2013.

PAIVA, Giovanni Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no provão e Enade. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, v. 5, n. 1/2, p. 193-200, 2003

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini et al. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr., 2011.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; FONSECA, Denise Grosso da; LARROSA, Sara Fernanda Tarter. Avaliação institucional participativa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, p. 333-348, jun. 2007.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RECKTENVALD, Marcelo. Tensões entre regulação e avaliação emancipatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Revista da Unifebe**, Brusque, v. 1, n.10, p.1105-1116, jul/dez, 2012

REIS, Fábio José Garcia dos. **Novos Instrumentos de Avaliação Favorecem Inovação nas IES**. SEMESP, 2018. Disponível em <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Novos-instrumentos-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-favorecem-inova%C3%A7%C3%A3o-nas-IES-1.pdf>

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-51.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 9-32, jan./abr. 2019

RISTOFF, Dilvo Ilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RISTOFF, Dilvo Ilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**: Brasília, INEP, 2006. 327 p. (Coleção Educação Superior em Debate).

ROTHEN, José Carlos. Avaliação e Política Institucional: Estudo dos Indicadores “Qualificação Docente” na avaliação das “Condições de Oferta de Cursos”. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 7, n. 3, p. 153-186, 2002

SÁ, Helvécio Goulart Malta de. **A transferência da escola de aprendizes artífices da cidade de Goiás para a nova capital**: contribuições para a construção da memória do IFG. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 172p.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v.2, n. 2, p. 25-39, 2009.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: A CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p.573-601, nov. 2011.

SILVA, Shirley Carmem da. Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015. In: BARBOSA, Walmir; PIRES, Luciene Lima de Assis; SANTOS, Neville Julio de Vilasboas e. (Org.). **Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas**. Goiânia: Editora IFG, 2016, p. 69-94.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. As escolas de aprendizes artífices-estrutura e evolução. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 3, p. 58-92, jul./set. 1982.

SOUSA, Beatriz Pereira Batista de; SOUSA, José Vieira de. Resultados do Enade na gestão acadêmica de cursos de licenciaturas: um caso em estudo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 232-253, maio/ago. 2012.

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, IX, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-21.

TOZZI, Marcos José; TOZZI, Adriana Regina. Conceito preliminar de curso (CPC) x conceito do curso (CC): há coerência desses valores nos cursos de engenharia? **Principia**, João Pessoa, n. 34, mai. 2017.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 9, n. 3, set. 2004

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Ed. 18ª Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009. 175p

VASCONCELOS, Natália Veloso Caldas de. Análise do Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileira. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, X, 2010, Mar del Plata. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-15.

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.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.