

---

**O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: reflexões sobre a autoavaliação nos Institutos Federais**

---

**The National Higher Education Evaluation System: Reflections on Self-Evaluation in Federal Institutes**

---

**El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior: reflexiones sobre la autoevaluación en los Institutos Federales**

---

Oliveira, Denise Lima de<sup>1</sup> (Palmas, TO, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-1600>  
Pires, Luciene Lima de Assis<sup>2</sup> (Jataí, GO, Brasil)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0187-3749>

**Resumo**

A avaliação do sistema educacional entrou na agenda do governo brasileiro com mais intensidade na década de 1990, como meio de subsidiar as reformas do sistema de ensino. Em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que reconfigurou a concepção e o modelo de avaliação institucional das instituições de ensino superior. Em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos institutos federais (IF), suas unidades passaram a ofertar esse nível de ensino e, para fins de regulação, tiveram que se adequar ao SINAES. Esse artigo tem o objetivo de examinar os pressupostos teóricos que subsidiam a política de avaliação da educação superior e averiguar de que modo os institutos federais inserem-se nessa política e como vêm se articulando para atender as diretrizes do SINAES. Para o estudo, foram selecionadas pesquisas em nível de pós-graduação em bancos oficiais de teses e dissertações, entre as quais foram identificados seis trabalhos com potencial para subsidiar esse debate. Os resultados revelam que o SINAES não contempla a configuração das instituições de educação profissional, não permite a avaliação institucional de sua totalidade e ainda pode ocultar a realidade dos IF e inibir seu desenvolvimento institucional.

**Palavras-chave:** Rede Federal de Educação Tecnológica. Educação profissional. Avaliação institucional. Autoavaliação.

**Abstract**

The evaluation of the educational system entered the Brazilian government's agenda more intensively in the 1990s, as a means of subsidizing the education reforms. In 2004, the National Higher Education Assessment System (SINAES) was created. SINAES reconfigured the conception and the institutional assessment model of higher education institutions. In 2008, the creation of the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education and the federal institutes (FI) forced its units to offer higher education. For regulation purposes, they had to adapt to SINAES. This paper aims to examine the theoretical assumptions that support the higher education evaluation policy, ascertain how federal institutes fit into it, and analyze their efforts to meet the SINAES guidelines. Six postgraduate researches were selected from official thesis and dissertation databases in order to support this debate. Results reveal that SINAES does not contemplate the configuration of professional education institutions, does not allow the institutional assessment of its entirety, and also can mask the reality of the FI and inhibit their institutional development.

**Keywords:** Federal Network of Technological Education. Professional Education. Institutional Evaluation. Self-Evaluation.

**Resumen**

La evaluación del sistema educativo entró en la agenda del gobierno brasileño con mayor intensidad en la década de 1990, como un medio para subsidiar las reformas del sistema educativo. En 2004, se

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas. [deniselo@ifto.edu.br](mailto:deniselo@ifto.edu.br)

<sup>2</sup> 86 a 2009. É Professora Titular aposentada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí. [lucieneapires@gmail.com](mailto:lucieneapires@gmail.com)

creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), que reconfiguró la concepción y el modelo de evaluación institucional de las instituciones de educación superior. En 2008, con la creación de la Red Federal para la Educación Profesional, Científica y Tecnológica y de los institutos federales (IF), sus unidades comenzaron a ofrecer ese nivel de educación y, para fines regulatorios, tuvieron que adaptarse al SINAES. Este artículo tiene como objetivo examinar los supuestos teóricos que respaldan la política de evaluación de la educación superior y averiguar cómo los institutos federales se ajustan a esa política y cómo están articulándose para cumplir con las directrices del SINAES. Para el estudio, fueron seleccionadas investigaciones a nivel de posgrado en bancos oficiales de tesis y disertaciones, entre las cuales se identificaron seis trabajos investigativos con el potencial de apoyar ese debate. Los resultados revelan que el SINAES no contempla la configuración de las instituciones de educación profesional, no permite la evaluación institucional en su totalidad y aún puede ocultar la realidad de los IF e inhibir su desarrollo institucional.

**Palabras-clave:** Red Federal de Educación Tecnológica. Educación profesional. Evaluación institucional. Autoevaluación.

### Considerações iniciais

O ato de avaliar, embora não seja uma tarefa simples, é um hábito inerente a todos os indivíduos. Das atividades mais casuais aos processos mais complexos, a avaliação estrutura e norteia nossas escolhas, tomadas de decisões e práticas nos âmbitos pessoal, social e profissional. Sempre que analisamos e escolhemos algo, emitimos juízo de valor fundamentado por processo de avaliação.

No âmbito educacional, a avaliação da aprendizagem escolar frequentemente tem sido objeto de estudo e ganhado amplo espaço nas pesquisas acadêmicas. Entretanto, há outras esferas da avaliação que precisam ser investigadas e debatidas a fim de que seus desdobramentos, sobretudo no contexto da formulação e implantação de políticas educacionais, sejam compreendidos como resultantes de um processo macro e não como circunstâncias desprezíveis.

O sistema de ensino brasileiro deu notabilidade à noção de avaliação como ferramenta útil à organização da educação e à promoção das reformas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, ao considerar que índices quantitativos são sinônimos de qualidade, a publicização dos resultados serve principalmente para a classificação e o ranqueamento das instituições.

Implantado pela Lei 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) constitui um parâmetro de avaliação global e integrador, que articula procedimentos avaliativos em três esferas: desempenho dos estudantes, avaliação dos cursos e avaliação das instituições. A partir dessa lei, as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas tiveram que se adequar aos novos procedimentos.

Em 2008, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) reconfigurou a educação profissional, criou os

institutos federais (IF) e os equiparou à condição de universidades federais, para efeitos de regulação e avaliação.

O estudo que resultou neste artigo se pautou em três objetivos: examinar os pressupostos teóricos que subsidiam a política de avaliação da educação superior; averiguar de que modo os IF se inserem nessa política; como vêm se articulando para atender as diretrizes do SINAES. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GIL, 2010) que se pautou no estudo bibliográfico de artigos científicos e na pesquisa documental de fontes secundárias, constituídas por teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que se configura como “estado de conhecimento” (FEREIRA, 2002), sobre a temática.

O artigo se divide em três partes: a primeira contextualiza a inserção da avaliação no cenário político das reformas educacionais e os modelos de avaliação da educação superior, a segunda apresenta o SINAES e a terceira descreve e analisa experiências de autoavaliação nos IF, apresentando a descrição das produções analisadas.

### **A inserção da avaliação no cenário político das reformas educacionais e os modelos de avaliação da educação superior**

As transformações advindas do mundo do trabalho e da globalização da economia acirraram as exigências de aproximar a formação profissional dos setores produtivos. Sob a coordenação do Banco Mundial (BM), em consenso com outros organismos multilaterais<sup>3</sup>, eclodiram profundas reformas nas políticas educacionais dos países periféricos, com a principal finalidade de conter as ameaças à estabilidade econômica das nações mais ricas (FONSECA, 2001; TORRES, 2000).

Embora os países tenham soberania nacional para instituir suas próprias políticas públicas, as reformas e os sistemas de avaliação “não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que se combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade locais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 55).

---

<sup>3</sup> Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Corroborando essa tese, Afonso (2000) reforça que os estudos comparativos sobre políticas de avaliação realizados em nível mundial demonstram que os modelos de avaliação implantados em diferentes países apresentam muito mais semelhanças e aproximações do que discrepâncias, ainda que as respostas a essas políticas sejam diferentes.

No que tange à educação superior, também foi perceptível o alinhamento entre o Ministério da Educação (MEC) e as condicionalidades fixadas pelo BM. Entre elas, constam a desresponsabilização do Estado pelo financiamento do ensino superior e a redução dos gastos públicos; a expansão do ensino superior pela via da privatização; a adoção do gerenciamento empresarial pelas universidades públicas; a admissão dos princípios de equidade e competitividade; e a diversificação institucional da oferta e da finalidade de cursos e serviços (BORGES, 2010; SGUISSARDI, 2000, 2013).

Ao analisar o fenômeno da expansão da educação superior no Brasil, Dias Sobrinho (2010) aponta que as imposições enunciadas pelo BM, aliadas à modernização da sociedade, à universalização do acesso à educação básica e às exigências de qualificação, foram determinantes para a ampliação e a segmentação desse nível de ensino, sobretudo no setor privado. Desse modo, conhecimento e formação perderam “seus sentidos de bens públicos e direitos de todos adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199).

É importante destacar que, nesse contexto de significativas mudanças na educação superior, iniciadas a partir de 1990, o governo brasileiro assumiu voluntariamente as políticas disseminadas pelo BM, embora tivessem caráter hegemônico, tendo em vista a necessidade de viabilizar estratégias para garantir a formação de novos trabalhadores dotados de competências e habilidades comportamentais e cognitivas, capazes de lidar com o novo estilo de produção flexível (MAUÉS; JUNIOR MOTA, 2014). Nesse conjunto, a adoção do modelo gerencialista-empresarial com ênfase nos resultados foi recomendada como estratégia para monitorar e avaliar a implantação dessas políticas. Assim, a avaliação do sistema educacional passou a fazer parte da agenda governamental e se tornou um aparato legal para informar à população e ao mercado a qualidade da educação superior ofertada.

Nessa perspectiva, o Estado tem a finalidade de acompanhar as políticas implantadas, controlar os gastos públicos e aumentar a eficiência das IES públicas, exigindo a aproximação das pesquisas, dos produtos e das tecnologias aos projetos econômicos do governo e das empresas, tornando-os mais “úteis” à sociedade.

Embora a consolidação dos sistemas de avaliação da educação tenha ocorrido nos anos 1990, no caso da educação superior algumas iniciativas de avaliação já existiam, ainda que em descontinuidade. De acordo com Barreyro e Rothen (2011) e Dias Sobrinho (2003), destacam-se as seguintes iniciativas: nos anos 1940, o levantamento estatístico realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; nos anos 1960, o Relatório Atcon, que avaliou os acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos; nos anos 1970, a avaliação da Reforma Universitária de 1968, realizada pela Universidade Federal da Bahia em parceria com o MEC, a fim de avaliar as políticas de distribuição, o uso dos recursos públicos e a eficiência da educação superior; e, nos anos 1980, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que não evoluiu devido à falta de apoio institucional e à criação de outro grupo equivalente, a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior (CNRES). Para apoiar os trabalhos dessa comissão, criou-se em 1986 o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).

A CNRES, ou “Comissão de Notáveis”, elaborou o documento “Uma nova política para a educação superior”, que previa a vinculação dos resultados das avaliações ao financiamento das instituições. Suas principais diretrizes eram a “privatização, diversificação e diferenciação institucionais, autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 73).

Por iniciativa das universidades federais, o MEC instituiu o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), que tinha como princípio o compromisso ético-social da avaliação. Em linhas gerais, “as instituições elaboravam voluntariamente a sua proposta de autoavaliação institucional, que era submetida à Comissão Nacional de Avaliação, que realizava um estudo de meta-avaliação” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 78). Todavia, embora o PAIUB tivesse uma perspectiva inovadora da avaliação institucional, foi ignorado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que instituiu, pela Lei 9.131/1995, o Exame Nacional

---

de Cursos (ENC), o Provão, tornando a avaliação obrigatória para todas as IES públicas e privadas.

Nesse contexto, o Provão serviu tanto de instrumento de regulação da educação superior, validando o credenciamento e o recredenciamento de instituições e o reconhecimento de seus cursos, como para fazer propaganda ao mercado consumidor, indicando as “melhores” instituições e cursos, segundo os conceitos obtidos nos testes, o que acirrou a competição e a concorrência entre as instituições.

O Provão vigorou de 1996 a 2003, compreendendo seis anos do governo FHC. Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, criou-se a expectativa de alterar esse modelo e instaurar um sistema avaliativo com viés mais democrático. Para tanto, constituiu-se a Comissão Especial de Avaliação, que apresentou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como resultado de seus trabalhos.

### **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**

A criação do SINAES congregou esforços de intelectuais do campo da avaliação para a construção de um sistema de avaliação da educação superior que se tornasse política de Estado, e não apenas de governo, como ocorrera até então. Nesse debate, houve uma polarização entre os que defendiam a perspectiva emancipatória da avaliação e os que intercediam por uma tendência mais regulatória, originando uma proposta híbrida que contemplasse as duas visões (BARREYRO; ROTHEN, 2011; DIAS SOBRINHO, 2010).

Implantado pela Lei 10.861/2004 e conduzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o SINAES se constituiu por três modalidades principais de instrumentos de avaliação: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004c, p. 4-5).

Para coordenar, supervisionar e sistematizar os processos avaliativos designados pelo SINAES, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), composta por representantes do governo, instituições de ensino e sociedade civil. Para a implantação das propostas do novo sistema de avaliação, a CONAES elaborou dois documentos norteadores, “Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições” e “Diretrizes para avaliação das



instituições de educação superior”, com a finalidade de dar clareza aos conceitos, dimensões e práticas e à modelagem do processo de autoavaliação institucional.

A modalidade avaliação dos estudantes se dá por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que consiste em um exame obrigatório, aplicado em todo o território nacional, de caráter amostral e periodicidade trienal para cada curso, cabendo ao MEC/CONAE determinar os cursos a serem avaliados em cada ano. Acompanhada de um instrumento de levantamento do perfil dos estudantes, a mesma prova é aplicada a alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, contemplando conteúdos específicos e de formação geral (BRASIL, 2004a).

Para Dias Sobrinho (2010), embora existam semelhanças entre o Provão e o ENADE, como a coleta de dados sobre o perfil do estudante, o registro no histórico acadêmico sobre a realização da prova e a não publicização da nota individual, esses exames não são congêneres, especialmente porque o ENADE não visa mensurar a aprendizagem, mas contribuir com o processo formativo do aluno ao longo do curso, a partir das fragilidades detectadas na prova.

A modalidade avaliação dos cursos preconiza a identificação das condições de ensino oferecidas, principalmente no que se refere ao contexto institucional, ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. A avaliação é feita *in loco* por uma comissão de especialistas credenciados pelo MEC, que avalia a titulação dos professores e o regime de trabalho, o currículo do curso e a infraestrutura da instituição no que tange a laboratórios, equipamentos, biblioteca e acervo bibliográfico disponíveis aos graduandos, conforme as obras básicas e complementares referenciadas nos planos de curso das disciplinas (BRASIL, 2004b).

O processo de avaliação/regulação dos cursos passou por uma reconfiguração em 2008, com a implantação de dois índices: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). O primeiro é uma síntese da avaliação do ENADE e dos insumos que influenciam a qualidade do curso (equipamentos, planos de ensino, formação docente e regime de trabalho); se uma nota preliminar igual ou superior a três é atingida, dispensa-se a avaliação *in loco*. O segundo é calculado a partir das médias ponderadas do CPC e da avaliação dos

cursos de pós-graduação ofertados na IES, realizada pela Capes (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Essa nova configuração, com características quantitativas e economicistas, reduziu em quase 50% as visitas *in loco* que seriam realizadas pelo MEC, criou novos parâmetros para legitimar o ranqueamento das IES, contrariando a essência da política do SINAES, e desestimulou a avaliação formativa, ao privilegiar os resultados do ENADE em relação às demais etapas do processo (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Dias Sobrinho (2010) alertou à época para os equívocos dessas novas medidas, que – ao contrário do que se preconizava sobre a centralidade da avaliação institucional e da suposição de que os atos regulatórios se pautariam pelos resultados de todos os processos avaliativos – deram continuidade ao modelo burocrático e fragmentado de avaliação.

A terceira modalidade do SINAES, considerada na proposta como o centro de todo o sistema, é a avaliação institucional interna e externa, que tem o objetivo de “promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social” (BRASIL, 2004b, p. 7).

Para garantir uma visão de totalidade institucional, diferente do olhar fragmentado do Provão, a proposta de avaliação institucional das IES se pautou em dez dimensões: missão e plano de desenvolvimento institucional (PDI); política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e suas formas de operacionalização; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; organização e gestão da instituição; infraestrutura física, especialmente as de ensino e pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento e avaliação, especialmente dos processos, dos resultados e da eficácia da autoavaliação institucional; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004b).

A avaliação externa se dá em duas fases: a primeira consiste na visita de avaliadores externos à instituição, que avaliam a IES à luz do relatório de autoavaliação e de outros documentos institucionais, em contato com todos os



segmentos da instituição. A segunda fase consiste na elaboração do relatório de avaliação institucional, que, subsidiado pelas informações coletadas na primeira etapa e nos demais procedimentos (ENADE e Avaliação de Cursos), permite à CONAES a elaboração de um parecer conclusivo sobre a IES.

Quanto à avaliação institucional interna ou autoavaliação, o documento “Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições” apresenta as etapas que precisam ser cumpridas. Os procedimentos de autoavaliação das IES devem ser originados da participação da comunidade interna, recebendo contribuição da sociedade civil, com a finalidade de construir uma cultura de avaliação que possibilite uma atitude permanente de tomada de consciência sobre a missão acadêmica e social, primando pelo caráter formativo e pelo aperfeiçoamento dos membros da comunidade acadêmica e institucional (BRASIL, 2004c).

É importante destacar que as definições dos termos avaliação e autoavaliação estão relacionadas ao seu uso e a seus objetivos, isto é, não se trata apenas de um jogo de palavras ou de um simples arranjo semântico, mas, sobretudo, de uma clara definição política e ideológica, que orienta e direciona as concepções teóricas e as práticas avaliativas dos sujeitos e/ou instituições.

Nesse sentido, a definição apresentada pela CONAES revela a preocupação de instituir um novo paradigma de avaliação, com características formativas que permitam a realização de um processo de autoconhecimento institucional e de reconhecimento das potencialidades e dificuldades da instituição, que, fazendo uso dos dados qualitativos e quantitativos, pode criar ações que ajudem a superar os problemas institucionais.

A autoavaliação deve se dividir em três fases: preparação – contempla a constituição da CPA, a sensibilização interna dos integrantes da IES e a elaboração da proposta de avaliação com a participação da comunidade acadêmica; desenvolvimento – abrange a forma de coleta e análise das informações, o detalhamento da avaliação externa, a produção de relatórios sobre a autoavaliação, a avaliação externa e sua integração com os demais instrumentos de avaliação do SINAES e a revisão do projeto de avaliação proposto e sua readequação, quando necessário; consolidação – momento da análise dos resultados, da consolidação e da publicização das informações (BRASIL, 2004b).

Conforme o documento orientador, o instrumento de autoavaliação contempla três núcleos: o núcleo básico e comum, com tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES; o núcleo de temas optativos, com sugestão de tópicos que podem ser selecionados pelas IES para a avaliação, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional; e o núcleo de documentação, que consiste na apresentação de dados, indicadores e documentos que possam contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações (BRASIL, 2004c).

Embora a proposta do SINAES tenha sido inovadora, ancorada na concepção de avaliação formativa, alguns estudiosos do campo da educação superior afirmam que suas intenções como processo emancipador não se concretizaram a contento. Nas palavras de Dias Sobrinho (2010) e Rothen e Barreyro (2011), o excesso de burocracia e a falta de conhecimento acerca dos pressupostos do SINAES fortaleceram a concepção do ENADE como centro do processo de avaliação, desvirtuando e desvalorizando a função da CPA, como discutiremos no próximo tópico, que apresenta algumas experiências de autoavaliação nos IF.

### **A autoavaliação na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: análise das experiências das CPA em institutos federais**

A contextualização do cenário de criação dos IF é necessária para compreender o modo como os IF se inseriram no contexto da avaliação da educação superior e como vêm se articulando para atender as diretrizes do SINAES, sobretudo devido às mudanças provocadas em sua institucionalidade.

A educação profissional brasileira passou por ampla reestruturação com a promulgação da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede (BRASIL, 2008). A legislação garantiu aos IF a condição de autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Também assegurou a prerrogativa de serem instituições de ensino básico, técnico, tecnológico e superior, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. Organizados em estruturas pluricurriculares e multicampi, os IF devem dedicar no mínimo 50% de suas vagas à educação profissional técnica de nível médio, 20% a cursos de licenciatura e os demais 30% a cursos de engenharia, bacharelados e tecnológicos.

A verticalização atribuída aos IF pela Lei 11.892/2008 (Art. 6º, inciso III) – “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” – e a prescrição do Art. 2º, § 1º – “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” – incluíram os IF no contexto da educação superior, das suas obrigações legais, dentre elas a de atender às determinações do SINAES.

Devido à complexidade do novo modelo de avaliação, assentado em princípios democráticos e formativos, originário das próprias IES, demandando mudanças de concepções e práticas avaliativas, facilmente se reconhece que a implantação do SINAES não foi tão simples, e que tampouco será simples romper com o paradigma da avaliação burocrática e legalista. Dias Sobrinho (2010) elucida essa questão ao afirmar que, no processo de implementação do SINAES, “princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos” (p. 216). Segundo ele, a instituição cedeu lugar aos cursos e “a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia” (p. 216).

Algumas experiências abaixo citadas confirmam essa conclusão, demonstrando a dificuldade que as IES tiveram para assimilar e cumprir as deliberações do SINAES, sobretudo por causa da exigência de que, em até dois anos, as CPA apresentassem os resultados dos processos de avaliação, conforme determinava o Art. 13º da Portaria nº 2.051/2004.

Para identificar o modo como essas experiências ocorreram no âmbito da Rede, e mais especificamente nos IF, realizaram-se buscas no Portal de Periódicos da Capes e na BDTD, com a finalidade de detectar os estudos científicos produzidos sobre o tema. Utilizando as palavras-chaves “educação profissional”, “instituto federal”, “CPA” e “autoavaliação”, e delimitando o período de 2008 a 2016, anos que correspondem à criação dos IF e ao desenvolvimento desta pesquisa, respectivamente, detectaram-se oito dissertações produzidas entre 2010 a 2014 e nenhum estudo em nível de doutorado.

Dentre as dissertações, duas delas foram descartadas. A primeira por ter foco na elaboração de uma proposta de ampliação da avaliação institucional para

atendimento da educação profissional técnica de nível médio, e a segunda por estar voltada ao desenvolvimento de um modelo computacional de monitoramento de cursos. Ambos os trabalhos tratam o SINAES como “pano de fundo”, e seus objetivos e conteúdos não correspondem aos objetivos desta pesquisa. Desse modo, os documentos analisados foram os seguintes:

**Quadro 1:** Dissertações selecionadas sobre a implantação do SINAES nos institutos federais.

Título	Ano	Grau/Área	Pesquisador	Programa/Instituição
Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação tecnológica: análise da implementação do SINAES	2010	Dissertação/Educação	Rivailda Silveira Nunes de Argollo	PPGE/UnB
A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	2010	Dissertação/Educação	Valesca Rodrigues de Souza	PPGE/UnB
O novo modelo para a Educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina	2011	Dissertação/Educação	Maria Alice Sens Brezinski	PPGE/Unicamp
A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	2012	Dissertação/Educação Agrícola	Liz Denize Carvalho Paiva	PPGEA/UFRRJ
O processo de autoavaliação institucional e suas implicações para gestão do Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí	2012	Dissertação/Educação Agrícola	Laura Olívia de Oliveira Issy	PPGEA/UFRRJ
Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG	2012	Dissertação/Educação	Ângela Maria de Menezes	PPGE/UnB

Fonte: Elaboração própria

Mesmo que os estudos em nível de pós-graduação sobre esse tema sejam escassos, acreditamos que as seis dissertações selecionadas auxiliam o conhecimento sobre como foi pavimentado o caminho do SINAES nos IF.

O primeiro trabalho a ser destacado é a pesquisa de Argollo (2010), que analisou a implementação da autoavaliação nos Cefet no período de 2004 a 2009. Considerando o fato de que os Cefet já ofertavam educação superior e, por isso, obedeciam às diretrizes do SINAES, e também o alcance da pesquisa, que investigou 16 das 33 CPA existentes, entendemos que iniciar a análise por essa dissertação pode subsidiar a comparação entre as experiências com a autoavaliação nos demais IF.

No que se refere ao perfil dos coordenadores, ao tempo de serviço na instituição, ao tempo de atuação na CPA e ao envolvimento com a temática de avaliação, os resultados desse trabalho mostram que as Comissões eram compostas em sua maioria por membros do gênero feminino (11), representantes do segmento docente (10) e com formação acadêmica em nível de mestrado (10). A maioria (10) exercia atividades nos Cefet há mais de 10 anos (ARGOLLO, 2010).

Em relação à vinculação com a temática da avaliação ou à participação na CPA: cinco coordenadores ingressaram nas instituições depois do SINAES, e a maioria (11) acumulava a função de coordenador da CPA com outro cargo de gestão; a maioria (11) já integrava a CPA há mais de três anos, e oito deles atuavam como coordenadores nesse mesmo período. Dos 16 coordenadores, 12 informaram que fizeram a capacitação do SINAES e/ou outras capacitações na área e afirmaram ter experiência com o tema avaliação (ARGOLLO, 2010).

Analisando essas informações, o fato de a maioria dos coordenadores ter mais de 10 anos de exercício profissional no Cefet é bastante significativo, tanto por terem acompanhado a transição do Provão para o SINAES como por sua vivência e seu conhecimento da instituição, assumido que são fundamentais para subsidiar a elaboração do instrumento de autoavaliação, analisar seus resultados e direcionar as melhores estratégias para o desenvolvimento institucional.

Outro aspecto importante revelado por esses dados se refere à experiência com a temática avaliação e ao conhecimento sobre o SINAES. A pesquisa apontou que os coordenadores entrevistados conheciam e tinham intimidade com o tema avaliação. Contudo, embora as demais dissertações analisadas retratem períodos posteriores a 2010, apenas uma (Brezinski, 2011) demonstrou a existência de resultados produzidos a partir das experiências anteriores com a autoavaliação, do amplo conhecimento dos trabalhos da CPA ou de uma cultura de avaliação consolidada nesses IF.

O acúmulo das funções de gestão, coordenação da CPA e docência apareceu como problema nessa dissertação, assim como nas pesquisas de Souza (2010) e Issy (2012), indicando que essa questão pode justificar em parte as dificuldades no cumprimento das atribuições da CPA. A falta de tempo hábil para a realização das tarefas, as condições objetivas de trabalho e a ausência de

autonomia e de infraestrutura foram citadas recorrentemente como problemas na implementação da autoavaliação e nos desafios do trabalho das CPA.

A pesquisa constatou baixa participação da comunidade interna dos IF no processo de autoavaliação. Tal resultado também não é exclusivo desse trabalho. Segundo Argollo (2010), esse ponto pode ser explicado por pelo menos três razões: o medo de repreensão por parte de quem avalia, a desmotivação quando se percebe que não há melhoria dos aspectos anteriormente avaliados e a falta de conhecimento da comunidade acadêmica sobre a CPA e sobre a autoavaliação. Além de dificultar a instauração de uma cultura de avaliação, esse problema desvaloriza os trabalhos da CPA e provoca sua perda de sentido.

A segunda pesquisa analisada foi realizada por Souza (2010), que abordou a temática da avaliação institucional e da autoavaliação no contexto das mudanças institucionais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), com a finalidade de verificar se o modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES seria adequado à realidade dos IF.

Essa dissertação fala sobre o impacto provocado pela reforma da educação profissional no interior dessas instituições. Enquanto as escolas agrotécnicas aguardavam a oportunidade de se tornarem Cefet, que, por sua vez, esperavam transformar-se em universidades tecnológicas, essas instituições assumiram uma nova institucionalidade – a condição de instituto federal.

A entrevista de um dos gestores demonstra como se deu essa transição e as dificuldades vivenciadas pela comunidade acadêmica para lidar com as mudanças, sobretudo por falta de informações. Ele afirmou que a comunidade (interna e externa) não possuía domínio sobre o que é um instituto. Segundo ele, deveria se criar, “dentro da própria instituição, essa mudança do comportamento de uma instituição de nível médio para nível superior. A partir daí ter uma mudança de postura, de comportamento e da própria cultura” (SOUZA, 2010, p. 85).

O trabalho de Souza (2010) revela também que os membros da CPA do IFNMG desconheciam as políticas de avaliação propostas pelo SINAES: “quando abordados sobre o conhecimento que detinham a respeito da proposta do SINAES, alguns entrevistados disseram não saber do que se tratava: ‘Nadinha’”; e ainda: “Eu não posso dar nenhuma opinião a respeito da proposta do SINAES, porque eu só conheço a proposta da nossa instituição” (SOUZA, 2010, p. 94).



Diante dessas afirmações, é procedente questionar: como os responsáveis pela condução de um trabalho institucional, submetidos a um conjunto de metodologias regulamentadas por lei, puderam conduzir um processo desconhecendo suas concepções, etapas e procedimentos? Como conduzir uma proposta de avaliação interna se membros da CPA desconhecem a política nacional de avaliação da educação superior? Essas perguntas não foram respondidas pela dissertação ora analisada.

Diferentemente de Argollo (2010), o trabalho de Souza (2010) desvela a falta de conhecimento dos membros da CPA do IFNMG acerca do SINAES. Embora as duas pesquisas tenham ocorrido no mesmo período, não se trata de uma inconsistência nas informações. A investigação de Souza (2010) focou dois *campi* do IFNMG, o primeiro dos quais consta na relação de Argollo (2010) como um dos Cefet que não participou de sua pesquisa por causa da dificuldade de contatar o coordenador; e o segundo por ser uma escola agrotécnica antes de se tornar IF, que não fazia parte do rol das instituições investigadas.

A forma como as IES foram notificadas para exigir o cumprimento da lei do SINAES, o curto prazo estabelecido entre a elaboração da proposta de autoavaliação institucional e a apresentação dos resultados à CONAE, as mudanças de institucionalidade dos IF, o excesso de trabalho dos membros da CPA, a falta de compreensão sobre o SINAES e o descrédito na avaliação como possibilidade de formação são fatores apontados nessa pesquisa como condicionantes da inconsistência do processo de autoavaliação no IF analisado.

A terceira pesquisa a ser explanada é a de Brezinski (2011), cujo objetivo foi “examinar os efeitos das políticas de criação do novo modelo institucional para a Educação Profissional e Tecnológica e da avaliação institucional, no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC)” (p. 16). Esse estudo apresenta como peculiaridade o fato de o IF-SC ter estendido seu processo avaliativo interno a todas as áreas e níveis de ensino, e não apenas aos cursos superiores, com a finalidade de promover uma avaliação global e fortalecer a cultura do planejamento e da avaliação a partir dos seus resultados. Segundo a pesquisadora, “as intenções, além de atender às demandas ministeriais, eram mostrar ao próprio Instituto onde residiam suas potencialidades e fraquezas, para o realinhamento institucional” (BREZINSKI, 2011, p. 14).

Outra peculiaridade da pesquisa de Brezinski (2011) é que, entre todos os IF descritos e contextualizados nas seis dissertações analisadas, apenas o IF-SC parece não ter encontrado dificuldades para implementar a avaliação institucional segundo a concepção do SINAES, mesmo passando por turbulências internas e enfrentando a resistência da comunidade acadêmica à mudança de sua institucionalidade.

Entretanto, segundo Brezinski (2011), ainda que a instituição apresentasse um histórico de gestão democrática e participativa, não se pode afirmar que o IF-SC incorporou a autoavaliação às suas práticas, tendo em vista que pode ter se tratado de uma ação pontual da CPA apoiada pela gestão, e não necessariamente de uma política institucional internalizada, conforme relatado: “Contudo, o fato de não haver exigência legal para a realização de amplo processo de avaliação inserindo todos os níveis de atuação dos Institutos, pode incorrer no risco de que a mesma situação não venha a se repetir” (BREZINSKI, 2011, p. 100).

A quarta pesquisa a ser destacada é a de Paiva (2012), que analisou o processo de autoavaliação institucional no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Nesse trabalho, a transição do Cefet de Química de Nilópolis para o IFRJ também foi bastante debatida, tendo em vista as dificuldades vivenciadas pela comunidade acadêmica para lidar com a nova composição da Rede e a falta de hibridez entre seus níveis e modalidades de ensino.

A pesquisa identificou que, em relação ao estado de conhecimento sobre avaliação institucional, os participantes percebiam congruência entre a avaliação e a gestão e reconheciam que é um instrumento capaz de impulsionar ações estratégicas no cotidiano da instituição, bem como que o potencial de a CPA ser um mecanismo para o desenvolvimento do IF e não uma comissão criada somente para atender a legislação (PAIVA, 2012).

Assim como em Brezinski (2011), esse estudo também traz à tona a necessidade de um modelo de avaliação institucional diferenciado para os IF, em virtude da sua verticalidade. A fala de um depoente ilustra bem essa questão quando explica porque a avaliação é pontual e fragmentada: “[...] não tem como avaliar a biblioteca somente sob o olhar dos alunos da graduação, pois ela é utilizada por todos os alunos [...]. Esta é uma dificuldade tanto para o Coordenador da CPA quanto para os avaliadores externos” (PAIVA, 2012, p. 111).

Por conta disso, segundo a autora, a comunidade acadêmica era entusiasta do papel da CPA, mas a maioria dos respondentes sinalizou que não houve resultados da autoavaliação institucional na gestão do IFRJ. Como nos demais relatos, à época da pesquisa ainda não se tinha uma cultura de avaliação na instituição, e a autoavaliação tampouco tinha efetividade enquanto estratégia de análise da realidade e de definição dos rumos institucionais a seguir. Permanecia a concepção da avaliação voltada à regulação de cursos (PAIVA, 2012).

Na quinta pesquisa analisada, Issy (2012) buscou identificar a contribuição da autoavaliação institucional do Instituto Federal Goiano para o *Campus* Urutaí a partir dos relatórios da CPA e das percepções dos docentes e técnicos administrativos sobre o processo da avaliação institucional.

Assim como nas quatro pesquisas já abordadas, esse estudo aponta as dificuldades do IF Goiano para lidar com sua nova institucionalidade e atender as demandas administrativas e pedagógicas decorrentes. Tal como nos estudos de Brezinski (2011) e Paiva (2012), Issy (2012) aponta a dificuldade de atender ao SINAES em virtude das particularidades do IF no que se refere a ter o “mesmo instrumento de aferição de qualidade do ensino superior” sendo aplicado em uma instituição que oferece vagas para diferentes níveis de ensino (p. 54).

Issy (2012) explica que o processo de implantação da avaliação institucional interna no *Campus* Urutaí foi anterior à lei de criação dos IF, já que, por ser um Cefet, ofertava cursos superiores. A dissertação relata que o processo de autoavaliação não alcançou êxito, pois seus resultados não causaram impactos na gestão e não geraram quaisquer direcionamentos em prol do desenvolvimento institucional do IF Goiano.

A autora afirma em vários momentos de seu relatório de pesquisa que ainda não havia sido consolidada uma cultura de avaliação no IF Goiano e no *campus* analisado. Todavia, embora houvesse uma tendência de explicar esse fato pela falta de interesse dos docentes, técnicos administrativos e alunos em participarem desse processo, percebe-se que o problema não incidia exatamente nessa questão. Segundo Issy (2012), na fase de implantação em “apenas uma única reunião da CPA, foram revistas todas as questões aplicadas no questionário de 2011” (p. 36). Nessa mesma reunião, “foram traçadas as metas de trabalho para

2012” (p. 36). No entanto, segundo a autora, o prazo para a entrega dos resultados da autoavaliação se encerrou sem que a atividade fosse concluída.

Verifica-se que a implementação do SINAES em uma instituição nova, que não utiliza os procedimentos e etapas avaliativas em prol do desenvolvimento do potencial institucional, pode não se configurar como previsto na legislação. A forma abreviada do processo de autoavaliação e a condução dos trabalhos por parte da CPA revelam que esse IF apenas cumpriu “os ditames impostos pela legislação” (ISSY, 2012, p. 38) para atender o fluxo burocrático da regulação. A autora verificou que os resultados da autoavaliação no IF Goiano não foram os esperados e indicam falta de conhecimento sobre as diretrizes e orientações do SINAES.

Na sexta pesquisa analisada, Menezes (2012) teve o objetivo de “analisar a apropriação pela gestão dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso das recomendações da Comissão Própria de Avaliação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) no período de 2006/2008” (p. 17).

Na análise das entrevistas, a pesquisadora descortina o “discurso politicamente correto” dos gestores acerca da avaliação e apresenta as dissonâncias entre as falas e as práticas. Embora os gestores do IFG afirmassem reconhecer a importância da autoavaliação e do uso de seus resultados para a tomada de decisões, não conseguiam explicar as razões de essa instituição ter permanecido por cinco anos sem aplicar instrumentos de avaliação interna, e tampouco as razões que justificam a não publicização dos resultados da avaliação e das recomendações da CPA à gestão do IFG.

O tratamento dado à CPA quando a “comissão ficou subjugada à reitoria, uma vez que o reitor emitiu documento (memorando) a todas as pró-reitorias, gerências e departamentos, informando que as convocações, para reuniões da CPA, seriam feitas pelo seu gabinete” (p. 121) e a não divulgação do relatório e recomendações da CPA aos gestores e à comunidade acadêmica contrariam as diretrizes e orientações do SINAES. A cultura de avaliação não se concretizou na instituição e os “sentidos atribuídos à autoavaliação vêm carregados de desafios e dilemas em sua construção, estabelecendo-se um hiato entre o querer-fazer e as ações concretas” (MENEZES, 2012, p. 112).

A retórica dos gestores do IFG concebia a avaliação como uma forma de prestação de contas e responsabilização, conforme se observa em uma das

entrevistas realizadas: a “prestação de contas e até mesmo o ranqueamento têm um peso significativo na sua gestão, é que ele considera importante o posicionamento e a nota da instituição apresentada nos resultados do Enade” (MENEZES, 2012, p. 104).

Esse cenário é explicado por Freitas (2012) por meio do “neotecnismo” da avaliação. A concepção neotecnista é orientada por três pilares: “*responsabilização, meritocracia e privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como ‘standards’, medidos em testes padronizados” (p. 383, grifos do autor).

Segundo Afonso (2012), esse modelo de avaliação garante a naturalização da *accountability*, que, junto aos princípios de abertura, participação, eficácia e coerência, passou a conceituar e a dar sentido aos parâmetros do que seria “um bom governo”. A perversidade da *accountability* consiste em usar a avaliação, especificamente seus “exames, provas nacionais, avaliações externas das escolas e avaliação do desempenho docente” (p. 476), como parâmetros para definir a qualidade da educação e, a partir disso, instituir a publicização desses resultados como forma de prestação de contas à sociedade sobre tal qualidade, para, enfim, responsabilizar os agentes escolares, instaurando formas autoritárias de culpabilização das escolas pelos resultados educacionais.

Percebe-se que, como não há uma clara definição do que deveria ser feito em termos de políticas concretas com uso de recursos públicos para melhorar a qualidade da educação, a tendência é retirar do Estado e do governo a responsabilidade pelos resultados educacionais e transferi-la para gestores e professores, atribuindo-lhes a autoria do fracasso da educação.

### **Considerações finais**

A preocupação de avaliar a qualidade da educação vem de longa data. De uma forma ou de outra, atendendo a interesses nacionais e internacionais, a pauta da avaliação sempre se faz presente em discursos governamentais por ser um recurso para justificar as reformas e reconfigurações do sistema educacional.

Na medida em que a sociedade se modernizou, o campo da avaliação, no que tange aos seus conceitos e papéis, também evoluiu e se tornou mais complexo.

Assim, pode-se dizer que a avaliação é um conceito historicamente constituído que se altera de acordo com as mudanças sociais e as finalidades a que se aplica.

Considerando a educação e a avaliação como processos interdependentes, ao mesmo tempo em que a avaliação impulsiona as reformas educacionais, as mudanças advindas delas também produzem efeitos no sistema avaliativo e na organização da educação. Daí a explicação para o debate sobre avaliação ter ganhado espaço e relevância na agenda dos governos e dos organismos multilaterais (DIAS SOBRINHO, 2003, 2010).

Desde os anos 1990, a educação profissional foi acusada de se desvincular dos setores produtivos, tendo em vista que seus usuários tinham acesso à educação superior, “desviando-se da obrigatoriedade” de assumir uma ocupação técnica. Com a criação da Rede, como parte dela, dos IF, houve uma mudança na institucionalidade dessas instituições, verticalizando a oferta de ensino, da educação básica à pós-graduação.

Assim, para além do desafio de lidar com as alterações do contexto da criação dos IF e dos compromissos e demandas decorrentes, havia ainda a exigência de atender as novas determinações legais diante do novo *status* de instituição de ensino superior, entre as quais as exigências do SINAES.

Devido à complexidade do SINAES, cuja proposta apresentava um modelo de avaliação dinâmico, assentado em princípios democráticos e formativos, originado no interior das próprias IES, e que exigia mudanças de práticas avaliativas, sensibilização, mobilização e articulação dos diversos segmentos internos e externos a IES, facilmente se reconhece que a implantação desse Sistema não foi simples, assim como sua aplicação nos IF.

O SINAES foi criado com a finalidade de avaliar a educação superior, considerando a estrutura organizacional das instituições que, tradicionalmente, ofertavam esse nível de ensino de ensino, com atuação bastante definida em cursos de graduação e pós-graduação e em pesquisa, ensino e extensão. Assim, obviamente por sua anterioridade à criação dos IF, o SINAES não contempla a configuração das instituições de educação profissional e ainda corre o risco de ocultar a realidade dos IF e de inibir seu potencial institucional.

Embora a perspectiva da avaliação presente no SINAES abranja as vertentes da regulação e da formação, primando pela globalidade, autonomia e



participação, no caso específico dos IF a política de avaliação da educação superior desconsidera o princípio da globalidade, tendo em vista que, ao direcionar a avaliação institucional para apenas uma de suas partes, prescinde da avaliação do todo, desconstruindo o sentido da totalidade da instituição.

As experiências relatadas ao longo deste artigo foram importantes por retratarem um panorama nacional de como os IF constroem seus processos de avaliação institucional, registrando seus desafios. Também permitem revelar o viés fragmentário do SINAES aplicado aos IF, que, por direcionar a autoavaliação apenas à educação superior, desconsidera sua verticalidade e suas características institucionais.

Ainda que os IF reconheçam a importância e os benefícios da avaliação institucional, demonstram dificuldades para instituir e consolidar uma cultura de avaliação, visto que os modelos de autoavaliação não conseguem representar a unidade da instituição e têm se reduzido ao cumprimento de obrigações perante os órgãos reguladores, perdendo seu sentido de totalidade e seu caráter formativo.

Esse cenário indica a necessidade de os IF assumirem outra postura diante da avaliação institucional, tendo em vista que o assentimento de sua nova institucionalidade e a construção de sua identidade passam pelo autorreconhecimento, que só será possível por meio de um processo de autoavaliação amplo, participativo e significativo para a instituição.

Este artigo pretendeu examinar os pressupostos teóricos que subsidiaram a política de avaliação da educação superior, averiguar de que modo os IF inserem-se nessa política e como vêm articulando para atender as diretrizes do SINAES. Entendendo a importância dessa temática e diante da escassez de pesquisas realizadas, especialmente em nível de pós-graduação, consideramos que este é um campo fértil para a realização de novos estudos, que carece de aprofundamento e necessita ser amplamente debatido.

## Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. O contexto internacional, as reformas educativas e a avaliação educacional. In: AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-91.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação tecnológica**: análise da implementação do SINAES. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: SEPNET, 2., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. A avaliação da educação superior como política pública. In: BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 367-375, 2010.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 2004a.

BRASIL. MEC. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: INEP; CONAES, 2004b.

BRASIL.. **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. Brasília: INEP; SINAES, 2004c.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a Educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional**: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José.. O campo da avaliação: evolução, enfoques e definições. In: DIAS SOBRINHO, José.. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 257-272. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-43.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

ISSY, Laura Olívia de Oliveira. **O processo de autoavaliação institucional e suas implicações para gestão do Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí**. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JÚNIOR, Willian Pessoa da. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out.-dez. 2014.

MENEZES, Ângela Maria de. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no Segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

SOUZA, Valesca Rodrigues de. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

**Denise Lima de Oliveira**

Palmas, Tocantins, Brasil

Doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Ciência com área de concentração em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especialista em Gestão Escolar e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins -Campus Palmas e técnica pedagógica na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Atuou como coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Programa Pibid no IFTO de 2011 a 2014. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional e escolar, gestão democrática, prática educacional, estágio supervisionado, planejamento educacional, formação de professores e metodologia de pesquisa.

**Email:** deniselo@ifto.edu.br**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1292820627125742>**Luciene Lima de Assis Pires.**

Jataí, Goiás, Brasil

Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (1981), Mestrado em Educação Escolar Brasileira (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2005). Foi professora pela Fundação Educacional de Jataí / UFG no período de 1986 a 2009. É Professora Titular aposentada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, onde continua atuando como professora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professor, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, instituições tecnológicas, formação de professores, políticas educacionais, educação de jovens e adultos. Foi Coordenadora operacional do DINTER em Educação entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e a Universidade Federal de Goiás. Exerceu também a função de Coordenadora da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, no IFG-Câmpus Jataí (período 2010-2017). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências e Matemática (Nepecim - IFG) e do Núcleo Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura (Nesec - UFG) . Atuou como Professora Visitante na Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, no Programa de Pós-Graduação em Educação no período de maio de 2018 a maio de 2020. **Email:** lucienepires@gmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8395185867920119>**Recebimento: 25/07/2020****Aprovação: 27/10/2020**



**Q.Code**

**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França